



Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Universidad del Perú. Decana de América

Dirección General de Estudios de Posgrado

Facultad de Ciencias Sociales

Unidad de Posgrado

**Legitimación de la Escuela Nueva: Prácticas y
pensamiento educativo de los normalistas peruanos en
la primera mitad del siglo XX. El caso de Nicanor
Rivera Cáceres y Víctor E. Vivar**

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magíster en Historia

AUTOR

Yadir Eduardo CAMAYO DEL CARMEN

ASESOR

Mg. Alex LOAYZA PÉREZ

Lima, Perú

2026



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Camayo, Y. (2026). *Legitimación de la Escuela Nueva: Prácticas y pensamiento educativo de los normalistas peruanos en la primera mitad del siglo XX. El caso de Nicanor Rivera Cáceres y Víctor E. Vivar*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Ciencias Sociales, Unidad de Posgrado]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Yadir Eduardo Camayo Del Carmen
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	71581769
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0001-5939-9499
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Alex Loayza Pérez
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09872234
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9413-643X
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Carlota Alicia Casalino Sen
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	10218140
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Mercedes Patricia Giesecke Sara Lafosse
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06272423
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Javier Teófilo Suárez Trejo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	45267646
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.4.4.3. Historia Social y Política
Grupo de investigación	Estado, nación y democracia en el Perú y América Latina - ENDPAL
Agencia de financiamiento	Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Vicerrectorado de Investigación y Posgrado. Proyecto de investigación para grupos 2026. E26151671.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Latitud: -12.057571 Longitud: -77.084345
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Julio 2023 – Enero 2026
URL de disciplinas OCDE	Historia https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#6.01.01 Temas sociales https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.04.05



Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
UNIDAD DE POSGRADO

ACTA DE SUSTENTACIÓN

En Lima, a los veintiocho días del mes de setiembre del año dos mil veintiséis, mediante sustentación presencial a cargo de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a horas 06:00 p.m., bajo la presidencia de la Dra. Carlota Alicia Casalino Sen y con la concurrencia de los demás Miembros del Jurado de Tesis, se inició la ceremonia invitando al graduando, **CAMAYO DEL CARMEN, YADIR EDUARDO**, para que hiciera la exposición de la tesis para optar el **Grado Académico de Magíster en Historia**. Siendo el trabajo titulado:

«Legitimación de la Escuela Nueva: Prácticas y pensamiento educativo de los normalistas peruanos en la primera mitad del siglo XX. El caso de Nicanor Rivera Cáceres y Víctor E. Vivar»

A continuación, fue sometido a las objeciones por parte del Jurado. Terminando esta prueba y, verificada la votación, se consignó la calificación correspondiente a:

A - Excelente - 19

Por tanto, el Jurado, de acuerdo al Reglamento de Grados y Títulos, acordó recomendar a la Facultad de Ciencias Sociales para que proponga que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos otorgue el **Grado Académico de Magíster en Historia** al graduando **CAMAYO DEL CARMEN, YADIR EDUARDO**. Siendo las 19:29 horas, y para constancia se dispuso se extendiera la presente acta:

Dra. Carlota Alicia Casalino Sen
Presidenta

Dra. Mercedes Patricia Giesecke Sara Lafosse
Miembro

Dr. Javier Teófilo Suárez Trejo
Miembro

Mg. Alex Loayza Pérez
Asesor



Dra. LUISA ESTHER DÍAZ ARRIOLA
DIRECTORA DE LA UNIDAD DE POSGRADO - FCCSS



UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Alex Loayza Pérez en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen N° 000158-2025-UPG-VDIP-FCCSS/UNMSM de la tesis, cuyo título es «Legitimación de la Escuela Nueva: Prácticas y pensamiento educativo de los normalistas peruanos en la primera mitad del siglo XX. El caso de Nicanor Rivera Cáceres y Víctor E. Vivar», presentado por el bachiller CAMAYO DEL CARMEN, YADIR EDUARDO, para optar el grado académico de Magíster en Historia, CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la Plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 6% de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional**.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado académico de Magíster en Historia.

Lima, 20 de agosto de 2026

Firma del asesor

Nombres y apellidos del asesor: Alex Loayza Pérez

DNI:

09872234

La vigencia del presente certificado corresponde a un período de noventa (90) días desde la fecha de su emisión; siempre que no haya observaciones en el texto durante el proceso de revisión por el jurado informante o surja alguna contingencia.

*A mi madre Doris Del Carmen Toledo,
mi primera maestra,
quien nunca dejó de confiar en mí,
por su paciencia y comprensión.*

*A la memoria de mi abuelo Pedro Del Carmen,
alegría de mi infancia.*

*A mi abuela, Hortencia Toledo,
con el deseo de que pueda seguir acompañándome
por mucho tiempo más.*

*A la memoria de mi tío, Elías Toledo,
maestro divulgador incansable.*

*A los normalistas peruanos,
quienes con sus esfuerzos han contribuido
a llevar la educación a todos los rincones de nuestro país.
Esta tesis rescata sus pasos por la historia.*

Todo lo escrito sobre historia de la educación [...] ha sido contemplado sólo desde el punto de vista legal, con interpretaciones y análisis de la Constitución, las leyes y reglamentos. Pero nadie se ha detenido para analizar el esfuerzo de sus educadores, reviviendo a sus personajes con cierta comprensión humana

Luis Enrique Galván¹

¹ La citada declaración corresponde al normalista ayacuchano Luis Enrique Galván, en una entrevista realizada poco antes de su fallecimiento y publicada de manera póstuma. Véase Galván (1966).

Índice

Agradecimientos	10
Introducción.....	12
1. Tema	12
2. Problema.....	13
3. Antecedentes.....	14
3.1. Historiografía nacional	14
3.1.1. Balances y generalidades	14
3.1.2. Escuelas normales	15
3.1.3. Encinas	16
3.1.4. Experiencias educativas	16
3.1.5. Nuevas miradas a la historia de la educación peruana.....	17
3.2. Historiografía internacional	19
3.2.1. Escuela Nueva.....	19
4. Objetivos e hipótesis.....	23
5. Metodología.....	24
5.1. Intelectual.....	24
5.2. Discursos.....	26
5.3. Legitimación	27
6. Procedimiento de análisis	28
7. Fuentes.....	28
8. Estructura.....	31

Capítulo I

El uso del discurso escolanovista en el Perú de las primeras décadas del siglo XX 34

Introducción.....	34
1. El discurso educativo peruano en las primeras décadas del siglo XX.....	37
1.1. El discurso perennialista	37
1.2. Voces de renovación	40
2. La Escuela Normal de Varones y los normalistas peruanos.....	44
2.1. La Escuela Normal de Varones y la centralización de la educación	44
2.2. La Escuela Normal de Varones desde dentro: los normalistas según los normalistas	47
2.3. El compromiso social como discurso	50
3. La transnacionalización de la Escuela Nueva.....	60
3.1. Adolphe Ferrière en Sudamérica	60
3.2. Adolphe Ferrière en el Perú	62
Conclusiones.....	71

Capítulo II

Activismo y progreso: La Escuela Nueva de Nicanor Rivera Cáceres en Arequipa (1923-1940) 73

Introducción.....	74
1. Situación educacional en Arequipa	78
1.1. Arequipa en las primeras décadas del siglo XX	78
1.2. Antecedentes de los normalistas en Arequipa	79
2. “Así son los niños”: el estudiante en la obra de Nicanor Rivera Cáceres	82
2.1. Paidocentrismo: el rescate del estudiante	82

2.2. La primacía del estudiante de campo.....	85
3. Escuela, trabajo y compromiso social	88
3.1. El Centro Escolar de Varones N° 961 de Mollendo	88
3.1.1. Proyectos escolares	90
3.1.2. Excursiones y correspondencia escolar.....	93
3.1.3. Prensa escolar.....	98
3.2. El Centro Escolar N° 971 de Socabaya	100
3.3. La Escuela Fiscal N° 9595 de Tingo	105
Conclusiones.....	111

Capítulo III

Pensamiento educativo y difusión: Víctor E. Vivar y la promoción de la Escuela Nueva	113
Introducción.....	114
1. De la “Escuela Única” a la “Escuela Nueva”	120
1.1. La Escuela Única en el contexto peruano	120
1.2. La Escuela Única según Víctor E. Vivar	125
1.3. La Escuela Nueva en el pensamiento de Víctor E. Vivar	129
2. El periódico-revista Maestro como material propagandístico y educativo	136
2.1. El periódico-revista Maestro (1938-¿1957?)	137
2.2. El consultorio de Maestro	140
2.3. Los viajes y conferencias internacionales.....	142
2.4. La divulgación de la educación moderna	146
3. El Tesoro Escolar: los textos escolares de Víctor E. Vivar	149
3.1. Una impronta legal.....	152

3.2. Libro activo y contenidos	155
3.3. Fortalecimiento del nacionalismo	159
Conclusiones.....	165
Conclusiones generales.....	166
Referencias	168

Índice de figuras

Figura 1. Los primeros normalistas como maestros de la Escuela Normal de Varones .50	50
Figura 2. Alumnos fundadores de la Escuela Normal de Varones 59	59
Figura 3. Fotografía autógrafa de Ferrière para El Comercio 64	64
Figura 4. Lectura de la conferencia de Ferrière por el normalista Emilio Barrantes 65	65
Figura 5. Nicanor Rivera Cáceres y su cámara fotográfica 73	73
Figura 6. Representación de un estudiante en la Escuela Fiscal 9595 de Tingo 83	83
Figura 7. Estudiantes mollendinos en 1928.....90	90
Figura 8. Escolares mollendinos trabajando en la playa 91	91
Figura 9. Trabajos escolares en arena.....91	91
Figura 10. Representación de un minero de arena, por un estudiante 92	92
Figura 11. Armado de globo por los estudiantes mollendinos 92	92
Figura 12. Excursión de escolares mollendinos a las fábricas locales 94	94
Figura 13. Excursión de escolares mollendinos al camal.....95	95
Figura 14. Trabajos de escolares mollendinos 97	97
Figura 15. Plaza escolar de Socabaya.....102	102
Figura 16. Antes y después del mobiliario escolar en Tingo.....106	106
Figura 17. Sembrado y cosecha por escolares de Tingo.....108	108
Figura 18. Nicanor y los estudiantes en las actividades escolares.....109	109
Figura 19. Estudiantes y animales de la granja escolar 109	109
Figura 20. Víctor E. Vivar Espinoza 113	113
Figura 21. Víctor E. Vivar y sus estudiantes 115	115
Figura 22. Maestra Mercedes Filomeno clausurando un curso de pedagogía decroliana.....135	135
Figura 23. Sara Petrozzi y sus alumnos en el curso de pedagogía decroliana.....136	136

Figura 24. Libro activo del 1° año para trazar	156
Figura 25. Libro activo del 1° año para recortar	157
Figura 26. Actividad del 2° año.....	158
Figura 27. Actividad del 2° año.....	158
Figura 28. Rimas patrióticas para el 1° año.....	160
Figura 29. Animales nacionales dentro del Tesoro Escolar	161

Agradecimientos

Cuando inicié la maestría en Historia, el tema y el período de mi investigación eran completamente distintos a los que finalmente desarrollé. Por diversas razones, la investigación sobre aquel tema —centrado en el periodo virreinal— resultó imposible de llevar a cabo. No fue sino hasta las sugerencias de mi asesor, Alex Loayza, quien en el marco del seminario de tesis me recomendó abordar un tema relacionado con mis propias actividades: la educación. Por ello, deseo expresar en primer lugar mi agradecimiento por su orientación, así como por su paciencia y constante seguimiento a lo largo del proceso de elaboración del presente trabajo.

El dedicarme exclusivamente a la historia de la educación me llevó inevitablemente a volver a mis años de formación de pregrado en la Universidad Nacional de Educación. Fueron momentos en los que, dentro de sus aulas, el ya fallecido David Aguilar Berrospi instaba a muchos estudiantes a incursionar en la investigación histórica, en particular a historiar la Escuela Normal de Varones y a sus propios miembros. Aún recuerdo sus esfuerzos por reconocer la importancia de este tema, que lo llevaron a publicar algunos trabajos breves y a editar una obra del antiguo director Isidoro Poiry. El tiempo no le alcanzó para desarrollar más ampliamente esta línea de investigación; por ello, acercarme a este tema no me resultó del todo ajeno. Solo espero haber cumplido —y quizá superado— las expectativas que alguna vez alentó.

De igual forma, mi interés por la historia fue fortalecido por mi tío, Elías Toledo Espinoza, cuyas intervenciones y conversaciones me alentaron a formarme en el oficio del historiador. Nuestras constantes charlas ampliaron mi inclinación por la investigación histórica. Cuando le comenté que había ingresado a la maestría, expresó su alegría y su deseo de que continuara por ese camino. Lamentablemente, esos fueron los últimos meses de su vida, pues falleció poco tiempo después. Confío en que el presente trabajo sea también un recordatorio de que ese compromiso continúa en pleno desarrollo.

Siguiendo en el ámbito académico, quisiera agradecer a mis maestros de la maestría, entre ellos: Susana Aldana, Iván Millones, Fernando Calderón, José Ragas, Rolando Rojas, David Rengifo, Gerardo Álvarez, Marina Zuloaga, Carlota Casalino, Francisco Quiroz Chueca y Juan José Heredia Neyra. Asimismo, extendiendo mi agradecimiento a los docentes del diplomado *Historia del pensamiento educativo peruano*. Todos ellos, a través de sus orientaciones y observaciones, me han ayudado a reafirmar y ampliar mis conocimientos

en la investigación histórica. También a mis jurados revisores: Mercedes Giesecke Sara Lafosse y Javier Teófilo Suarez Trejo, quienes con sus observaciones me permitieron afinar, consolidar y ver futuras investigaciones en el tema presentado.

Una de las principales dificultades durante el periodo de estudios fue la distancia que me separaba del campus universitario. Al residir en Chosica y tener que trasladarme casi diariamente hacia Lima, regresando muchas veces cerca de la medianoche, el trayecto se volvió en ocasiones agotador. No obstante, estas dificultades se veían compensadas por la compañía de mis compañeros de la maestría. Las tardes de intercambio académico, en las que compartimos ideas, discutimos diversos temas y aprendimos de nuestras experiencias, hicieron que esa etapa fuese más llevadera y profundamente gratificante. A ellos expreso mi agradecimiento: Roberto Rivera Cervantes, Federico Mosna, Cristian Padilla, Gonzalo Puch, Cristóbal Mora, Raúl Álvarez, Santiago Loayza y Rubén Robles Chinchay.

Así también, este trabajo se vio enriquecido por los comentarios de las historiadoras Vanessa Tessada y Leonora Reyes. La presentación e intercambio de nuestros trabajos en el *XVI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana* (CIEHLA) me ayudó ampliar el panorama del contexto internacional sobre la situación de las y los normalistas en Chile. De igual manera, agradezco a Ignacio Frechtel por los comentarios y sugerencias que me brindó a través de intercambios virtuales. Contar con las observaciones de un especialista en la historia de la Escuela Nueva en Argentina ha sido un aporte significativo, pues fortaleció la perspectiva comparativa que me permitió comprender con mayor profundidad la dimensión transnacional del fenómeno estudiado.

Por último, y no menos importante, agradezco a mis padres Luis y Doris, por su constante apoyo moral y su respaldo económico. De manera especial, a mi madre, Doris Maritza, quien con sus esfuerzos y, en muchas ocasiones, sacrificando sus propios gustos, ha garantizado las condiciones óptimas que me permitieron dedicarme plenamente a este trabajo. Debo reconocer, además, que mi vocación por la historia se originó en gran medida en sus comentarios y enseñanzas desde mi infancia, presentes incluso en las actividades más cotidianas.

Esta investigación fue financiada por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos – RR N° 007064-2026-R con código de proyecto E26151671.

Introducción

1. Tema

La historia de la educación en el Perú del siglo XX presenta diversos problemas de análisis debido a la complejidad de los contextos en los que se desarrolló. Estos contextos permiten explicar no solo la evolución de las instituciones educativas, sino también el papel desempeñado por los actores encargados de llevar a cabo la labor pedagógica: los maestros.

En este sentido, la presente tesis tiene como objeto de estudio al grupo de personajes formados en la Escuela Normal de Varones de Lima a inicios del siglo XX, conocidos como normalistas. Estos actores participaron en diversas iniciativas educativas vinculadas con corrientes pedagógicas internacionales, como la difusión y práctica de la Escuela Nueva, así como con los proyectos de formación de nuevas generaciones impulsados por el Estado en el proceso de construcción de la sociedad moderna.

¿Qué fue la Escuela Nueva? Esta pregunta puede surgir al iniciar la lectura de las siguientes páginas, e incluso podría pensarse que se trata simplemente de una corriente pedagógica renovadora similar a las que han surgido desde el siglo XIX. Sin embargo, esta interpretación resulta insuficiente para comprender su realidad histórica.

La Escuela Nueva debe entenderse como un movimiento pedagógico desarrollado entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. A diferencia de otras corrientes educativas, no surgió a partir de una declaración programática que definiera explícitamente qué debía entenderse por “Escuela Nueva”. Más bien, se configuró a partir de la convergencia de diversos postulados filosóficos, especialmente del pragmatismo norteamericano y europeo.

Una de sus características distintivas fue que muchos de estos principios no permanecieron únicamente en el plano teórico, sino que fueron llevados a la práctica por diversos pedagogos que impulsaron nuevas metodologías educativas. Por eso, la Escuela Nueva no constituyó solo una corriente de pensamiento, sino también un conjunto de experiencias pedagógicas concretas desarrolladas en distintos contextos.

En el espacio iberoamericano, la difusión de esta “nueva educación” estuvo estrechamente vinculada con los procesos de modernización impulsados por los Estados,

así como con la expansión de los sectores que accedían a la cultura escrita y a la prensa. Por ello, lejos de ser un fenómeno pasajero, la Escuela Nueva experimentó un proceso de consolidación y posterior difusión entre los actores que adoptaron y promovieron sus postulados pedagógicos.

2. Problema

A partir de lo expuesto anteriormente, se plantea la problemática de la presente investigación. Considerando que la Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico heterogéneo surgido en el contexto internacional de entresiglos, se formula la siguiente interrogante: ¿cómo se desarrolló la Escuela Nueva en el Perú? Esta pregunta permite aproximarse al caso peruano con el propósito de identificar tanto las instituciones como los agentes que participaron en este proceso histórico.

Asimismo, el análisis de la Escuela Nueva en el Perú contribuye a comprender y llenar un vacío historiográfico en el ámbito educativo de la primera mitad del siglo XX. En ese sentido, no se trata únicamente de atender a los conocidos debates o a los proyectos legales e institucionales formulados, sino también de examinar la agencia y la participación de los actores involucrados, ya sea desde discursos tradicionales o escolanovistas. Del mismo modo, resulta fundamental considerar el papel de la Escuela Normal de Varones, de los normalistas y de las diversas formas de transnacionalización del proyecto escolanovista. Todo ello permite superar una visión localista y personalista de la historia de la educación, para entenderla, más bien, como un proceso complejo que se desarrolla en paralelo con experiencias similares en el contexto iberoamericano.

Seguidamente, se plantea otra pregunta: ¿de qué manera el normalista cumple la función de intelectual? A partir de esta interrogante, se busca indagar cómo estos maestros se apropiaron de los postulados escolanovistas y qué usos les dieron en su práctica profesional.

Se pretende comprender la función del maestro normalista no solo como agente burocrático del Estado, sino también a partir de las dinámicas y recursos que emplea para lograr una llegada efectiva a distintos públicos. A esto, una estrategia relevante fue la apropiación del ideario escolanovista, que les permitió diferenciarse de prácticas tradicionales del magisterio. Así, su labor no se limitó al espacio del aula —habitualmente

considerado su principal ámbito de acción—, sino que se amplió hacia un rol social más complejo, orientado a diversos públicos.

Desde esta perspectiva, analizar la trayectoria de los normalistas como intelectuales implica también reconocer la diversidad de estrategias que emplearon para desarrollar dichas funciones. Si bien compartían objetivos comunes, los medios utilizados fueron variados: algunos privilegiaron los proyectos y la aplicación práctica en el ámbito escolar, como en el caso de Nicanor Rivera Cáceres; mientras que otros como Víctor Vivar otorgaron mayor énfasis al discurso, la prensa y los textos escolares, priorizando así la dimensión del pensamiento y su materialización en el soporte impreso.

Finalmente, el estudio contextual y comparado de estos dos casos resulta significativo en la medida en que tanto la Escuela Nueva como la trayectoria de los normalistas permiten esclarecer las preguntas planteadas, contribuyendo a una mejor comprensión del periodo y del contexto social en el que se desarrollan.

3. Antecedentes

La problemática de este tema también se relaciona con el estado de los antecedentes. En ese sentido, se observa que el conocimiento histórico sobre la Escuela Nueva, las Escuelas Normales y los normalistas ha alcanzado un desarrollo considerable en diversos países iberoamericanos. En contraste, la situación peruana muestra un desarrollo más limitado, pues tanto las Escuelas Normales como los normalistas han sido abordados solo de manera tangencial en algunos estudios, los cuales resultan aún insuficientes.

3.1. Historiografía nacional

3.1.1. *Balances y generalidades*

En el ámbito nacional, no existen antecedentes directos sobre nuestro tema específico. No obstante, Alex Loayza (2022) elaboró un importante repertorio bibliográfico sobre la producción de historia de la educación, que abarca desde el periodo decimonónico hasta el siglo XX. Dicho repertorio se organiza en cinco secciones principales: “Visiones generales”, “Pensamiento y proyectos educativos”, “Educación escolar”, “Maestros y maestras” y “Textos escolares”. Es importante en la medida que permite identificar los diversos trabajos para comenzar el análisis historiográfico.

Así mismo, el autor también ha publicado además un balance historiográfico titulado *Educación e historiografía en el Perú republicano. Del mito de la alfabetización a las perspectivas culturales* (2025). Este estudio resulta particularmente sugerente en la medida en que analiza las principales perspectivas que han orientado la historiografía de la educación peruana, identificando tanto sus cambios como sus permanencias. Según Loayza, se ha producido un tránsito desde enfoques institucionales de corte liberal hacia perspectivas político-culturales (p. 408).

Agregar también que el autor ha sido editor en conjunto de una reciente publicación titulada *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)* (2025). Este trabajo ofrece un conjunto de trabajos biográficos de historia social y a la par, por medio de ellos, una comprensión de las directrices que tomaron las trayectorias vitales de los personajes, por lo que se puede entender que los diferentes casos demuestran puntos de conexión dentro de la región, así también la incursión en problemáticas afines al quehacer magisterial.²

3.1.2. Escuelas Normales

Las Escuelas Normales forman parte de la historia del normalismo; sin embargo, la producción historiográfica sobre ellas no ha sido abundante. Aun así, los estudios existentes evidencian avances en la comprensión del plano institucional y de su proyección en el ámbito en el que se desenvuelven los normalistas.

En el caso peruano, solo dos investigaciones otorgan especial atención a este tema: *Las primeras escuelas normales en el Perú* (2004), de Elmer Robles, e *Historia de las escuelas normales en el Perú* (2014), de Plácido Díaz Suárez. Ambos trabajos se caracterizan por explicar el desarrollo de estas instituciones desde los inicios de la República hasta el siglo XX. Su enfoque es predominantemente legalista e institucional, sustentado principalmente en fuentes normativas, lo que limita la comprensión de los agentes que las conformaron. Asimismo, la perspectiva adoptada por estos autores tiende

² Dentro de este estudio resulta pertinente considerar una serie de artículos que han contribuido tanto a la comparación de experiencias como a una mayor profundización en las trayectorias de maestros en la región. En este sentido, los trabajos de Moraga (2025), Escalante (2025), Pérez (2025) y Garay (2025) destacan la relevancia de los proyectos de corte rural impulsados por docentes, así como las innovaciones educativas desarrolladas en dichos contextos. Para el caso peruano, el estudio de Fuentes (2025), centrado en la situación de Arequipa y la persistencia de la educación tradicional, constituye una base importante para la comprensión del ámbito local. Asimismo, Loayza (2025) propone un análisis sobre José Antonio Encinas que rompe con los enfoques tradicionales y laudatorios, al ofrecer una interpretación más fundamentada del personaje. También destacar el trabajo de Caverio (2025), quien analiza el caso de un normalista ayacuchano perteneciente a la primera promoción de la Escuela Normal de Varones y su trayectoria como maestro indigenista.

a reproducir una visión hagiográfica de la institución, que es común dentro de la historia de la educación.

3.1.3. Encinas

No obstante, si bien la historiografía nacional ha prestado atención a la historia de las Escuelas Normales como instituciones, también se observa una marcada tendencia a centrar el análisis en determinadas figuras o normalistas particulares. En el caso de la Escuela Nueva, esto se traduce en una suerte de centralización en la figura del normalista puneño José Antonio Encinas, lo que desplaza a los demás actores a un segundo plano y privilegia el estudio de su personalidad por encima de una mirada más amplia del conjunto de normalistas.

Si bien no es posible abordar aquí toda la problemática que explica esta tendencia, en este acápite de antecedentes puede señalarse un rasgo común en los estudios sobre Encinas: su carácter hagiográfico. Este procede, en gran medida, de la narrativa construida por sus familiares y discípulos, quienes han contribuido a consolidar un canon biográfico que incluso influye en los trabajos académicos de carácter histórico.

De aquello, puede mencionarse dos trabajos específicos que abordan su figura: *Proyecto educativo de José Antonio Encinas* (2018), de Iván Isaac Caldas, y *José Antonio Encinas y la educación indígena de los aimaras y quechuas: 1900-1930* (2018). Ambos sostienen que el normalista puneño ha sido estudiado principalmente desde una perspectiva pedagógica y no histórica, por lo que buscan analizar su figura desde una aproximación cercana a la historia social. No obstante, en su desarrollo mantienen el canon biográfico tradicional, por lo que su aporte resulta limitado.

Esto evidencia, como ya se ha señalado, una tendencia en los estudios de historia de la educación a conferir un carácter excepcional a ciertas personalidades, lo que genera vacíos en la comprensión más amplia de la educación peruana del siglo XX. Para ello, quien escribe ha profundizado en el tema con el trabajo titulado *La ficción de Encinas. Pasado histórico y pasado práctico en la construcción de una figura educativa en la historiografía de la educación peruana* (2026).

3.1.4. Experiencias educativas

Pasando a otro tema, se encuentra el trabajo de Mercedes Giesecke titulado *Política educativa y ruralidad en el Perú: 1900 a 1930. Tomos I y II* (2015). Este estudio se centra

en comprender el desarrollo moderno de la educación en las primeras décadas del siglo XX. Para la autora, dicho proceso estuvo caracterizado por la predominancia de una mentalidad progresiva y pragmática, propia del sistema norteamericano. En este marco, destaca el aporte de la misión norteamericana, especialmente a través de figuras de la época como Albert Giesecke. Aunque este personaje no fue normalista, el estudio le atribuye ciertas connotaciones vinculadas a la Escuela Nueva, así como la influencia de John Dewey en su pensamiento y en sus prácticas reformistas en Cuzco. El trabajo resulta particularmente interesante en la medida en que permite conocer los planes y reformas desarrollados en diversas instituciones de la época.

Por otra parte, Víctor Mazzi, en su trabajo de maestría titulado *Una experiencia alternativa en la educación peruana. Los centros escolares obreros de Morococha (1924-1930)* (2007), realiza un esfuerzo por comprender un contexto específico que, según el propio autor, corresponde al “planteamiento de una educación alternativa frente al impuesto oficialmente en el Estado peruano” (Mazzi, 2007, p. 13). Se trataría, en este sentido, de una propuesta escolar orientada hacia una enseñanza liberadora de inspiración socialista. Sin embargo, más allá de este aporte inicial, el desarrollo del trabajo recurre principalmente a postulados filosóficos y pedagógicos presentados como marcos normativos, lo que aproxima su enfoque a una tradicional historia de las ideas. Asimismo, a lo largo del estudio se advierten ciertas generalizaciones que refuerzan esta perspectiva, como la caracterización de los practicantes de la Escuela Nueva como actores plenamente subordinados al “oficialismo” y a la estructura del aparato estatal, lo cual tiende a invisibilizar su capacidad de agencia.

3.1.5. Nuevas miradas a la historia de la educación peruana

En los últimos años, diversos estudios han ofrecido enfoques renovadores para abordar la historia de la educación, estrechamente vinculados con la nueva historia política y social. A diferencia de perspectivas tradicionales, estos trabajos no centran su atención en figuras individuales, sino que las sitúan dentro de contextos más amplios y complejos.

Dentro de esta línea, destaca el aporte de Antonio Espinoza en trabajos como «*Civilizadores del pueblo*»: *Maestros Primarios y Estado en Lima, 1860- ca. 1905* (2016) y *La centralización de la educación pública primaria en el Perú y sus consecuencias tempranas, 1905 a 1921* (2020), quien, a partir de sus investigaciones sobre el Estado Docente, examina la actuación social y política de los agentes educativos, así como las

tensiones que sostuvieron con los inspectores escolares en el marco del proceso de centralización educativa. Asimismo, el uso de publicaciones periódicas constituye un recurso metodológico significativo que refuerza el carácter innovador de su propuesta.

Por otro lado, el estudio de Javier García Liendo, *Teachers, Folklore, and the Crafting of Serrano Cultural Identity in Peru* (2017), representa también una contribución relevante. A través del análisis de las prácticas de José María Arguedas y Emilio Barrantes, el autor explora no solo la formación del magisterio, sino también el papel de estos agentes en la construcción de una identidad cultural vinculada al folklore.

Jorge Ccahuana, a través de sus estudios (2013, 2014, 2019), no aborda propiamente una historia de la educación, sino que desarrolla un análisis de la historia política en su relación con el ámbito educativo. En este sentido, el aporte central de sus trabajos radica en la comprensión del accionar político de los jóvenes civilistas en la implementación de las reformas de inicios del siglo XX, entre las cuales destacan la centralización del sistema educativo, la impronta de la racialización cultural y la creación de la Escuela Normal de Varones.

El estudio de Jhonny Chipana Rivas, *Abriendo las aulas: los inicios de las excursiones escolares en Lima (1908-1918)* (2022), constituye un aporte relevante para comprender las prácticas educativas de inicios del siglo XX, al analizar tanto las iniciativas impulsadas por los agentes escolares como el marco normativo que permitió la implementación de las excursiones, destacando además el respaldo científico brindado por docentes universitarios en consonancia con los ideales pedagógicos liberales. No obstante, el autor también evidencia las limitaciones de estas experiencias, como su escasa aplicación en colegios femeninos, las modificaciones normativas y su posterior incorporación en movimientos como los boy scouts y procesos de militarización escolar, lo que contribuyó a desvirtuar parcialmente su sentido pedagógico original.

Por último, cabe señalar que el autor de la presente tesis ha desarrollado previamente un avance sobre algunos tópicos relevantes del tema de estudio, así como el análisis específico de un maestro en particular. Se trata del trabajo titulado *Normalismo, educación social y manuales educativos. Las vías de legitimación del normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)* (2025). Tal como indica el título, el estudio analiza la trayectoria intelectual del normalista Luis C. Infante, miembro de la primera promoción de la Escuela Normal de Varones. El examen de su trayectoria permite identificar

aspectos clave para comprender la educación peruana de inicios del siglo XX, entre ellos la situación de los normalistas, la construcción de un discurso colectivo orientado a su legitimación como actores sociales de la educación y las formas en que estos se apropiaron de los postulados de la Escuela Nueva en espacios de producción material y de difusión pedagógica.

3.2. Historiografía internacional

3.2.1. *Escuela Nueva*

La producción historiográfica sobre la Escuela Nueva, en el ámbito internacional, la concibe como un fenómeno educativo de entresiglos con impacto en las realidades iberoamericanas. No obstante, su desarrollo no fue homogéneo, ya que adoptó formas diversas según cada contexto; por ello, más que un proceso uniforme, resulta fundamental atender a sus usos y apropiaciones particulares.

El estudio de Marcelo Caruso, *¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva* (2001), se centra en analizar la historia conceptual de la Escuela Nueva, abordando de manera sistemática sus experiencias, propuestas, métodos y articulaciones en el ámbito internacional. A partir de ello, el autor proporciona una base interpretativa que permite comprender este movimiento como un fenómeno heterogéneo, conformado por múltiples agentes y diversas orientaciones pedagógicas.

En cuanto a los estudios sobre la Escuela Nueva en países iberoamericanos, es pertinente señalar que los trabajos aquí considerados representan solo una fracción de la amplia producción existente. En este sentido, tal como se ha indicado previamente, la historiografía extranjera evidencia mayores avances y una diversidad de enfoques en el abordaje de esta temática.

El caso chileno, abordado por Jaime Caiceo Escudero en su trabajo *Algunos antecedentes sobre la presencia de la Escuela Nueva en Chile durante el siglo XX* (2005), presenta una interpretación tradicional y de carácter triunfalista de la Escuela Nueva. Sin embargo, su principal aporte radica en destacar la existencia de dos vertientes dentro del contexto educativo chileno: una “vertiente laica” y una “vertiente católica”. Esta última se encuentra representada por el padre Alberto Hurtado S.J., quien habría buscado conciliar los postulados de Dewey y de la Escuela Nueva con los principios fundamentales de la

doctrina católica. Este planteamiento resulta particularmente significativo en la medida en que constituye una especificidad dentro del contexto latinoamericano, donde la Escuela Nueva ha sido generalmente comprendida como un movimiento difícilmente compatible con el ideario católico y más afín a principios de raigambre liberal.

También resulta pertinente considerar el trabajo de David Velázquez, *“Desratizar la enseñanza es una tarea auténticamente nacionalista...”: La polémica sobre el nacionalismo y la Escuela Nueva* (2015). En este estudio se analiza el proceso de difusión e implementación de la Escuela Nueva en Paraguay, particularmente a partir de la labor de Ramón I. Cardozo, uno de sus principales impulsores. El autor sitúa este proceso en el contexto de las tensiones ideológicas del periodo de entreguerras, marcado por la confrontación entre dos corrientes nacionalistas: un “nacionalismo cívico-liberal”, más cercano a los postulados pedagógicos renovadores, y un “nacionalismo heroico y guerrero”, que promovía una visión más belicista de la formación nacional. Desde esta perspectiva, el estudio evidencia las controversias y resistencias que acompañaron la difusión de la Escuela Nueva en el país, pese al respaldo internacional que recibió, incluido el apoyo del pedagogo suizo Adolphe Ferrière.

En el caso de Brasil, el estudio *La circulación de la escuela nueva en Brasil (1933-1958): entre prescripciones e innovaciones* (2017), de Vera Teresa y Manuela Priscila de Lima, analiza la difusión del ideario de la Escuela Nueva y muestra cómo, desde la década de 1930, estas propuestas adquirieron un carácter hegemónico e influyeron progresivamente en la legislación y en los programas de formación docente, aunque con el tiempo algunas de sus prácticas perdieron su carácter innovador.

Ecuador también experimentó procesos de incorporación de la Escuela Nueva en su vida educativa. El estudio de Sonia Fernández, *La escuela nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948)* (2026), ofrece una síntesis sobre su establecimiento en el país. La autora sostiene que este proceso se desarrolló en un contexto marcado por la “cuestión social”, en el que el Estado buscó promover formas modernas de ciudadanía. La higiene y la escuela fueron concebidas como espacios estratégicos de intervención. Los postulados de la Escuela Nueva, especialmente el modelo decroliano, encontraron recepción en algunos sectores del magisterio, aunque su aplicación presentó límites, particularmente en los ámbitos rurales.

Para el caso argentino, debe considerarse, en definitiva, el aporte del historiador Ignacio Frechtel, quien ha abordado desde diversas perspectivas la problemática de la Escuela Nueva en Argentina, convirtiendo sus trabajos en una de las contribuciones más relevantes en el estudio de este campo. Entre ellos destaca un balance historiográfico sobre los estudios dedicados a la Escuela Nueva en el país, organizado en cinco categorías analíticas.

En primer lugar, identifica los estudios iniciales, caracterizados por su estrecha vinculación con las dimensiones política y discursiva. En segundo lugar, señala una renovación historiográfica impulsada por investigaciones centradas en el sujeto, influida por los giros de la historia cultural e intelectual, lo que permite “considerar las formas en que las ideas pedagógicas formaron parte de un entramado más complejo” (Frechtel, 2025, p. 6). En tercer lugar, destaca la incorporación de miradas regionales y el estudio de los actores que adoptaron los postulados de la Escuela Nueva —entre ellos educadoras y normalistas—, así como los procesos de legitimación. En cuarto lugar, menciona los enfoques transnacionales, centrados en la circulación y recepción de las ideas pedagógicas. Finalmente, subraya el desarrollo reciente de estudios sobre género, biografías, sensibilidades y memoria pedagógica (Frechtel, 2025, p. 17).

Los aportes y enfoques actuales en torno a esta temática han sido desarrollados también por Frechtel, quien presenta una producción relevante que merece ser destacada. Entre sus trabajos se encuentra *Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica* (2023), donde analiza la circulación y recepción de ideas educativas de la educadora italiana a través de dos tipos de prensa: la oficial, representada por *El Monitor de la Educación Común*, y la escolanovista, mediante revistas como *La Obra y Nueva Era*.

Unos estudios de características similares es *Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios* (2021) y *El viaje americano de Adolphe Ferrière de 1930: transferencias y apropiaciones en la circulación de las pedagogías renovadoras entre Europa y América Latina. Un caso para (re)pensar las relaciones centro-periferia* (2021) en el cual aborda la emergencia de las revistas pedagógicas impulsadas por el magisterio, así como la visita de Adolphe Ferrière a la Argentina como un proceso de transnacionalización de las ideas pedagógicas, y el trabajo editorial del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga en ese mismo contexto.

Asimismo, Frechtel articula el enfoque de la circulación de las ideas pedagógicas con la historia del libro y de la lectura en *La industria editorial española en las primeras décadas del siglo XX y la publicación y circulación de libros sobre educación y pedagogía* (2025). Si bien podrían mencionarse otros trabajos afines, dado el carácter prolífico de su producción, los aquí referidos constituyen antecedentes fundamentales para el abordaje del presente estudio.

Por último, resulta relevante destacar la contribución de los estudios mexicanos sobre la escuela nueva en relación con el papel de los normalistas. En este ámbito sobresale la obra *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (2022), publicada por la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación (SOMEHIDE) y coordinada por Ana María del Socorro García García y Julieta Arcos Chigo. Según se señala en la introducción, el libro es producto de un seminario de historia de la educación realizado en 2021. Su principal aporte radica en la incorporación de perspectivas analíticas orientadas al estudio de los textos escolares elaborados por estos agentes educativos en el contexto mexicano, desde fines del siglo XIX hasta gran parte del siglo XX. Tanto sus enfoques como sus propuestas metodológicas resultan novedosos y han contribuido al análisis de las problemáticas abordadas en la presente tesis.

Sumado al trabajo anterior —también promovido por la SOMEHIDE— destaca el reciente dossier de la *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, el cual reúne investigaciones específicas sobre la Escuela Nueva en la región latinoamericana, con especial énfasis en los casos argentino, brasileño, ecuatoriano y mexicano. Tal como se señala en su presentación, y en estrecha relación con la obra anteriormente citada, este dossier busca compilar las diversas recepciones de la Escuela Nueva en América Latina, con el objetivo de identificar elementos comunes en su desarrollo regional. Asimismo, los estudios reunidos sobresalen por la incorporación de perspectivas teóricas variadas y renovadas, entre las que destacan el giro material, los estudios transnacionales, la circulación de ideas, la historia de las sensibilidades y los enfoques biográficos (Vidal, Pérez Navarro y Frechtel, 2026, p. 10).

Por tanto, la comparación entre ambas producciones historiográficas permite evidenciar un desarrollo significativo de los estudios sobre la Escuela Nueva en el ámbito extranjero, en contraste con la historiografía nacional, donde el tema es abordado apenas de manera tangencial.

Los estudios realizados en el extranjero sobre la Escuela Nueva y la cultura normalista presentan diversos puntos en común. Si bien no abarcan la totalidad de la producción académica vinculada con el tema, sino únicamente una parte representativa de ella, permiten advertir que las problemáticas abordadas en el presente trabajo no resultan ni extrañas ni ajenas al período analizado. Por el contrario, dichos estudios sugieren que los procesos de difusión de la Escuela Nueva y de consolidación del normalismo responden a dinámicas históricas claves propias de fines del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX.

4. Objetivos e hipótesis

A partir del avance historiográfico expuesto, la presente investigación tiene como objetivo general analizar el desarrollo de la Escuela Nueva en el Perú, así como el papel de los normalistas en su condición de intelectuales. En este trabajo se sostiene como hipótesis que la Escuela Nueva constituyó una propuesta educativa modernizadora particularmente sugerente para diversos agentes del campo educativo. Su relevancia radicó en que ofrecía no solo planteamientos teóricos, sino también orientaciones concretas para la práctica pedagógica, lo que permitió que sus postulados fueran apropiados y adaptados por los maestros en su labor cotidiana. En este sentido, los normalistas recurrieron a este marco pedagógico como un recurso para legitimarse como especialistas y profesionales de vanguardia, al promover y poner en práctica dichos principios y difundirlos en diversos espacios sociales, donde se configuraron redes y ámbitos de reconocimiento profesional.

Para examinar esta hipótesis, el trabajo se estructura en tres apartados:

En primer lugar, se parte de la pregunta ¿bajo qué contexto social y discursivo se configura la educación peruana en las primeras décadas del siglo XX? Por ello, como objetivo se examina el contexto social y discursivo de la educación peruana durante la primera mitad del siglo XX. A partir de lo mencionado, se analiza la proyección y apropiación de las ideas escolanovistas en la Escuela Normal de Varones, así como la manera en que los normalistas configuran una educación orientada al compromiso social. Asimismo, este análisis permite explorar los usos y las formas mediante las cuales la Escuela Nueva se consolida en un escenario de transnacionalización educativa.

En segundo lugar, se parte con la pregunta ¿qué prácticas pedagógicas impulsa Rivera Cáceres en su producción educativa y de qué manera estas contribuyen a la difusión y legitimación del ideario escolanovista? Como objetivo partimos por analizar las prácticas educativas promovidas por Nicanor Rivera Cáceres en el marco de la Escuela Nueva en Arequipa entre 1922 y 1939. El análisis del paidocentrismo, la primacía del escolar de campo y el trabajo escolar, entre otras prácticas, permite comprender su proyección y usos en un contexto específico, así como la manera en que Rivera encuentra en la Escuela Nueva un recurso o ideario para legitimarse como un educador intelectual moderno.

Finalmente, en tercer lugar, preguntamos ¿cómo se configuró el discurso educativo de Vivar y de qué manera este contribuyó a la legitimación y difusión de los principios de la Escuela Nueva? Por tanto, como objetivo se identifica los elementos que estructuran la propuesta pedagógica de Víctor E. Vivar, así como comprender su papel en la difusión de la Escuela Nueva. A diferencia del apartado anterior, este no se centra en experiencias escolares específicas, sino en las formas en que Vivar orienta su labor hacia la divulgación, pasando por una transformación de su discurso pedagógico, así como en la producción de prensa pedagógica mediante su periódico-revista *Maestro* y materiales educativos de tendencia escolanovista, como el *Tesoro Escolar*.

5. Metodología

La metodología desarrollada en la presente tesis es de carácter histórico-cualitativo y se inscribe en un enfoque descriptivo-argumentativo. En este marco, se describen, analizan y argumentan las unidades de análisis consideradas.

Para lograrlo, el presente trabajo se inscribe en el campo de la historia de la educación; sin embargo, adopta también los lineamientos de la historia intelectual, una perspectiva particularmente pertinente para el tema en cuestión, en tanto permite abordar los pensamientos y las prácticas educativas no como dimensiones antagónicas, sino como aspectos complementarios del análisis.

5.1. Intelectual

En la historia de la educación, el campo se ha problematizado en la medida en que se apoya en categorías como pensamiento y prácticas. La primera remite a una dimensión abstracta del pensamiento, concebido como un proceso de desarrollo lógico y de

superación, lo que lo sitúa dentro de los enfoques tradicionales de la educación, generalmente ubicados entre la ciencia histórica y las ciencias de la educación (Viñao, 2016; Guichot, 2006). Por el contrario, la segunda categoría propone analizar las prácticas desde los hechos concretos y los contextos sociales, relegando el pensamiento a un segundo plano y otorgando, en muchos casos, primacía a las estructuras por encima de la agencia de los actores sociales.

Para superar dicha antinomia, se recurre al enfoque de la nueva historia intelectual, dentro del cual la categoría de intelectual adquiere relevancia por la forma de abordar la construcción del conocimiento histórico. En consecuencia, se sostiene que todo análisis histórico debe considerar conjuntamente “las obras, sus autores y el contexto que las ha visto nacer” (Dosse, 2007, p. 14).³

Esta categoría, en tanto incorpora al intelectual como objeto de análisis, puede articularse con la historia de la educación; en esa línea, Eugenia Roldán sostiene que dicho proyecto se inscribe en el enfoque de los “lenguajes educativos” (2014, p. 14).

En relación con el objeto específico de este estudio, Flavia Fiorucci (2023) ha propuesto analizar la figura del maestro como intelectual desde una perspectiva cercana a la sociología de los intelectuales. Sostiene que los docentes no deben ser entendidos únicamente como agentes encargados de aplicar normativas estatales, sino también como actores que producen ideas, intervienen en debates públicos y elaboran interpretaciones sobre la realidad educativa.

Además, señala que los maestros pueden ser considerados parte de los denominados “intelectuales diferentes” o “los otros intelectuales”, quienes desarrollaron un mundo intelectual propio dentro del ámbito educativo. Este se expresó en diversas prácticas, como la creación de bibliotecas, la publicación de libros, la participación en la prensa escrita y la organización de asociaciones profesionales (Fiorucci, 2023, p. 50). Estas consideraciones permiten abordar a los maestros como intelectuales, atendiendo a las particularidades de su inserción en el campo educativo.

Con ello, optar por la categoría de “intelectual” implica centrarse, ante todo, en el agente y en su función social, inserta en la esfera de la opinión pública. Siguiendo a Reguera

³ En esta misma línea, historiadores como Pocock (2016), Skinner (2007) y LaCapra (1998), aunque con matices distintos, coinciden en resaltar la dimensión social y discursiva de la actividad intelectual.

(2025), el intelectual se caracteriza por desempeñar un rol orientado hacia un público que no solo recibe su producción, sino que también incide en ella. En este sentido, el autor propone reconocer a los intelectuales a partir de la noción de “bienes posicionales”, según la cual la producción intelectual adquiere relevancia en la medida en que obtiene recepción por parte de un público. Es en este proceso donde dicha producción se legitima socialmente y su creador es reconocido como “autor”.

Resulta más pertinente prestar atención a los contextos en los que la obra ha sido producida, difundida y recepcionada. De este modo, puede comprenderse como parte de un proceso dinámico de circulación de ideas, en el cual intervienen tanto el autor como los públicos que interpretan y resignifican su producción intelectual.

Así también en este marco, el intelectual puede ser comprendido como un actor que participa en estos procesos de crítica y redefinición de lo social mediante la producción y difusión de ideas. Ante todo, el intelectual es un difusor de discursos orientados hacia un público. Más allá de los distintos grados de relevancia que pueden caracterizarlo como autor, su producción se orienta fundamentalmente hacia la comunicación y la persuasión. Esta dimensión permite comprender cómo determinadas ideas circulan en un contexto histórico específico y cómo, a través de ellas, se legitiman posiciones profesionales, proyectos culturales o corrientes de pensamiento.

5.2. Discursos

El último aspecto metodológico consiste en precisar la categoría de discurso, eje analítico de la presente investigación. Desde esta perspectiva, los escritos de los normalistas no son entendidos como simples vehículos de ideas, sino como intervenciones intelectuales producidas en contextos históricos específicos, orientadas a participar en los debates pedagógicos de su tiempo. En consecuencia, el análisis no se limita al contenido de los textos, sino que considera las circunstancias de su producción, los interlocutores a los que se dirigían y los propósitos que orientaban su elaboración.

Esta aproximación se sustenta en el contextualismo pragmático, el cual dirige su atención hacia los usos del lenguaje y los actos de habla. Desde esta perspectiva, el interés no radica únicamente en establecer qué afirmaban los autores (acto locutivo), sino también qué buscaban hacer al formular esas afirmaciones (acto ilocutivo). Así, las obras de Rivera Cáceres y Vivar son analizadas como discursos situados que procuraron intervenir en las discusiones sobre la renovación pedagógica, legitimar determinadas concepciones

educativas y disputar los sentidos atribuidos a la escuela peruana (Palti, 2025; Skinner, 2007).

De esta forma, fuentes como revistas y periódicos pedagógicos, crónicas educativas y libros de educación constituyen un corpus privilegiado para reconstruir la producción intelectual de los normalistas peruanos, pues permiten examinar la formulación, circulación y recepción de sus discursos en el campo educativo de la primera mitad del siglo XX.

5.3. Legitimación

Con base en los presupuestos anteriormente expuestos, el presente trabajo se propone analizar a un grupo social relevante y, a la vez, escasamente atendido por la historiografía de la educación peruana: los normalistas, considerados aquí como colectivo social. La emergencia y consolidación de estos actores se sitúa a inicios del siglo XX, en un contexto de reformas político-sociales que otorgaron a la educación un papel central como instrumento de regeneración social. Este proceso coincidió, además, con la difusión y progresiva adopción de un movimiento pedagógico renovador en distintos países de la región y de alcance internacional, conocido como Escuela Nueva.

En este escenario, numerosos educadores —principalmente los normalistas— adoptaron dicha pedagogía como un recurso discursivo que orientó tanto sus prácticas educativas como sus formulaciones intelectuales, permitiéndoles, a su vez, construir formas de legitimación social. Entendemos por legitimación el conjunto de justificaciones simbólicas asociadas a la cultura magisterial, que los normalistas buscaron promover mediante la conformación de agrupaciones, la dirección de revistas y diarios, la producción de obras pedagógicas y la organización de cursos formativos, entre otras estrategias. A través de estas prácticas, procuraron reconocerse y ser reconocidos como agentes de ruptura frente a la sociedad tradicional y como promotores de un proyecto de sociedad moderna.

Los presupuestos metodológicos anteriormente expuestos orientaron el análisis del corpus documental empleado en la presente investigación. En consecuencia, las categorías de intelectual, discurso y legitimación no fueron concebidas únicamente como referentes teóricos, sino como herramientas analíticas para examinar la producción escrita de los normalistas peruanos. A partir de ellas se desarrolló el procedimiento de análisis que se expone a continuación.

6. Procedimiento de análisis

El análisis se desarrolló en cuatro etapas. En primer lugar, se localizó y seleccionó el corpus documental constituido por libros, revistas pedagógicas, memorias institucionales y periódicos. En segundo lugar, las fuentes fueron sometidas a crítica externa e interna para establecer su procedencia, autenticidad y contexto de producción. En tercer lugar, se identificaron las categorías analíticas de intelectual, discurso y legitimación en los escritos de los normalistas. Finalmente, dichas categorías fueron interpretadas mediante el contextualismo pragmático y contrastadas con otras fuentes del mismo período para reconstruir los procesos de apropiación de la Escuela Nueva.

7. Fuentes

La documentación o fuentes primarias empleadas en este trabajo se incluyen el mismo corpus documental de los mismos maestros normalistas, las memorias institucionales, las revistas pedagógicas y material visual como las fotografías.

El corpus documental de los normalistas está constituido por sus propias obras, en las cuales plasman la “realidad educativa” que les tocó vivir. Muchas de estas consisten en guías pedagógicas destinadas a los maestros, padres de familia y estudiantes; otras son ensayos en los que se teorizan diversos postulados de la Escuela Nueva; e incluso algunas incluyen una suerte de recopilación documental de carácter periodístico que resalta su participación y trayectoria en el ámbito educativo y social. En conjunto, estas producciones comparten el propósito de evidenciar los problemas educativos contemporáneos, así como las propuestas de solución que los propios autores plantean frente a ellos.

Por ello, en el caso de Nicanor Rivera Cáceres, se han utilizado sus tres trabajos iniciales: *Así son los niños*, *El amigo espejo* y *Los hombres de mañana*. Estas obras reúnen información relevante para el periodo seleccionado en el espacio arequipeño. No obstante, el análisis de la veracidad de las crónicas periodísticas incluidas en *Los hombres de mañana* ha resultado complejo, debido a que muchas provienen de periódicos locales (*La Patria*, *El Pueblo*, *El Deber*, *Noticias*, *Justicia*), cuyos ejemplares no se han conservado íntegramente, lo que dificulta su verificación. A ello se suma que aún no se

ha consultado la hemeroteca de Arequipa. En contraste, los extractos de la prensa limeña sí han podido ser corroborados, pues suelen encontrarse en secciones sociales de diarios como *La Crónica* y *El Comercio*, disponibles en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional del Perú.

En cuanto a la veracidad de la información presentada en *Así son los niños*, puede señalarse que esta se construye a partir de la memoria del normalista, complementada con materiales publicados en las revistas escolares mollendinas *El Tirallo* y *El Escolar*. Dichas publicaciones constituyen evidencia de los proyectos iniciales de Nicanor Rivera Cáceres en el Centro Escolar de Mollendo, así como de la participación de sus propios estudiantes en la elaboración de estos contenidos.

En el caso de Víctor E. Vivar, sus obras presentan un carácter predominantemente ensayístico, aunque también testimonial, como se observa en *Un ensayo integral del método Decroly*, donde expone los avances de sus proyectos de aplicación con maestras limeñas. En conjunto, estos textos permiten advertir el desplazamiento y las variaciones de ciertas categorías educativas, lo que contribuye a comprender el pensamiento del autor como normalista. Asimismo, no debe perderse de vista que sus escritos están dirigidos a los maestros, con el propósito de orientar la aplicación de los principios de la Escuela Nueva.

Por otra parte, las memorias de la Escuela Normal de Varones resultan fundamentales, en la medida en que permiten reconstruir una imagen más completa de la formación de los normalistas, así como de su desenvolvimiento y actuación desde los primeros años. Para este estudio, se han consultado únicamente las memorias de los directores Isidoro Poiry, Joseph MacKnight y Carlos A. Velásquez.

De manera complementaria, las primeras memorias permiten observar el desempeño académico de los estudiantes a través de la publicación de sus calificaciones en los distintos cursos, así como los sistemas de premiación. En este último caso, quienes obtenían los primeros puestos solían recibir el encargo de pronunciar los discursos de clausura de los años lectivos, como ocurrió con Aurelio Maza, Luis H. Bouroncle y Luis C. Infante.

Fuentes como las revistas conforman otro corpus documental de especial relevancia para comprender el entramado problemático en el que se insertan los educadores. En el campo de los estudios históricos de la educación, este tipo de fuente ha adquirido una importancia

creciente, pues la revista —en tanto dispositivo de circulación de ideas, opiniones y proyectos— ofrece información de alto valor para analizar las dinámicas de difusión y legitimación de determinados discursos pedagógicos. Diversos historiadores han destacado su papel dentro de la historia intelectual; François Dosse señala, por ejemplo, que: “son uno de los soportes esenciales del campo intelectual, pueden ser consideradas como una estructura elemental de sociabilidad, espacios muy valiosos para analizar la evolución de las ideas en tanto que lugares de fermentación intelectual” (2007, p. 51)

Para la comprensión del contexto inicial de los normalistas, han resultado fundamentales las primeras revistas producidas por ellos, como *La Escuela Moderna* (1911-¿1915?) y *La Educación Nacional* (1913-¿1918?). Asimismo, destacan publicaciones vinculadas a autores específicos, como *La Educación Popular* (1917-¿1921?) y la *Revista Peruana de Educación* (1923-¿1941?) de Luis C. Infante, así como la *Revista Peruana de Educación* (1925-¿1926?) dirigida por Amador Merino Reyna, César Oré y Luque, y Carlos A. Velásquez, entre otros.

Para este estudio, una publicación periódica de especial relevancia ha sido el periódico-revista *Maestro*, dirigido por Víctor E. Vivar. Esta constituye la fuente más abundante dentro del conjunto de revistas educativas vinculadas al normalismo, aunque su periodo de actividad no se conoce con exactitud. No obstante, resulta especialmente valiosa en la medida en que proporciona una amplia cantidad de información, tanto para comprender la figura de Vivar como el contexto general de la educación en la primera mitad del siglo XX.

Por último, el testimonio visual y fotográfico también resultó de gran utilidad, pues permite reafirmar prácticas, trayectorias y proyectos de los normalistas. A modo de ejemplo, se ha considerado a Nicanor Rivera Cáceres como el “normalista fotógrafo”, dado que este recurso es recurrente en su producción. En ese sentido, desde el año 2023 se ha intentado ubicar estos materiales en espacios como el Colegio Nicanor Rivera Cáceres de Barranco, antigua sede del Instituto Experimental Educacional que el propio normalista dirigió desde la década de 1940. Sin embargo, dichos esfuerzos resultaron infructuosos, ya que las autoridades de la institución manifestaron un desconocimiento absoluto sobre estos materiales. Únicamente se ha logrado recuperar una fotografía en posesión de un particular, quien afirmó haberla adquirido en una feria de antigüedades. Esto sugiere que el material del normalista arequipeño se encuentra actualmente disperso y, en gran medida, inubicable.

La Biblioteca Nacional del Perú, la Biblioteca Pedro Zulen de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Biblioteca de la Universidad Nacional de Educación son lugares en donde se han conservado la gran cantidad de materiales útiles para mi trabajo. En este caso, estamos hablando de revistas pedagógicas de la primera mitad del siglo XX, Memorias de la Escuela Normal de Varones, Periódicos y primeras ediciones de las obras de los mismos normalistas. La dificultad en relación a las fuentes, es quizá la falta de algunos números de las publicaciones periódicas que nos imposibilita ver la producción completa. No obstante, como en toda investigación, se procura llenar estos vacíos con fuentes complementarias que nos aproximen al testimonio.

8. Estructura

En este trabajo se plantea como objetivo general analizar los tópicos que permiten comprender la labor intelectual y el discurso pedagógico de los normalistas, así como los procesos de legitimación de la Escuela Nueva en el Perú. Para tal efecto, la investigación se estructura en tres capítulos.

El primer capítulo, titulado *La Escuela Nueva en el Perú y sus usos en las primeras décadas del siglo XX*, parte de la siguiente pregunta: ¿bajo qué contexto social y discursivo se configura la educación peruana en las primeras décadas del siglo XX? En este apartado se desarrolla un análisis contextual que permite identificar la persistencia de un discurso asociado a la *pedagogía perenne*, entendida como una concepción educativa de carácter tradicional, centrada en el intelectualismo y en la primacía del esfuerzo sobre el interés del estudiante, y vinculada más a una lógica formalista que a una orientación práctica. Frente a esta matriz, emerge el discurso de la *pedagogía moderna*, adoptada por los normalistas, la cual incorpora elementos propios del ideario moderno y fundamenta su legitimidad en una constante apelación a la ciencia. Esto impulsa a numerosos educadores —entre ellos los normalistas— a sentar las bases de una *cultura normalista*, que les permite reconocerse como un grupo social articulado en torno al proyecto de modernización. A ello se suma la influencia de Adolphe Ferrière, quien, mediante un proceso de *transnacionalización institucional de la Escuela Nueva*, contribuye a legitimar a aquellos docentes que adoptan la nueva pedagogía como modelo para la transformación educativa y la modernización de la sociedad.

El segundo capítulo, titulado *Activismo y progreso. La Escuela Nueva de Nicanor Rivera Cáceres en Arequipa (1922–1939)*, se interroga por las prácticas educativas que Nicanor Rivera Cáceres promueve en su producción pedagógica dentro del marco de la Escuela Nueva. La hipótesis sostiene que dichas prácticas se articulan principalmente en torno al *paidocentrismo*, uno de los ejes centrales del ideario escolanovista, el cual otorga un lugar privilegiado al interés, la individualidad y la experiencia del niño en el proceso educativo. Asimismo, el *ruralismo* ocupa un lugar relevante dentro del discurso pedagógico, en tanto revela una disposición al activismo y a la formación para la vida práctica, especialmente en los espacios rurales donde se implementan estas propuestas. A ello se suma la centralidad del *trabajo* como práctica educativa, no solo como componente curricular, sino como principio organizador del entramado social, político y educativo que orienta a los agentes de la modernidad, en pocas palabras, como *compromiso social*. Esta concepción se evidencia en las actividades promovidas entre los estudiantes, tales como la elaboración de publicaciones periódicas o la incorporación de discursos asociados al proyecto moderno —como la higiene y el patriotismo cívico—, que buscan modelar subjetividades acordes con su tiempo. Finalmente, se identifica la práctica de la *autogestión*, entendida como parte de un contexto marcado por la apertura a la técnica y a la vida democrática. Desde esta perspectiva, la escuela debía reproducir oficios y responsabilidades que funcionaran como dispositivos formativos, permitiendo a los estudiantes experimentar formas de organización social y participación cívica, ya sea a través de labores internas en sus centros educativos o mediante acciones orientadas al servicio comunitario. En conjunto, estos elementos configuran un discurso pedagógico orientado a la legitimación de la Escuela Nueva, así como a la revalorización del docente como agente de transformación social, tal como se observa en la obra de Nicanor Rivera Cáceres.

En el tercer capítulo se analiza el discurso educativo del normalista huanuqueño Víctor E. Vivar, a partir de la identificación de los elementos centrales que lo estructuran. Se distingue, en primer lugar, un periodo inicial en el que Vivar enfatiza su adhesión a la “*Escuela Única*”, una orientación de carácter más social que liberal. Sin embargo, este posicionamiento se diluye progresivamente cuando adopta los postulados de la “*Escuela Nueva*”, incorporando sus principales implicancias, especialmente su dimensión práctica y su énfasis en la formación de una cultura democrática. Un componente fundamental de su discurso es la labor propagandística en favor de esta corriente pedagógica, desarrollada

principalmente a través de la *prensa pedagógica* como el periódico *Maestro*, su principal órgano de difusión. Este medio se convierte en un espacio privilegiado para la circulación de los temas sociales y educativos que le resultan prioritarios, así como para la defensa de la Escuela Nueva, presentada como la vía fundamental para la resolución de los problemas educativos y el fortalecimiento de la vida democrática. Este proyecto discursivo se refuerza mediante la *producción manualística*, evidenciada en sus publicaciones dirigidas al estudiantado. En estos materiales se observa una apropiación no solo discursiva, sino también práctica del texto escolar, otorgando centralidad a la actividad pedagógica activa. Asimismo, los contenidos se caracterizan por la inclusión de ejemplos y ejercicios que ponen de relieve los principios de la pedagogía moderna.

Capítulo I

El uso del discurso escolanovista en el Perú de las primeras décadas del siglo XX

Introducción

El primer capítulo, titulado *La Escuela Nueva en el Perú y sus usos en las primeras décadas del siglo XX*, se propone analizar el contexto social y discursivo en el que se configuró el campo educativo peruano durante ese periodo. A partir de esta problemática, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿bajo qué contexto social y discursivo se configura la educación peruana en las primeras décadas del siglo XX?

Como hipótesis, se plantea que, en este periodo, el discurso educativo estuvo marcado por la persistencia de una matriz pedagógica tradicional —asociada a la denominada pedagogía perenne, caracterizada por su énfasis en el intelectualismo y en la primacía del esfuerzo sobre el interés del estudiante— que coexistió y entró en tensión con la emergencia de la pedagogía moderna promovida por los normalistas. Esta última se legitimó mediante una constante apelación al discurso científico y al ideario moderno, lo que permitió a diversos educadores articularse en torno a un proyecto de modernización pedagógica y construir progresivamente una cultura normalista.

En este marco, el objetivo del capítulo es analizar las condiciones sociales y discursivas que posibilitaron la introducción y legitimación de la pedagogía moderna en el Perú, así como examinar el papel que desempeñaron los normalistas y la circulación transnacional de ideas pedagógicas en la consolidación de la Escuela Nueva como referente para la renovación educativa y para la proyección de un ideal de modernización social.

Al abordar la historia de la educación, en ocasiones se incurre en el error de trasladar los problemas de análisis a un plano temporal excesivamente distante. Sobre esta práctica, Marc Bloch advirtió que durante largo tiempo estuvo normalizada en la construcción del conocimiento histórico, a la que denominó el “ídolo de la tribu de los historiadores”, esto es, la obsesión por los orígenes (Bloch, 1996, p. 142).

No resulta necesario remontarse tan atrás para comprender el fenómeno que aquí nos interesa. El movimiento de la Escuela Nueva ha sido reiteradamente presentado como

poseedor de una larga tradición y continuidad histórica, a partir de los planteamientos y proyectos —a menudo aislados— de educadores de finales del siglo XIX. Esta lectura es característica de numerosos manuales de historia de la educación, que han tendido a considerar las ideas pedagógicas como meras “anticipaciones” inscritas en una línea temporal progresiva, al modo de una clásica “historia de las ideas educativas”.

Quentin Skinner ha calificado este tipo de procedimientos como “mitologías”, en tanto constituyen “formas de absurdo histórico”, particularmente aquellas que postulan la existencia de una “idea unitaria” a lo largo del desarrollo histórico (2007, p. 114). Tales enfoques, además, conducen a incurrir en lo que el propio Skinner identifica como “anacronismo conceptual”.

Así, en esta primera parte resulta fundamental abordar la Escuela Nueva como parte de un proceso inscrito en dinámicas de desarrollo y circulación global. Más que un fenómeno homogéneo, la Escuela Nueva puede entenderse como un conjunto de propuestas pedagógicas con usos y apropiaciones diversas, condicionadas por los contextos discursivos en los que se insertan. Asimismo, se trata de un fenómeno que involucra múltiples agentes —individuos, instituciones, colectivos y el propio Estado— y que se despliega en contextos específicos que habilitan las condiciones para su difusión y resignificación, con especial atención al caso del territorio peruano.

Una propuesta de periodización particularmente relevante es la formulada por el pedagogo escolanovista español Lorenzo Luzuriaga, reconocido por su labor de difusión de esta corriente. Según Luzuriaga, el desarrollo de la Escuela Nueva puede dividirse en cuatro grandes etapas. La primera corresponde a la “creación de las primeras escuelas nuevas en Europa y América”, entre 1889 y 1900. La segunda etapa se caracteriza por la “formulación de las nuevas ideas pedagógicas”, y abarca el periodo de 1900 a 1907. La tercera se define por la “creación y publicación de los primeros métodos activos”, desarrollada entre 1907 y 1918. Finalmente, la cuarta etapa comprende la “difusión, consolidación y oficialización de las ideas y métodos de la educación nueva”, que se extiende desde 1918 hasta aproximadamente 1942 (Luzuriaga, 1964, pp. 22-23).

Para el caso peruano, no existe una periodización consensuada que permita comprender de manera sistemática el devenir de la educación popular o de la denominada Escuela Nueva. Las aproximaciones existentes han tendido a establecer periodizaciones a partir del pensamiento pedagógico, como la propuesta elaborada por el reconocido educador

Carlos Salazar Romero (1950), quien distingue tres etapas: la “Pedagogía filosófica”, que se inicia a comienzos del siglo XX; el “Intento de pedagogía científica”, correspondiente al período 1914-1930; y la “Pedagogía del sentido común”, que se extiende entre 1930 y 1948. Este tipo de esquemas constituye un claro ejemplo de lo que puede entenderse como una biografía del pensamiento pedagógico, más que como una periodización histórica anclada en procesos sociales e institucionales.

Por su parte, el normalista chotano Francisco Cadenillas Gálvez, egresado en 1922 de la Escuela Normal de Varones, propuso una periodización de alcance más amplio al señalar que la “Nueva Educación” atravesó diversas etapas, a las que denominó “las cruzadas de la nueva educación” (1945, p. 74). En total, identificó seis cruzadas: la primera, asociada a la emergencia de las “escuelas de vanguardia”, como la Escuela de Sanderson, la Escuela de Bedales, la Escuela de las Rocas y las Escuelas de Comunidad de Vida; la segunda, vinculada a los “teóricos de la educación”, entre ellos William James, John Dewey, Georg Kerschensteiner y Pavel Blonsky; la tercera, protagonizada por los “técnicos de la educación”, encargados de trasladar la teoría pedagógica al ámbito práctico, como Ovide Decroly, María Montessori, Helen Parkhurst y Adolphe Ferrière; la cuarta, caracterizada por la realización de los Congresos de Educación (Ginebra, Elsinore y Dinamarca); la quinta, por los Congresos de Educamaestros del mundo; y la sexta, por la incorporación de la problemática educativa en la agenda de los Estados nacionales (1945, pp. 74-75).

Dentro de la historiografía contemporánea, la periodización propuesta por Carlos Contreras en un estudio relevante sobre los normalistas resulta sugerente, pues organiza esta etapa a partir de una formulación política basada en dos proyectos: el primero, asociado al proyecto civilista; y el segundo, caracterizado por la adopción de un enfoque de corte indigenista hacia mediados del siglo XX (Contreras, 2004, p. 214).

En la actualidad, gracias al trabajo del P. Jorge Atarama Ramírez SDB, se cuenta con una aproximación más sistemática a la periodización de la educación popular. Atarama propone cinco períodos para comprender su desarrollo desde los inicios de la etapa republicana hasta la actualidad. Para los fines del presente estudio, resultan particularmente relevantes el segundo y el tercer período, que abarcan los años 1900–1903 y 1930–1968, respectivamente. Según el autor, durante estas etapas la educación popular estuvo orientada, por un lado, a “capacitar a la población para la industrialización

del país” y, por otro, a convertir a la escuela en un medio para favorecer la integración social de la población (Atarama, 2024, p. 8).

La educación popular se encuentra estrechamente vinculada al proceso de introducción de la Escuela Nueva en el Perú, en tanto su implementación se dirigió principalmente a los sectores populares que progresivamente se incorporaban a la vida social y económica, más que a aquellos grupos sociales que ya habían accedido históricamente a la educación formal y que, en este período, tendieron a optar por alternativas privadas. En este contexto, la Escuela Nueva se implementó principalmente en proyectos educativos y establecimientos de carácter estatal.

1. El discurso educativo peruano en las primeras décadas del siglo XX

Como se ha señalado, la situación educativa peruana atravesaba un período de transformaciones constantes que permiten identificar cambios en las formas de concebir y practicar la educación. Uno de los rasgos más notorios de este proceso fue el énfasis en lo práctico y vivencial por encima de lo teórico y reflexivo. En este contexto, se valoraba especialmente la capacidad del estudiante para resolver problemas vinculados con su vida cotidiana, considerada una manifestación concreta de sus potencialidades formativas. Estas afirmaciones se inscriben en el discurso de la Escuela Nueva, de los cuales se valieron algunos normalistas para cuestionar y confrontar la denominada “pedagogía perennialista”, caracterizada por privilegiar el esfuerzo ascético y la disciplina por encima del interés individual del educando.

1.1. El discurso perennialista

No obstante, resulta necesario evitar generalizaciones respecto de la situación antes descrita. Si bien las iniciativas vinculadas a la denominada educación activa constituyeron el eco más visible dentro del proceso de cambios educativos, no debe pasarse por alto la existencia de instituciones y pensadores que continuaron considerando necesaria y pertinente la vigencia de la “pedagogía perennialista”⁴, o “pedagogía tradicional” como los normalistas la concebían. Esta corriente pedagógica no partía de una visión pesimista del estudiante; por el contrario, confiaba plenamente en sus capacidades para desenvolverse en el plano intelectual. Desde esta perspectiva, el acceso a los bienes del

⁴ Término acuñado por Panciano Feroso (2007)

intelecto requería del esfuerzo sostenido del educando y de una disciplina orientada al perfeccionamiento intelectual.

El pedagogo y filósofo Juan E. Cavazzana fue, quizá, una de las pocas voces que testimoniaron a favor de la denominada “pedagogía perennialista”. Su propuesta no se caracterizaba por la originalidad, sino por el énfasis puesto en la importancia de la “pedagogía de la palabra y del silencio” (1934, p. 211). Desde esta perspectiva, resultaba central el gobierno y la disciplina de sí como medios orientados hacia un fin último: la “formación del espíritu”. En ese sentido, Cavazzana sostenía que “la formación del espíritu no podía realizarse sino por medio de la unión alternada de la palabra y del silencio, del discurso del maestro y de la atenta atención del alumno” (1934, p. 211).

Cavazzana concebía la pedagogía como un ejercicio de carácter ascético, comparable a ciertas prácticas religiosas, en la medida en que debía conducir a un bien superior y a la superación de sí mismo. En este marco, dicha disposición era valorada como una virtud fundamental del proceso formativo.

Más adelante, el propio Cavazzana tomaría conciencia de las transformaciones que atravesaba la educación en su contexto. En este sentido, critica —al igual que otros autores de la época— el giro pragmático y utilitarista que fue adquiriendo la educación, en el cual los fines inmediatos terminaron por desplazar a los fines últimos. Asimismo, señala el progresivo debilitamiento de la figura del maestro como instancia rectora del saber, lo que lo lleva a afirmar que:

Esta posición tradicional en la concepción del maestro y del alumno ha sido profundamente modificada y casi subvertida por algunas corrientes filosóficas y pedagógicas de nuestro tiempo las cuales han presentado al maestro no como a un espíritu que ha conquistado una cierta suma de saber para transmitirla a otros, sino como quien enseñando quiere aprender y han hecho del saber no un hecho del saber de la escuela, sino una creación y una conquista de la enseñanza y como una producción colectiva del maestro y del alumno (1934, p. 212).

Según Cavazzana, la pedagogía moderna supone una transformación profunda del lugar tradicional del maestro. En este nuevo marco, el docente tiende a diluirse entre los alumnos, casi como una unidad más dentro del grupo. Esta modificación implicaría una pérdida del valor tradicionalmente atribuido a la madurez y a la cultura del maestro, cualidades que históricamente se consideraban indispensables para el ejercicio de la

docencia. En este sentido, la edad no se entendía solo como un dato cronológico, sino como la acumulación de experiencia, formación y una trayectoria sostenida de trabajo intelectual.

Tal pronunciamiento de Cavazzana resulta de particular interés, en tanto expresa su preocupación por la anulación de las diferencias entre estudiante y maestro. En su crítica subyace el rechazo a la concepción del estudiante como un sujeto capaz de producir conocimiento únicamente a partir de su propia experimentación, desplazando la transmisión de la sapiencia del maestro. Esta perspectiva, a su juicio, diluye las jerarquías del pensamiento y deslegitima los roles y funciones “profesionales”, al tiempo que desconoce el valor del tiempo y la experiencia docente, en detrimento de la autoridad del maestro. En este sentido, dicho discurso constituye un ejemplo claro de la persistencia de una pedagogía del esfuerzo —denominada “tradicional” por los normalistas—, cuya vigencia, aunque sectorizada, seguía siendo significativa. Esta pedagogía encontraba respaldo, principalmente, entre maestros no normalistas y en determinados sectores de la educación elitista o privada.⁵

Tal como señala Fermoso (2007), la pedagogía perennialista, al sustentarse en elementos y fundamentos filosófico-teológicos propios de la metafísica escolástica, propicia que muchos de sus representantes se vinculen a concepciones religiosas. En este sentido, “la teología no contradice la defensa del esfuerzo, porque ve en él una ascesis, una purificación y una liberación de las cargas originales” (p. 83).

Si bien Cavazzana constituye uno de los ejemplos más cercanos a los inicios del siglo XX, la pedagogía tradicional también se expresa en ámbitos de gestión política, como ha demostrado Chipana (2022). Asimismo, cabe señalar que varios de los actores que promovieron esta tendencia continuaron teniendo presencia en años posteriores, entre

⁵ Un punto que conviene destacar es que la posición de Cavazzana no constituye una anomalía ni un caso aislado, sino que forma parte de un problema que se venía gestando en el ámbito internacional. Las tensiones entre una concepción pragmática y otra humanista de la educación encontraron una expresión particular en el debate entre John Dewey y José Vasconcelos en el contexto mexicano. Diversos autores han destacado este intercambio por su relevancia dentro de las discusiones educativas de alcance internacional. Mientras Dewey concebía la educación como un medio para fortalecer la democracia y promover el aprendizaje mediante la experiencia, Vasconcelos criticaba precisamente que esta concepción redujera la educación a una dimensión predominantemente utilitaria. Asimismo, sostenía que, en el contexto del expansionismo e intervencionismo estadounidense, tales planteamientos filosóficos podían funcionar como instrumentos de poder. Para profundizar, véase MacMullan (2015).

ellos Víctor Cadillac SS.CC. (1941), Carlos Zuzunaga Flórez (1953) y Germán Peinador Martín (1958).

Estos personajes mencionados no tendrán el mismo énfasis que Cavazzana, pero si comparten su negativa ante los fundamentos ontológicos de la pedagogía moderna, tal como señalaría Zuzunaga (1953):

Aparte de los servicios que debe acreditarles el pragmatismo, Dewey y sus prosélitos no han hecho sino sembrar la confusión en el terreno pedagógico. Su mayor mérito y su mayor daño consiste en haber dado sistema y apariencia filosóficos a cuanto estaba en el ambiente de la civilización industrial reuniendo elementos de doctrina política y pedagógica de aquí y de allá para vaciarlos en un cuerpo de teoría educacional que sirvió para justificar más de una de las aberraciones sociales, políticas, metodológicas y culturales en que la nueva cultura urbana e industrial había tenido que incurrir (p. 463).

De igual forma, no resulta extraño que también hayan conservado “lo bueno” de las pedagogías modernas, en la medida en que estas contribuyen a comprender tanto el proceso educativo como al educando. No obstante, dicha apropiación no implicó dejar de lado la dimensión religiosa de la educación, tal como lo señala quien fuera alumno de Zuzunaga, Germán Peinador:

Se necesita unidad en la enseñanza. Buscaron esa unidad: Herbart en la concentración; Decroly en los centros de interés. El resultado de los Herbartianos fue la confusión; el de Decroly, fue el desparramamiento. La unidad no se logra sino con la subordinación de todas las materias a una que representa un interés superior a los elementos congregados: ese papel lo desempeña la religión respecto de todo el ser humano (Hermano Alberto, 1958, p. 104).

1.2. Voces de renovación

Las distintas voces que se han manifestado en torno a la educación han sido diversas; como se señaló en el apartado anterior, estas oscilaron entre posturas conservadoras y propuestas de carácter renovador. En el caso peruano, la diferencia fundamental radicó en que las iniciativas pedagógicas progresistas vinculadas a los procesos de modernización fueron permeando progresivamente el campo educativo y lograron una

creciente aceptación entre los educadores de la época. En este sentido, comprender los principios y las formas que adoptaron dichas propuestas resulta clave para analizar el desarrollo del pensamiento educativo.

Algunos autores consideran que la influencia de John Dewey en el Perú fue una realidad plenamente plasmada, afirmación que puede resultar válida en diversos aspectos. No obstante, como ocurre en todo proceso histórico —y especialmente en el ámbito del pensamiento—, las ideas no operan como camisas de fuerza que se implantan <mecánicamente en contextos distintos.⁶ En ese sentido, Dewey ha sido caracterizado por ciertos sectores como “el teorizante más representativo de la pedagogía atea en el mundo occidental” (Corallo, 1967, p. 971), en alusión a su estrecha vinculación con la dimensión laicista de la educación moderna, la cual se consolidó como uno de sus principios fundamentales. Otros autores, por su parte, lo identifican como el principal formulador de la Escuela Nueva y sostienen que este enfoque constituyó el paradigma educativo adoptado por el Estado peruano (Giesecke, 2015, p. 20), en contraposición a corrientes de matriz europea.⁷

Frente a estas afirmaciones, es preciso señalar que la nueva manera de concebir la educación no se nutrió exclusivamente del pensamiento de Dewey, sino también de aportes provenientes de diversos pedagogos europeos que venían ensayando prácticas educativas afines.

Ya Marcelo Caruso (2001) realizó un importante estudio en el que presta especial atención a las diversas corrientes que integran el movimiento de la Escuela Nueva. Desde

⁶ Lo que se busca señalar es que, si bien John Dewey y el pragmatismo educativo ocuparon un lugar relevante dentro del proceso, especialmente a través de la divulgación de sus obras y de su reconocimiento como parte de dicho movimiento, no fue sino hasta bien entrado el siglo XX peruano cuando comenzaron a aparecer teorizaciones sistemáticas sobre su pensamiento, así como balances comparativos entre la obra de Dewey y la realidad educativa del país. En este sentido, resulta particularmente significativo el aporte de Antonio Pinilla Sánchez Concha, quien, a través de diversas publicaciones, desarrolla una sólida reflexión teórica sobre el pensamiento de Dewey y su aplicabilidad en el contexto peruano. Entre sus obras más destacadas se encuentran *El filósofo en la sociedad actual*, *Educación para el desarrollo nacional* y *Filosofía de la educación. Acción y conocimiento*.

⁷ Podemos coincidir en que John Dewey influyó, de una u otra manera, en la difusión de los principios pedagógicos de su tiempo. No obstante, no existe evidencia documental que permita afirmar que su intención haya sido fundar o formular un movimiento denominado “Escuela Nueva”. Más bien, su pensamiento responde a contextos históricos e intelectuales específicos y diferenciados. En relación con lo segundo, es posible discrepar con dicha afirmación, pues, como se mostrará más adelante, el Estado peruano articuló y compatibilizó ambas tradiciones pedagógicas —la norteamericana y la europea—. Ello se evidencia tanto en la invitación de figuras relevantes de la renovación pedagógica de ambos ámbitos a nuestro país como en las diversas misiones educativas extranjeras contratadas por el Estado peruano.

esta perspectiva, muestra que cada autor desarrolló una propuesta pedagógica con énfasis particulares, lo que evidencia la heterogeneidad del movimiento. Así, Caruso distingue varios tipos de pedagogías en función de su relación con el currículo: las “renovadoras” (Reddie), las “natural-biologistas” (Montessori y Decroly), las “individualizantes” (Claparède y Ferrière), las “comunitaristas” (Lietz y Baden-Powell), las “del trabajo” (Seidl y Kerschensteiner) y las “pragmáticas” (Parkhurst, Dewey, Kilpatrick y Washburne). Esta clasificación permite comprender que dichos autores no constituyen un grupo homogéneo, sino un conjunto de intelectuales con perspectivas pedagógicas específicas. Por tanto, no resulta adecuado asumir de manera acrítica la existencia de una complementariedad entre sus planteamientos, pues incluso entre aquellos cuyas propuestas presentan mayores afinidades pueden identificarse diferencias y discrepancias significativas.⁸

Por ejemplo, ¿podría sostenerse que existe una complementariedad entre Dewey y Decroly? No en un sentido absoluto, pues ello implicaría interpretar el problema desde los presupuestos de la tradicional historia de las ideas, según la cual el pensamiento posee una dinámica autónoma y posteriormente se articula con otros sistemas de ideas para adquirir coherencia. Sin embargo, la evidencia documental cuestiona esta interpretación. El caso de Decroly resulta particularmente ilustrativo. Cuando el normalista peruano Luis C. Infante, acompañado de Isidoro Poiry, visitó a Ovidio Decroly, este les comentó que acababa de regresar de los Estados Unidos, donde había conocido a John Dewey y estudiado sus renovadoras teorías, las cuales consideraba “las más trascendentales del siglo XX”. No obstante, para entonces Decroly ya había desarrollado una sólida trayectoria pedagógica y consolidado los principales fundamentos de su propuesta educativa, sin haber tomado a Dewey como punto de partida. Como él mismo señala:

Hace algunos años fundé una escuela particular para niños anormales en donde mis métodos de enseñanza dieron resultados tan eficaces que muchos padres de

⁸ Por lo general, los estudios sobre esta problemática se han centrado en la tradición pedagógica norteamericana. La relación entre Dewey y Kilpatrick, por ejemplo, fue considerada durante mucho tiempo como una relación de complementariedad: mientras Dewey proporcionaba los fundamentos teóricos y filosóficos, Kilpatrick habría desarrollado la dimensión metodológica mediante el denominado “método de proyectos”. Sin embargo, investigaciones más recientes han cuestionado esta interpretación al mostrar que Dewey formuló críticas a dicho método, al considerar que no constituía una innovación pedagógica y al discrepar del excesivo protagonismo otorgado al estudiante en detrimento del papel del docente. Para una discusión más amplia sobre este debate, véase Knoll (1997; 2010).

familia me pidieron que estableciera una escuela para niños anormales. He aquí el origen de esta escuela de L'Ermitage (Infante, 1940, p. 14).

Con estas aclaraciones, en este primer periodo, las voces renovadoras no se articularon en torno a un “movimiento” o “tendencia” claramente definido; sin embargo, lograron identificar un conjunto de rasgos compartidos que caracterizaban estas nuevas formas de entender y practicar la educación. Precisamente, tales rasgos fueron los que impulsaron la adopción de los llamados novísimos principios pedagógicos, estrechamente articulados en torno a los ideales de democracia, progreso y ciencia. El normalista Luis E. Galván mencionaba que:

Ya no se quiere que nuestros niños sean guerreros, ni santos, ni buenos siervos, ni buenas máquinas de la gleba. Hoy se aspira a hacer ciudadanos eficientes de democracia política y de producción económica para el bienestar de la colectividad social (Galván, 1927, p. 38)

El normalista Eufemio L. Adrian S. estaba convencido de que, antes que toda reforma de corte económico industrial, debería ser de preocupación el aspecto e la formación de los estudiantes primarios con una educación netamente activa, así señalaba;

si idéntica pregunta se le formulara al modesto maestro de escuela, respondería también sin vacilar: «La única forma de hacer progresar a nuestra patria es adoptar hasta en los últimos confines del territorio una enseñanza primaria activa y honrada, capaz de producir, después de algunos años, generaciones nuevas, optimistas y de carácter fuerte. Y también tendría razón, porque de nada nos serviría pensar en el saneamiento, la industrialización y la vialidad de nuestro país, si no contáramos con una generación apta para comprender y practicar estas bellas ideas del médico, el agricultor y el ingeniero (1925, p. 48)

Esta justificación de la educación en términos científicos, orientada a sustentar los principios de la democracia y a formar en las nuevas generaciones un conjunto de ciudadanos aptos para la vida industrial —capaces, a su vez, de impulsar el desarrollo económico— constituye un elemento central del discurso escolanovista. Tales discursos de renovación fueron apropiados por los normalistas para legitimar la implementación de esta nueva tendencia pedagógica. Asimismo, funcionaron como fundamento discursivo para justificar la labor que desempeñaban en el campo educativo. Desde esta perspectiva, dichos educadores estaban convencidos de que el desarrollo nacional debía iniciarse en

la educación; de ahí que esta dimensión adquiriera un peso considerable dentro de su pensamiento y de su producción discursiva.

En este marco, no solo se buscaba legitimar la corriente educativa moderna, sino también a sus propios agentes. En consecuencia, los elementos centrales de su discurso comprendían el ensalzamiento de la “cultura normalista” (Espinoza, 2020; García, 2017), así como la valorización de la institución en las que fueron formados (Escuela Normal de Varones), la figura del normalista y el compromiso social entendido como una práctica educativa distintiva de este grupo.

2. La Escuela Normal de Varones y los normalistas peruanos

2.1. La Escuela Normal de Varones y la centralización de la educación

En 1905, por disposición del presidente Pardo, se inauguró la Escuela Normal de Varones. Esta institución ha suscitado un notable interés, pues representa el esfuerzo del Estado por implementar las directrices del proyecto educativo civilista.

Como demostraría el historiador Jorge Ccahuana, el proyecto educativo de José Pardo abarcaba una nueva visión de los “jóvenes reformistas” del civilismo, en comprender e integrar a las masas indígenas al proyecto de regeneración social. Por ello, los proyectos dentro de este gobierno “fueron elementos centrales en la concepción racial del llamado «problema indígena», pues representaron el paso de un discurso racial enfocado en los caracteres biológicos hereditarios [...] hacia otro enfocado en la transformación cultural [...] como medio para redimirlo” (2020, p. 10).

Para inicios del siglo XX, los representantes del Estado peruano comenzaban a reconocer el carácter gradual del proceso de modernización en América Latina. Diversos países de la región emprendían reformas de gran alcance orientadas a redefinir el modelo de Estado-nación y a incorporar a sectores sociales que adquirirían creciente protagonismo. En este contexto, las clases medias y la población indígena se convirtieron en actores centrales de los debates en torno a la configuración estatal.

En el Perú, el marco en el cual se implementaron dichas reformas corresponde a lo que la historiografía denomina la “República Aristocrática”. Se trató de un proceso impulsado “desde arriba” que buscaba articular a los nuevos sectores sociales dentro de lo que algunos autores han llamado el “proyecto civilista”, cuyas líneas de acción prioritarias

incluían “la difusión de la instrucción, la uniformización del sistema judicial y la propagación de un sistema de salubridad” (Contreras, 2004, p. 218).

En el artículo 3 de la Ley 162 de 1905 se establecía con claridad el eje central de la reforma: “El Poder Ejecutivo reasume la dirección y administración de la enseñanza primaria”. Esto implicaba que la educación dejaba de ser competencia de las municipalidades y pasaba a un esquema de mayor centralización estatal. Tal disposición resulta significativa, pues respondía a la convicción de que la eficacia del sistema educativo dependía de que el Estado asumiera su conducción, fijando directrices y regulando tanto los servicios como los contenidos pedagógicos.

Entre las medidas que adquirieron mayor visibilidad y protagonismo destacó la habilitación de la Escuela Normal de Varones. En su contexto, esta institución constituyó un espacio clave para la formación de docentes que, fortalecidos por las nuevas corrientes pedagógicas, serían posteriormente encargados de implementar dichos lineamientos en diversas regiones del Perú.

Esta imagen estuvo muy favorecida por el discurso de los normalistas que salían de la institución y que la abrazaban años más adelante. Tal como si fuese un proyecto de salvación de la educación peruana. Así por ejemplo el normalista de las últimas promociones de la Escuela Normal antes de que pase a ser Instituto Pedagógico Nacional, el señor Emilio Barrantes, indicaría que;

gracias al Presidente Pardo y sus Ministros, se llevó a cabo en el Perú, la primera “reforma” digna de este nombre o, si se quiere, la renovación o la actualización de la obra educativa [...] el Gobierno creó la Escuela Normal de Varones, institución modelo que no tuvo precedentes y que no ha tenido hoy nada que se le parezca (1989, p. 79).

Por lo usual, algunos discursos como el anterior hacen estricta mención al hecho de valorar no solo la institución, sino también a la persona que dirigió de manera legal su fundación, el entonces presidente José Pardo. He ahí que algunos normalistas hagan mención del exmandatario como artífice del proyecto. De igual forma lo presentaba Carlos A. Velásquez, quien para ese momento solo era un estudiante del tercer año de la institución, en un discurso en conmemoración a los 14 años de la fundación de la Escuela Normal de Varones:

Esta fiesta a que asistís, demasiado modesta en sus apariencias, tiene intrínsecamente un gran valor educativo: ella, nos enseña a bendecir el pasado, a amar la tradición, a rendir homenaje a esta institución cultural que está labrando lentamente el porvenir del Perú [...] En esta hora de recordación, quiero que vaya mi palabra de profundo reconocimiento al ilustre mandatario que hoy rige nuestros destinos; porque él, con visión clara del porvenir; con la conciencia previsor de estadista verdadero, tendió su mano bienhechora a la instrucción que es la llave y el *alma mater* del engrandecimiento de los pueblos [...] Así, lo comprendió el doctor Pardo, por eso, creó esta Escuela cuya finalidad es trascendente y de grandes ventajas para el país (La Educación Popular, 1919, pp. 268-269).

Ante tales declaraciones, todo indicaría que los normalistas se encontraban alineados con el proyecto civilista de centralización, pues, como evidencian estos pronunciamientos, el aporte de dicho proyecto resultaría incuestionable. No obstante, se producirían posteriores rupturas discursivas en torno a este tema, mediante las cuales se recuperaban, quizá, tanto las intenciones del proyecto como el papel de la institución, pero se cuestionaban determinados componentes del mismo. En este marco se inscribe el discurso del normalista fundador Ángel Alfredo Prialé, quien señalaba:

Nuestra historia republicana presenta un solo caso digno de equipararse al régimen administrativo que nos ocupa; es el gobierno ilustre de don Manuel Pardo. Este inmortal ciudadano, tuvo la más completa visión de lo que significa el factor educativo en la vida de un pueblo (Prialé, 1915, p. 34).

A ello agregaría su principal crítica

La centralización de la enseñanza primaria y media en el Perú ha sido una medida muy atinada. Pero su importancia es sólo transitoria por tratarse de un país huérfano de toda orientación educativa, en el que el analfabetismo es abrumador, en donde la situación económica de las localidades las que pone en la imposibilidad de dirigir por si mismas la enseñanza, en donde sólo la fuerza de un gobierno central enérgico puede resolver este difícil problema de la educación primaria [...] La centralización ha sido un medio indispensable de iniciación; pero no es conveniente como forma permanente (Prialé, 1915, p. 36).

Las razones de esta crítica radican en el rechazo a la designación de personal no especializado ni vinculado al ejercicio docente como inspectores escolares. En este

sentido, Prialé señalaba: “hemos tenido inspectores de instrucción, boticarios, comerciantes, médicos, abogados, etc., menos pedagogos. Aún más, estos puestos se han dado teniendo en cuenta miras políticas, olvidando por completo el fin para el que fueron establecidos” (Prialé, 1915, p. 38).

Esta crítica no constituye un caso aislado; por el contrario, diversos normalistas también se pronunciaron al respecto, manifestando un rechazo enfático. En este contexto, emergieron asimismo posturas más radicales, como la expresada por José Antonio Encinas, quien afirmaría:

El estado de anemia en que vive la Escuela Primaria no es obra nuestra, es el resultado del error cometido en 1905 de confiar la Dirección de Enseñanza y las inspecciones de instrucción a un personal incapaz de llevar a cabo un programa de tan vastas proporciones como es el de educar a un pueblo (Encinas, 1930. p. 5).

El discurso de los normalistas, tal como se observa en sus declaraciones, se fue afinando, de modo que la Escuela Normal de Varones pasó a ser concebida principalmente como una instancia fundacional que legitimaba la profesionalización de la educación y como una institución garante del privilegio de acceder a las ideas pedagógicas más avanzadas. Sin embargo, frente a las vacilaciones de los gobiernos de turno respecto al proyecto civilista en materia educativa, el discurso dejó de centrarse en la institución para desplazarse hacia los propios egresados: los normalistas. En este contexto, muchos de ellos se vieron en la posición de cuestionar dicho proyecto, lo que dio lugar a la configuración de una trayectoria profesional e intelectual propia del colectivo normalista.

2.2. La Escuela Normal de Varones desde dentro: los normalistas según los normalistas

El testimonio más estudiado acerca de la Escuela Normal de Varones viene a ser el *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú* de José Antonio Encinas. Tal documento es importante pues plasma los pensamientos de quienes han sido parte de dicha institución. Pero, habría que agregar que es justamente este testimonio quien nos da apertura a comprender la importancia de los normalistas en general y no solo de individuos en

particular⁹. Es por ello que Encinas, si bien ha contribuido a la educación peruana, no es obra particular y especial. Él mismo señala en algunos párrafos interesantes verdades acerca de los normalistas y su formación: “Si algunos normalistas han ofrecido su contribución al problema de la educación del indio, ha sido a base de conocimientos adquiridos en la vida profesional, mas no como consecuencia inmediata de enseñanza alguna” (Encinas, 1986, p. 16).

Señala el autor una condición importante para los estudios de especialización y los grados de influencia. Es valioso tal testimonio pues otorga prioridad y originalidad al desenvolvimiento de los mismos normalistas en la práctica y no como resultado de una formación formal que recibió.

Otra dimensión que se resalta es el hecho de la predisposición de los normalistas que vienen de provincia pues estos, ante las condiciones de vida que experimentaban en sus distintas localidades, hacía más factible los propósitos de una renovación de la educación, en este caso, optando doctrinas y tendencias de corte socialista tal como la propuesta de la “Escuela única” y de corte liberal y pragmático, tal como postulaba la “Escuela Nueva”. Así señala Encinas;

Seguramente la influencia racionalista hubiera fracasado, a no ser por el hecho de que los estudiantes de la Escuela Normal fueron en su totalidad procedentes de provincias, y de ellos una inmensa mayoría originarios de la Sierra del Perú. Esa juventud salida de los claustros de los Colegios Nacionales, no tuvo ninguna influencia conservadora en el sentido absoluto de la palabra (Encinas, 1986, p. 18).

Y también agrega una condición esencial y es la capacidad de gestión y técnica ejerciendo cargos vitales de la organización escolar. Para Encinas, la superioridad profesional de los normalistas en cargos directivos y docentes radicaba en la articulación entre una formación cultural general —obtenida en colegios y universidades— y una preparación

⁹ Los documentos, testimonios o crónicas de época acerca de vivencias de prácticas educacionales son comunes para esta época y para los normalistas, debido a que querían demostrar al público que su trabajo de renovación y “evangelización” educacional iba logrando resultados. Podría decirse que son ensayos de Escuela Nueva, debido a que ponían en práctica, bajo su dirección, los principios o postulados de esta tendencia educativa. Muy aparte del conocido trabajo de Encinas, podemos también citar al trabajo de Nicanor Rivera Cáceres en Arequipa titulado *Así son los niños* (1930) y *Los hombres de mañana* (1937). El normalista Dimas Mesías también testimonia su trabajo en Jauja en *Primer Cuaderno de un maestro peruano* (1940) y *Segundo Cuaderno de un maestro peruano* (1941). El conocido Emilio Barrantes testimonia su trabajo en Calca, centro del Perú con *Vida en las aulas* (1952). Aunque estos trabajos citados proveen mayoritariamente la labor educacional dentro de las escuelas.

técnica específica adquirida en la Escuela Normal, complementada por la experiencia pedagógica (Encinas, 1986, p. 20).

Por otro lado, enfatiza la particularidad de formación de estos frente a la práctica, señalando la originalidad de los normalistas al momento de ejercer su profesión;

los normalistas se independizaron de las doctrinas recibidas en la Escuela y dieron un libre impulso a sus iniciativas. No podría ser de otro modo, ya que llegaron a comprender que su tarea no era enseñar en el sentido estricto del vocablo, sino conocer el espíritu del alumno, y determinar en él la mayor aptitud para asimilar y elaborar (Encinas, 1986, p. 30).

En consonancia con las ideas de Encinas, el normalista Luis Humberto Bouroncle, durante la clausura del año escolar de 1906, subrayaba la necesidad de depositar confianza en los jóvenes normalistas, a quienes concebía como agentes de un cambio significativo destinado a proyectarse sobre la educación peruana. En ese marco, afirmaba que:

Fijas quedan las miradas en los normalistas que hoy abandonan la escuela. Van á sembrar la semilla del saber, la más difícil de germinar cuando el suelo no está preparado. Para conseguir su fin necesitan un fuerte apoyo moral. Todos son jóvenes, reúnen, por consiguiente, á sus conocimientos, el juvenil entusiasmo, que hace ver las cosas en su fin, y que empuja á su consecución. Hay que tener confianza en el futuro, muchos reveses nos aguardan, somos muy pequeña minoría, pero las minorías siempre han promovido las reformas (Poiry, 1906, p. 63).

Estos comentarios sobre la condición de los normalistas no son opiniones particulares, estas siguen estando vigentes incluso en personajes de generaciones sucesivas a la primera promoción. El normalista Emilio Barrantes por ejemplo, diría algo similar, pues para él, los normalistas que salían de esta institución desempeñaban buen ejercicio de su oficio profesional, así “En cada una de las escuelas donde les tocó actuar, llevaron a cabo una verdadera reforma educativa. Era poseedores de una nueva técnica y un nuevo espíritu” (Barrantes, 1975, p. 9).

Con los anteriores testimonios se puede comprender que, al momento de estudiar a los normalistas, no se puede ponerlos en una camisa de fuerza de una o tal doctrina educativa, más bien lo que se comprende, son las formas en cómo han amoldado las doctrinas y

métodos educativos a los espacios escolares. Y también a la par, cómo mediante sus distintos discursos, van viéndose de manera optimista, como grupo reformista, ante una sociedad expectante. Este discurso se verá potenciado con el compromiso social que estos mismos normalistas ejercerán siendo parte de la implementación de la nueva educación.

Figura 1. Los primeros normalistas como maestros de la Escuela Normal de Varones



Fuente: La Escuela Moderna (1915, p. 57)

2.3. El compromiso social como discurso

Otro punto esencial es que los normalistas tendrán su propio ideario o al menos manejarán un mismo discurso. Este discurso porta elementos esenciales de lo que se entiende para la época como modernidad: trabajo, progreso y patria. Estos elementos ayudarían a

fortificar el Estado y, por tanto, la responsabilidad de tal misión correría a cargo de la Escuela, institución importante, de difusión y moldeamiento por excelencia.

Este ideario, como se verá más adelante, tiene como característica ser parte del discurso regeneracionista ya mencionado anteriormente, por tanto, se verá la educación muchas veces como el “nuevo evangelio” y el trabajo de los normalistas como “apostolado”.

Por ejemplo, viendo el caso del normalista Aurelio Maza, quien para el año de 1906 obtenía los primeros puestos en varias materias académicas dentro de la Escuela Normal. Pronunció un discurso, en la clausura de ese mismo año escolar de la Escuela Normal de Varones, que plasman el ideario educativo de esa época, tal cual fuesen órdenes sociales predeterminadas. Ese discurso parte en agradecimiento al entonces cabeza del Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción, Carlos Alberto Washburn, quien, mediante una resolución ministerial, enviaba a los Estados Unidos para su perfeccionamiento técnico y pedagógico, a los tres primeros puestos de la primera promoción. Así Maza, concebía que aprovechando tal reconocimiento “[a]un cuando encuentre dificultades, inconvenientes y barreras, no desmayaré, pues seré sostenido por este poderoso confortante”. Y al momento de regresar al país “[e]ntonces el Perú se despojará de ese habitual letargo y ese estado soñoliento y la vida activa, que es característica de la prosperidad de una nación, será su distintivo” (1906, pp. 58-59). Maza es consciente de los avances de los países emergentes como Estados Unidos y Europa, por tanto, cree que los elementos de la vida activa, así como los responsables de esta, llegan a ser dos: el obrero y el preceptor. Así, aclara tal misión;

Qué elementos sociales coadyuvarán eficazmente en la regeneración patria y llevarán á nuestro amado país a la cúspide de la grandeza? Son dos, señores, el obrero y el preceptor. El primero se esfuerza por fortificar al Perú materialmente; el segundo orienta á aquél, física, intelectual y moralmente. El obrero y el preceptor se enlazan y estrechan solidariamente. El obrero sin el preceptor ó el preceptor sin el obrero no son nada. Si no hay preceptor, el obrero no podrá dirigir bien su actividad. Si no hay el obrero fáltale á aquél lo principal para ejercer su acción é influencia. El fin del preceptor es trabajar por la educación del obrero; darle dignidad, elevarlo, ilustrarlo, hacerle útil á su familia, á la sociedad y á la Patria; transformarlo en un responsable ciudadano, conocedor de sus deberes, derechos y obligaciones. Por esto el glorioso porvenir del Perú dependerá de los

frutos cosechados en la Escuela de Artes y Oficios y en la Escuela Normal de Varones (Poiry, 1906, p. 59).

En 1906 en el discurso de clausura del año escolar de la Escuela Normal de Varones, el normalista Luis Humberto Bouroncle, quien sería más adelante en 1924, el director de la Escuela Normal de Varones, también pronunciaba algunas palabras distintivas. En este caso, Bouroncle es mucho más severo al señalar que el atraso o “estacionamiento” que tiene el país son producto de “la poca estabilidad de nuestros gobiernos” y por “la deficiente cultura de nuestras masas populares”. Pero esta más bien resulta ser una herencia crónica a lo largo de nuestra historia, Bouroncle fijaba que la razón estaba en la vida bélica que cubría todo nuestro pasado porque “más provechoso era el alistar ejércitos y ganarse voluntades, que difundir la instrucción”. El sector más perjudicado era el de la raza indígena que quedaba “embrutecida y actualmente mora, semisalvaje, y esclavizada por el patrón y el cura, en las altas serranías, donde el chasquido del látigo fraticida es tan frecuente como el sumbido del trueno ó el fulgoreo del relámpago” (1960, p. 60). Así pues, es de importancia prestar atención a tal sector para “dar un impulso certero para encarrilarlas por el camino del progreso” (1960, p. 61).

La mejor forma de encarrilar a un país por las sendas del progreso era por medio de su educación, es por ello que las escuelas y los normalistas tenían el fin de garantizar esta regeneración social. Así “la generación que crece y absorbe en la Escuela las nuevas doctrinas necesita luchar y vencer á la atávica generación que muere”. El problema antes que económico, era cultural, es por ello que la educación y la escuela tienen en el discurso de Bouroncle, un papel fundamental en el desarrollo, por consiguiente, él señala que;

Mejorar al Perú es mejorar su instrucción, es mejorar su escuela en primer lugar. Si se conoce el mal y su profilaxis, hay que atacarlo en su origen: más fácil sería destruir á la larva que al insecto adulto. Utópico sería hablar de engrandecimiento del Perú si no se habla de engrandecimiento de su escuela (Poiry, 1906, p. 61).

Ahora bien, al igual que Aurelio Maza, Bouroncle cree que tal misión podrá ser desempeñada con creces por los mismos normalistas a las cuales él pertenece. Para él, los normalistas tenían un propósito;

nosotros debemos emprender el reñido combate para desterrar de la Escuela añejas costumbres contrarias al adelanto pedagógico actual: dogmatizar, ensanchar la memoria, con detrimento de la educación racional y física y condenar al niño á la

inmovilidad absoluta, es la doctrina del actual maestro de Escuela (Poiry, 1906, p. 61)

En la cita anterior, Bouroncle, como se ha mencionado anteriormente, es mucho más radical en cuanto a la postura del maestro, por ello, como el principal punto a regenerar es la sociedad, esta lo haría por medio de la escuela y los maestros, pero estos no debían ser los tradicionales maestros con metodologías pasivas. El nuevo maestro de escuela debe poseer una metodología activa, que sea diferente y que garantice la participación activa del estudiante, de manera que se pueda formar a nuevo ciudadano;

Debemos batallar contra este torrente de hábitos escolares. La lucha ha de ser cruenta; sabemos que nuestro camino está lleno de abrojos, sabemos bien que el maestro no dejará de pronto sus métodos de educación, ni sus formas de enseñanza, pero luchar debemos y vencer es nuestra consigna. Debemos sustituir la educación actual por otra más amplia y más liberal, en la cual no se constriña la voluntad, matando la iniciativa del futuro ciudadano (Poiry, 1906, p. 61).

Por último, Bouroncle señala el compromiso que tiene los normalistas, y en este caso, los tres primeros en recibir el perfeccionamiento pedagógico a los Estados Unidos, según él, los normalistas tienen el compromiso de poder regenerar al Perú y garantizar un buen grado de civilización como los países extranjeros a los cuales todos miran, por eso, señala que;

Tres normalistas deben ir á Estados Unidos á perfeccionar sus estudios, para recoger la floreciente civilización de la gran República para esparcirla después en el Perú. Quiero dejar constancia que si tal viaje importa mayores compromisos de nosotros con el país, sabremos superarlos, poniendo de nuestra parte todas las energías que nos sugiera el anhelo de ser los primeros obreros en la obra regeneradora, y el deseo de ver á nuestra patria á la altura de naciones que ocupan puestos de honor en la escala de la civilización (Poiry, 1906, p. 62)

Por tanto, las condiciones de educabilidad estaban estrechamente ligadas a estos principios, pues urgía realizar una especie de “cambio desde dentro”. Para ello, era vital la importancia de los maestros encargados de los primeros años de la escuela, y así garantizar al “ciudadano”. Este nuevo ciudadano sería capaz o tendría las condiciones básicas para formar parte del cambio del Perú. Pero, aquí nos faltaría un punto esencial, el problema de las generaciones de educadores ¿Cómo veían los nuevos normalistas

frente a los antiguos maestros que no estaban al día de las corrientes y métodos pedagógicos de la época?

Así como hay una regeneración social en la población que debía ser educada, también pasaba lo mismo con los maestros, sin embargo, esto es un aspecto de lo cual se cuidan pocos normalistas y para preservar el prestigio de estos nuevos normalistas, algunos apelan al respeto del maestro como persona, pese a ser un personaje vetusto y no propio de la nueva generación de educadores.¹⁰ Una aclaración nos la da Luis C. Infante y presenta algo vital para comprender la relaciones intelectuales y formativas dentro del área de la educación y es que comenta que los nuevos normalistas deben procurar siempre respetar a los antiguos educadores de forma que haya con esto una especie de gratitud;

Los jóvenes normalistas deben también hacer todo lo que esté en sus manos para que la manera como predicen el nuevo evangelio, las nuevas doctrinas educativas no ofenda á los que merecen todo respeto por haber conservado encendida por tanto tiempo la antorcha de la educación en nuestra patria. Ni unos ni otros tienen el derecho de ridiculizarse recíprocamente (Infante, 1912, p. 66).

Tales aclaraciones nos permiten entender entonces que no hay, al menos en ciertos normalistas, una especie de revanchismo que nos muestre una imagen blanca o negra de la situación, sino, matices como en toda sociedad que está en proceso de desarrollo, en comprensión de su entorno. Esto también se debe al cuidado de procurar la conservación y protección de la imagen del maestro en sí. El compromiso social entonces, está destinado a procurar el desarrollo de los elementos de la modernidad en la práctica educativa, pero también conservar y respetar la figura del maestro, personaje que llevará a cabo esta tarea.¹¹

¹⁰ Esto se evidencia también en un homenaje organizado por las autoridades, y algunos normalistas, en honor a los antiguos maestros Armando Filomeno y Manuel Felicia Gómez, realizado el 18 de enero de 1926 en el Salón de Actos del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. El acto fue posteriormente publicado bajo el título *El homenaje al maestro peruano* (1925). Cabe señalar que dicha publicación presenta un error en la datación, pues consigna el año 1925 cuando en realidad corresponde a 1926. No obstante, por motivos de referencia bibliográfica se conserva el dato original.

¹¹ La relación entre normalistas, no normalistas y los denominados “maestros viejos” constituyó una situación particularmente compleja, que requiere un análisis más específico. En este sentido, el normalista Pedro Barrantes Castro señalaba que, además de demostrar las capacidades del normalista como líder social dentro de su comunidad, este debía convivir con los mencionados agentes que “se creen en un plano superior a este [el normalista], y se entregan a criticar sin razón ni base científica sus trabajos” (Barrantes, 1919, p. 238). En este contexto, Barrantes dedicó una obra significativa para la trayectoria del normalismo en el Perú, titulada *Los maestros normalistas en el Perú* (1920).

Por otro lado, algunos años después, uno de los discursos que permite apreciar con mayor claridad la valoración del normalismo en el campo educativo es el manifiesto de José Antonio Encinas titulado *A los maestros graduados en la Escuela Normal Superior de Lima* en conmemoración a los veinticinco años de existencia de la misma Escuela Normal de Varones. Este manifiesto no solamente brinda detalles del trayecto institucional de la misma Escuela, sino, condensa una serie de problemas que han atravesado aquellos que egresaron de la misma institución, haciendo ver a las nuevas generaciones de normalistas que el trabajo de ellos mismos debe procurar esa “escuela social” que los mismos normalistas habrían trabajado, muy en contra de la “escuela chauvinista” de la posguerra y la “escuela nacionalista” de la reforma de 1905 (Encinas, 1930, p. 2).

En primer lugar, el discurso que emplea Encinas en su manifiesto también se pone en evidencia una adopción de una vía de legitimación como el resalte de la Escuela Normal de Varones, institución en la cual fue instruido y en la cual formó parte de los alumnos fundadores de esta misma. Para Encinas, la Escuela Normal de Varones tenía un carácter primigenio en la medida que fue “la primera institución docente de este género que el Perú ofrece al cabo de 84 años de haber declarado su independencia” (Encinas, 1930, p. 3). Y aunque manifiesta saber de la existencia de la Escuela Normal de Mujeres que había sido fundada en 1876, esta parece haber pasado desapercibida por su poca o nula relevancia en el plano de las reformas educacionales, por ello menciona:

Es cierto que hasta entonces las Escuela Normal de maestras de Lima diplomaba preceptoras. Pero su labor fue tan ímproba, su influencia tan insignificante que podemos destacar de hecho el valor que ella debió tener. El fracaso de esta institución se debe, ya le he dicho varias veces, al hecho de haberse encomendado su dirección a congregaciones religiosas que no tienen vínculo alguno con el país (Encinas, 1930, p. 3)

Sin embargo, Encinas también fue crítico con el proyecto centralista de 1905 por varias razones, una de ellas, y la más fundamental, es el hecho de que este proyecto haya olvidado de dotar de apoyo a los normalistas que iban egresando de esta Institución de vanguardia, muy por el contrario, el proyecto debió su fracaso al hecho de no contar con inspectores escolares debidamente capacitados o egresados de la Escuela Normal, sino más bien estos fueron “gente de dudosa procedencia [...] guardaespaldas de los políticos de aldea, lo que no tenían otra misión que la de mantener la hegemonía política de sus amos” (Encinas, 1930, p. 4).

Tal situación constituía, sin duda, uno de los aspectos más problemáticos en torno a este grupo. El historiador Antonio Espinoza (2020) ha abordado con profundidad la cuestión del papel de los inspectores escolares como agentes políticos. Cabe señalar, en este sentido, que Encinas criticaba —con fundamento— estos desvíos del proyecto nacionalista, en tanto contravenían los intereses del grupo de normalistas de las primeras generaciones. Como él mismo sostuvo: “Los que por más de un cuarto de siglo vivieron allí amparados por una desmedida tolerancia, no hicieron otra cosa que ensañarse contra los normalistas” (Encinas, 1930, p. 4).

Otros problemas de considerable relevancia se vinculaban con los elementos que desnaturalizaban la esencia del proyecto nacionalista. Un punto clave fue la constante intromisión del clero, así como la presencia de docentes de la Escuela Normal ajenos a una orientación modernizadora. Por el contrario, estos se caracterizaban por una postura marcadamente pasadista. En este contexto, Encinas identificó a Alejandro Agnus como uno de los representantes de dicha tendencia:

El daño más grave que recibimos fue el de haber tenido como profesor de los cursos fundamentales de Psicología, Historia de la Educación y Sociología a un entomólogo francés que no sé que influencia tuvo en las esferas del gobierno para sostenerse en ese cargo durante cuatro años. Ese tiempo fue suficiente para que dos promociones de normalistas saliesen de la Escuela sin los conocimientos esenciales acerca de la personalidad del niño, y sin estar preparados para una campaña de acción social puesto que desconocían por entero los problemas sociales que agitan la vida del Perú, entre ellos el que se refiere al indio (Encinas, 1930, p. 6).

Con esta última mención, se pone también en evidencia otra problemática central del proyecto nacionalista: la cuestión del indio. Si bien, en el plano discursivo oficial, este era considerado un elemento vital del proceso educativo, en la práctica dicha inclusión no parece haber tenido efectos significativos; por el contrario, todo indica que terminó siendo relegado al olvido.

Por ello, Encinas enfatizaba que la labor del normalista también estaba orientada a ofrecer una respuesta —aunque parcial— al denominado “problema del indio”, a pesar de las múltiples dificultades y de la ausencia de un respaldo efectivo por parte del Estado.

Si alguna misión tenemos que cumplir en el Perú, como ciudadanos y educadores, es sacar al indio de la dolorosa situación a la que el egoísmo y la incompreensión lo han llevado [...] Mientras el indio siga viviendo en la gleba, la Escuela que enseña a leer, escribir y contar no tiene importancia alguna. La distribución de las tierras es primordial y necesario factor educativo¹² (Encinas, 1930, p. 10).

Un comentario similar formuló el normalista Gonzalo Bravo Mejía, quien, en su tesis doctoral, abordó la situación de las escuelas rurales. En las líneas iniciales de su trabajo señala: “Se ha clamado mucho, se ha escrito lo suficiente en favor del problema cultural de la clase indigente, sin conseguir jamás ser oídos ni escuchados” (Bravo, 1918, p. 3). Esta afirmación evidencia la presencia de un discurso a favor de la población indígena que, sin embargo, no se traducía en acciones concretas, profundizando así el problema. En consecuencia, más adelante el autor formula una crítica severa a las autoridades, a quienes acusa de hacer caso omiso de esta situación:

Pesa en la conciencia nacional el íntimo convencimiento de que nada, absolutamente nada, se ha hecho por organizar las escuelas rurales; se han presentado mil proyectos acerca de la educación regional, de la enseñanza indígena, de un profesorado ad-hoc, de escuelas agrícolas, etc, pero nunca les ha pasado por mientes a nuestros legisladores ocuparse de las escuelas rurales (Bravo 1918, pp. 5-6).

Tal como señala Encinas: “la escuela nacionalista no ha logrado formar el alma nacional, porque olvidó al indio, que es la nación misma” (Encinas, 1930, p. 11). En esta línea, ambos normalistas coinciden en que la educación no estaba llegando a quienes más la necesitaban. Más aún, las iniciativas impulsadas desde el normalismo parecieron verse obstaculizadas por las propias autoridades, que todavía no comprendían plenamente las nuevas prácticas promovidas por la escuela moderna. Siguiendo el planteamiento de Encinas, la enseñanza destinada a estas comunidades debía adoptar un carácter vivencial, en consonancia con la vida del ayllu que estructura la experiencia cotidiana de esta población. De ahí que sostuviera:

la Escuela que no aprovecha esa circunstancia favorable a todo proceso educativo, se mueve fuera de toda acción social, quedando reducida su misión a su mínimun,

¹² Sobre el problema del indio y la distribución de tierras es un tema que también compartía el normalista Luis C. Infante, para mayor detalle véase Camayo Del Carmen (2025).

enseñando los rudimentos señalados en un plan de estudios redactado desde las oficinas de la Dirección de Enseñanza. Todo otro propósito es considerado como acción subversiva. Si alguno de nosotros ha comenzado a agrupar a los indios para fines de carácter deportivo, por ejemplo, ese hecho ha servido para trasladarnos de una escuela a otra, para considerarnos promotores de atentados al «orden social y político establecidos» (Encinas, 1930, p. 12).

Por los motivos anteriormente señalados, Encinas se opondrá a dicho plan y lo contrastará con el de la denominada “escuela social”, una propuesta que los normalistas venían desarrollando en las distintas zonas a las que fueron destinados. Esta concepción tuvo su origen con la iniciativa de Isidoro Poiry, el primer director de la Escuela Normal de Varones, quien sostenía que los egresados de dicha institución debían convertirse, más que en simples burócratas, en auténticos *líderes sociales*, estrechamente vinculados a la dinámica sociocultural de las poblaciones a las que se dirigían. En esa línea, y con el fin de reforzar su crítica, Encinas destaca los significativos avances alcanzados por los normalistas a lo largo de las primeras décadas del siglo XX.¹³

a la tarea mecánica de redactar oficios y solicitar informes, lo último con el propósito de entorpecer la función administrativa y de vivir en medio de una pereza mental hecha crónica, oponemos los congresos de normalistas, los institutos de maestros, las bibliotecas escolares, las cajas de ahorro, las revistas de enseñanza, la escuela libre, los métodos activos, las sociedades de maestros, la experimentación pedagógica, el estudio psíquico del niño, la defensa de la Escuela del Estado, libre de todo prejuicio y de toda coyunda. Todo esto ha sido obra espontánea de los diplomados en la Escuela Normal, sin que para llevar a cabo trabajo de esa naturaleza hubiéramos merecido ni el apoyo, ni la simpatía, ni el consejo, ni la sugestión de los funcionarios de aquella Dirección (Encinas, 1930, p. 5).

De este modo, Encinas, al igual que otros normalistas, comparte una idea central: el compromiso social. Dicho compromiso no fue exclusivo de los normalistas considerados

¹³ Tales balances eran recurrentes en las conmemoraciones de la Escuela Normal de Varones. De hecho, ya se había elaborado un primer balance general sobre el aporte de los normalistas en las comunidades a las que fueron destinados. Este se plasmó en la edición n.º 9 de la revista *La Educación Nacional* (1915), publicada con motivo del décimo aniversario de la fundación de dicha institución. En ese número se daba cuenta del desarrollo de congresos, la creación de revistas pedagógicas, la fundación de institutos y la promoción de iniciativas de carácter social en las comunidades por las que transitaban los normalistas.

de manera individual; por el contrario, resulta improcedente afirmar que un normalista en particular haya tenido la iniciativa o haya sido el primero en ponerlo en práctica en el Perú. Este tipo de afirmaciones ha constituido un tópico recurrente dentro de la historiografía tradicional.

Figura 2. Alumnos fundadores de la Escuela Normal de Varones



Fuente: Revista Peruana de Educación (1940, p. 11)

Lo que se observa, más bien, es la expresión de un trabajo colectivo de los normalistas orientado a situar en un lugar preponderante el oficio del educador. Esta justificación formó parte del discurso y de las prácticas de las distintas generaciones de normalistas en el ejercicio de su labor. En ese sentido, los normalistas fueron legitimando no solo el oficio docente, sino también el normalismo como proyecto y su propia trayectoria histórica. Finalmente, Encinas cierra su intervención con un llamado dirigido a todos los normalistas, declarando:

nuestra misión alcanza un valor inestimable apartándonos, por entero, de la clásica tarea del maestro de escuela empobrecido mental y moralmente forma parte de la burocracia inepta de un país. No podemos ni debemos negar que en esencia somos

revolucionarios, advirtiéndolo que nos distinguimos de aquellos que buscan el éxito efímero en los cuarteles. Un maestro que no se siente tal, desconoce la función social de la Escuela cuya tendencia ideológica no se detiene sobre la hora presente, ni su acción se reduce a educar de acuerdo con cánones de un orden social en plena decadencia [...] A esa escuela nacionalista tiene que suceder la Escuela «social» de tipo peruano; es decir encaminado a resolver problemas educativos peculiares al Perú (Encinas, 1930, p. 11).

3. La transnacionalización de la Escuela Nueva

3.1. Adolphe Ferrière en Sudamérica

Un personaje central en la historiografía de la Escuela Nueva es, sin duda, Adolphe Ferrière (1879–1960). Lejos de ser una figura marginal dentro del movimiento, Ferrière desempeñó un papel decisivo en la organización institucional de los diversos proyectos pedagógicos que se desarrollaban en el contexto europeo. En este sentido, impulsó la creación de la Oficina Internacional de Escuelas Nuevas en 1898, institución que en 1911 se integraría al Instituto Jean-Jacques Rousseau de la Universidad de Ginebra. Durante este período, Ferrière se ocupó de establecer determinadas directrices para la escuela moderna y de difundir sus prácticas pedagógicas. En rigor, su labor consistió en la conformación de un verdadero «centro de coordinación» (Filho, 1964, p. 173), que permitió a diversas iniciativas independientes reconocerse e identificarse con esta nueva manera de concebir y desarrollar la educación.

Para Ferrière, dentro de las tareas propias de la organización, el desarrollo de conferencias internacionales en distintas regiones del mundo constituía un eje fundamental de su labor, siendo América una de las zonas prioritarias. No es posible determinar con certeza la totalidad de las motivaciones que lo llevaron a emprender su desplazamiento hacia Sudamérica. No obstante, algunos historiadores, como Joan Soler, han sugerido que esta iniciativa respondió a razones de carácter personal y coyuntural, estrechamente vinculadas a un contexto europeo particularmente problemático. En efecto, el auge de los nacionalismos, el avance de los totalitarismos y el progresivo debilitamiento de la vida democrática habrían conducido a Ferrière a proyectar una suerte de esperanza en lo que él mismo denominaba “el espíritu latino” (Soler, 2016, p. 73). De este modo, “con su

viaje, buscaba en el mundo latinoamericano el liderazgo pedagógico que veía amenazado o que, definitivamente, había perdido en el continente europeo” (Soler, 2016, p. 74).

La concreción de esta gira sudamericana también fue posible gracias a la intervención del maestro chileno Armando Hamel, representante de su país ante la Liga Internacional para la Educación Nueva en 1928, quien solicitó la presencia de un conferencista encargado de difundir los principios de la Escuela Nueva. El itinerario quedó fijado para 1930 e incluyó, en primer lugar, Ecuador, donde Ferrière dictó once conferencias; posteriormente, Perú, con solo dos intervenciones; luego Chile, entre el 18 de junio y el 27 de julio, período durante el cual ofreció veintitrés conferencias; y, finalmente, Argentina, desde el 27 de julio hasta el 18 de octubre, donde alcanzó un total de veintiséis conferencias. En el marco de su estadía en Argentina, el pedagogo también visitó Uruguay y Paraguay, países en los que impartió, en conjunto, dieciséis conferencias (Ferrière, 1936)

Según señala Ferrière (1936), se solicitó un informe a todos los países sudamericanos que remitieron sus invitaciones, con excepción de Guyana y Venezuela; Colombia y Bolivia no enviaron respuesta; Perú y Paraguay lo hicieron de manera tardía; y Brasil no fue considerado debido al contexto de golpe de Estado que atravesaba el país (pp. 20–21).

La historiografía sobre este acontecimiento no es particularmente abundante, aunque sí resulta significativa, especialmente en los casos argentino y chileno, donde la visita fue interpretada como un hito relevante en el desarrollo educativo de ambos países. Ello se explica, además, porque Argentina y Chile concentraron el mayor número de conferencias dictadas por Ferrière durante su recorrido por Sudamérica.

El historiador Pablo Toro, por ejemplo, ha señalado que la llegada de Adolphe Ferrière a Chile coincidió con la dictadura militar de Carlos Ibáñez del Campo, figura que también apeló a los principios de la Escuela Nueva en el marco de sus procesos de “reforma” y “contrarreforma” política (Pérez y Rodríguez, 2007, p. 13). No obstante, en términos generales, la visita de Ferrière no implicó un ejercicio directo de “poder de negociación o presión sobre las autoridades educacionales chilenas”, sino que debe entenderse, más bien, como parte de un proceso de “transnacionalización educacional”, en el cual el propio Ferrière actuó “como un vector significativo en el tramado de una red de alcances internacionales” (Toro, 2016, p. 446).

Por su parte, Ignacio Frechtel ha abordado, para el caso argentino, las “formas de circulación del conocimiento pedagógico”, destacando la conformación de redes de internacionalización a través de publicaciones periódicas. En este sentido, la revista *La Obra*, dirigida por José Rezzano, desempeñó un papel central al adscribirse en 1926 a la Liga Internacional para la Educación Nueva, lo que supuso la creación del suplemento *Nueva Era* (Frechtel, 2021, p. 22). Durante su estadía en Argentina, Ferrière estableció vínculos tanto con el entonces presidente Hipólito Yrigoyen como con maestros de diversas provincias del país, entre ellos Florencia Fossati, Elena Champeau, Néstor Lemos, Luis Codorniú, Luis Borruat, Dolores Dabat, Agustín Alvarenga y Ernesto Nelson.

Como puede observarse, esta “transnacionalización educacional”, también denominada “redes de internacionalización de la educación”, formó parte de un proceso más amplio que comenzó a manifestarse en las primeras décadas del siglo XX en diversos países de la región. La llegada de Ferrière contribuyó a concretar este fenómeno, al propiciar la adhesión o vinculación formal de instituciones y docentes al movimiento de la Escuela Nueva. En este sentido, Ferrière señalaba que, para entonces, únicamente Ecuador se encontraba afiliado a la Oficina Internacional de Educación desde 1928, mientras que Chile y Argentina contaban con secciones nacionales en la Liga Internacional para la Educación Nueva desde 1926 (Ferrière, 1936).

3.2. Adolphe Ferrière en el Perú

El viaje de Ferrière coincidió con la asunción de un nuevo titular en el Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia, cargo ocupado por el indigenista cusqueño Ángel Escalante Fuentes entre el 5 de marzo y el 24 de agosto de 1930. Escalante —denominado por la revista *Mundial* como el “Ministro Indio”— encarnó un compromiso significativo con el sector educativo. En este sentido, durante un discurso pronunciado el 20 de junio de 1930 en el Colegio de Nuestra Señora de Guadalupe, llamó la atención de los redactores de dicha revista al señalar que había “metido en su palabra su sangre de indio y se hizo la expresión de la conciencia de los maestros que recién van camino de sus reivindicaciones” (*Revista Mundial*, 1930).

Esta imagen reivindicativa y esperanzadora en torno a la población indígena y a la educación en general se mantuvo a lo largo de toda su gestión. No obstante, la redacción

de la conocida revista *Variedades* lo caracterizó como un personaje con “demasiado optimismo”, aunque reconoció también los múltiples aciertos de su actuación.

tiene fe en que la raza indígena puede llegar a ser el factor más importante de nuestro progreso futuro, piensa que una de las primeras cosas que hay que hacer es coger al indio en la infancia y moldearle el espíritu con el conocimiento de las ciencias y las letras del blanco y el mestizo, ponerle en contacto íntimo con la vida, hacerle sentir las ventajas de la civilización, de la higiene, del sport y demás disciplinas a que aquellos se someten, para conseguirse al fin brillantes actividades de todo orden, como resultado de la creación de una nueva conciencia que destruya su característica timidez, su hipocresía, desconfianza, falacia y torpeza, que hoy nos parecen taras congénitas de la raza (Variedades, 1930).

No son extrañas este tipo de declaraciones, este discurso racializado en torno a la educación es el que va a permanecer por un largo periodo. Lejos del pesimismo racial decimonónico, la educación era la vía más optimista para lograr el fortalecimiento de la raza. Este va a ser el tipo de pensamiento que preservará Escalante, incluso en la llegada de Ferrière al Perú.

La llegada de Adolphe Ferrière a Lima estuvo marcada por diversas dificultades. En primer lugar, su itinerario hacia el Perú fue confirmado a último momento, lo que redujo su estadía a apenas tres días. Al arribar al país, el propio Ferrière relata que “nos registraron como si se tratase de criminales, pues en Perú se tiene mucho miedo a las armas de fuego; luego nos ‘olvidaron’ durante tres horas en el puerto” (Ferrière, 1936, p. 62). Superado este episodio inicial, recibió facilidades de transporte y alojamiento en Lima, proporcionadas por el entonces ministro Escalante.

Durante su permanencia, el cónsul de Suiza, Severino Marcionelli, junto con su canciller Adolfo Berger, actuaron como intérpretes. Asimismo, el director del Instituto Pedagógico Nacional de Varones, el pedagogo suizo Federico Byland Fristschi, tuvo un rol central en la organización del programa de conferencias y en la revisión del texto de Ferrière. En este contexto, Adolphe Ferrière no hizo sino destacar la favorable acogida que encontró entre los distintos actores del ámbito educativo, tal como lo expresa en el siguiente testimonio: “fuimos huéspedes oficiales del Ministerio de Instrucción pública. El ministro proclamó que mi llegada significaba el fin de la escuela medieval y la aurora de la era

moderna; los antiguos normalistas me dirigieron un caluroso mensaje” (Ferrière. 1936, p. 16).

Figura 3. Fotografía autógrafa de Ferrière para El Comercio

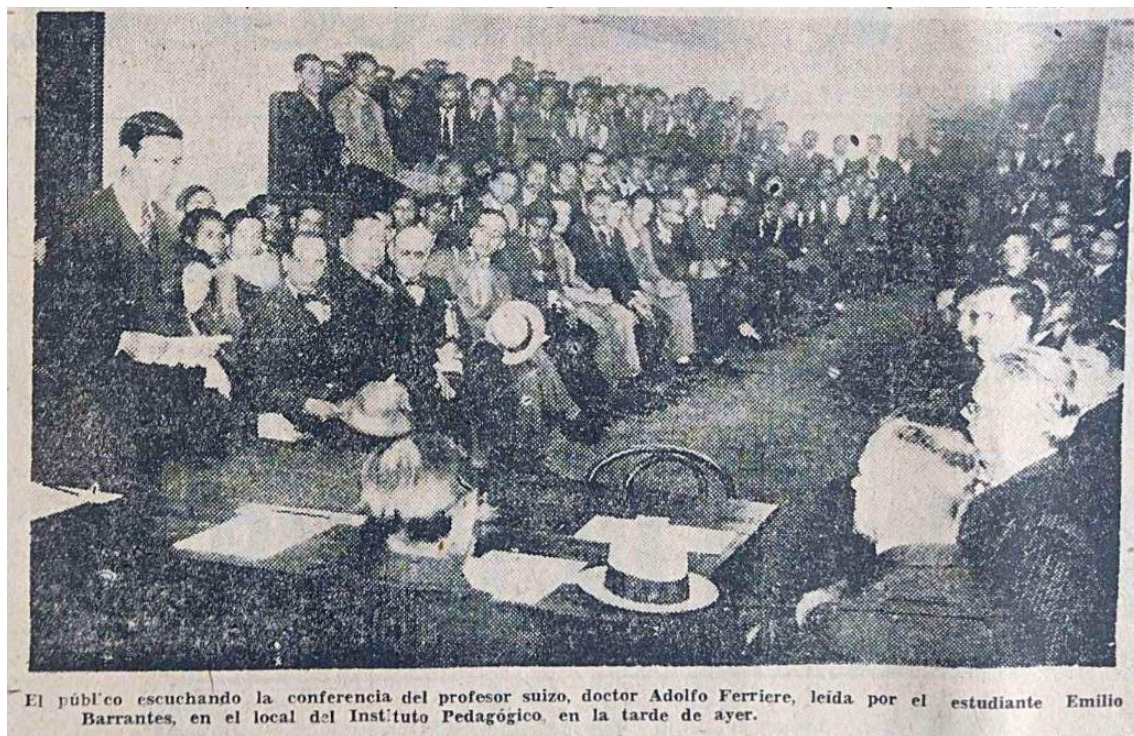


Fuente: El Comercio, (1930, p. 5)

No era una apreciación aislada. Incluso algunos maestros —como el reconocido Emilio Vásquez— evocaban su presencia y su figura como la de un “valiente y abnegado obrero de la educación, uno de aquellos que mejor han estudiado la realidad general y particular de los países indoamericanos de mayor relieve” (Vásquez, 1943, p. 11).

La conferencia de Ferrière en el Instituto Pedagógico Nacional de Varones fue leída por el normalista Emilio Barrantes Revoredo, con la numerosa presencia del alumnado del instituto y las autoridades anteriormente mencionadas, como se observa en la *Figura 4*.

Figura 4. *Lectura de la conferencia de Ferrière por el normalista Emilio Barrantes*



Fuente: El Comercio (1930, p. 5)

Tanto *El Comercio* (1930) como *La Crónica* (1930), así como el propio Ferrière (1936), señalan que una de las principales motivaciones de su viaje fue la promoción de la Oficina Internacional de Educación y de la Liga Internacional para la Educación Nueva en el continente americano. Paralelamente, este periplo le permitió llevar a cabo una suerte de diagnóstico y sistematización de los avances educativos alcanzados por los países que visitó. Por otro lado, a partir del análisis de la documentación contenida en el diario personal de Ferrière, Soler (2016) identifica cinco dimensiones de sus actividades: la institucional, la educativa, la propagandística, la documentalista y la personal (pp. 75–76).

Los periódicos no ofrecen información precisa sobre los contenidos específicos de las conferencias impartidas por Ferrière. No obstante, a partir de un seguimiento sistemático del itinerario de su gira, es posible advertir que los temas abordados fueron sustancialmente los mismos en los distintos países que visitó. En este sentido, Soler (2016) consigna algunos de los títulos de dichas conferencias, entre los que se encuentran: “Las instituciones pedagógicas de Ginebra”, “La psicología genética”, “La ley del progreso y la herencia”, “Los tipos psicológicos”, “Los centros de interés”, “La formación de los educadores”, “La Nueva Educación”, “La formación del carácter”, “El material educativo en la escuela activa”, “Autoridad y disciplina”, “Las cooperativas escolares” y “La psicología del adolescente y la escuela activa” (pp. 75–76). Estas conferencias finalizaban con la proyección de la película “Home Chez Nous”.¹⁴

La proyección de la película tuvo lugar en la última jornada, el lunes 16 de junio, en el Instituto Pedagógico Nacional de Mujeres. En dicha ocasión, una estudiante del instituto —cuya identidad no fue consignada— se encargó de explicar la traducción de la presentación, destacando algunos puntos considerados esenciales para la comprensión de su contenido. En primer lugar, se aludió a las motivaciones iniciales de la educación científica, subrayando una crítica recurrente de la época: “La sociedad gastaba mayores cantidades de dinero para mejorar las razas de caballos, de ovejas y de chanchos que para asegurar una vida higiénica a los infelices pequeñuelos que no tenían padres” (El Comercio, 1930, p. 5).

Este planteamiento contribuyó a que determinados sectores sociales comenzaran a reconocer la importancia de la salud física como un componente central del proceso educativo. No obstante, dicha toma de conciencia se manifestó, en un primer momento, principalmente entre los sectores de mayor poder económico, que contaban con los recursos necesarios para proveer el mobiliario y las condiciones materiales requeridas.

¹⁴ “Home Chez Nous” fue un albergue destinado a niños menesterosos y huérfanos como consecuencia de la Gran Guerra, fundado en 1919 por Marthe Fillion, Lilli Lochner y Suzanne Lobstein, vinculadas al Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra. La institución funcionó como una suerte de centro experimental en el que se pusieron en práctica los principios de la Escuela Nueva. Sin embargo, desde sus inicios enfrentó serias dificultades económicas, derivadas de la precariedad de sus recursos y de la ausencia de subsidios estables. Una de las estrategias adoptadas para afrontar esta situación fue la realización, en 1928, junto a Ferrière, de una producción cinematográfica sobre el establecimiento, concebida como un medio para generar ingresos y, al mismo tiempo, ampliar la red de colaboradores y apoyos institucionales. No obstante, como señala Coquoz (2012), este proyecto debe entenderse menos como una iniciativa pedagógica coherente y más como el resultado de una conjunción de intereses y circunstancias específicas (p. 44). Para una visión crítica de Ferrière y el proyecto “Chez Nous”, ver Coquoz, (2012).

Se estableció primeramente para los hijos de padres ricos escuelas de campo, llamadas “Hogares de Educación en la Campiña”, allí se comenzó a aplicar las reglas de la salud, no sólo para el cuerpo sino también para el cultivo de la vida emocional, de la vida intelectual y de la vida moral. De dichas escuelas han salido jóvenes y niñas fuertes, clarovidentes y aptos para afrontar la vida y sus deberes (El Comercio, 1930, p. 5).

Con esta aclaración —cuyos alcances reconoce como imposibles de materializar plenamente— Ferrière, a través de la voz de la estudiante, expresa lo siguiente: “Todas las escuelas que se denominan Nuevas no se asemejan en todos sus detalles al cuadro ideal que he trazado al inicio de mi conferencia. Sin embargo, algunas se aproximan, y entre ellas se encuentra el ‘Hogar’ que vais a conocer” (El Comercio, 1930, p. 5).

De este modo, tal como también observa Coquoz (2012), mientras Ferrière proyectaba la película, se legitimaba simultáneamente como una figura que encarnaba tanto un corpus de ideas como una práctica educativa concreta, recurriendo al discurso escolanovista de la ciencia y el trabajo. Resulta particularmente ilustrativa, en este sentido, la conclusión que extrae de dicha proyección:

He traído esta película para sugerir a los padres de familia sensatos, la idea de apoyar y sostener el esfuerzo de los renovadores de la pedagogía, cuando están representados por gente seria que se inspira en la ciencia y en el buen sentido y, también para sugerir a los maestros algunos medios conducentes a despertar y dar aliento al trabajo creador espontáneo de los niños. Porque, todo niño de buena salud, y que no se halla recargado o maltratado por los métodos contrarios a la higiene mental, quiere trabajar, le gusta el trabajo y goza cuando lo ha ejecutado (El Comercio, 1930, p. 5).

El ministro Escalante Fuentes formuló un comentario significativo en el que evidenciaba que la llegada de Ferrière no se limitaba al cumplimiento de un ciclo de conferencias de capacitación pedagógica. Esta visita implicaba, además, un proceso de legitimación —mediado por la autoridad de una figura internacional— de las prácticas de la Nueva Educación, en consonancia con la consolidación de un discurso racializado de la educación moderna.

La presencia entre nosotros del iniciador de la Escuela Activa debe significar el despertar de la conciencia de la Escuela nueva. Precisa formar nuevos profesores.

Es la hora de que cese la enseñanza de la dogmática y el exclusivo predominio del libro. La era de los estudios abstractos ha caducado. Hay que dirigirse al alma viva del niño y, con ello, trabajar por la renovación de la raza y por el porvenir del país (Ferrière, 1936, pp. 70-71).

Más tarde, Ferrière entabló una estrecha relación con el normalista Carlos A. Velásquez, quien posteriormente sucedería a Byland en la dirección del Instituto. Reconociendo su labor y proyección, Ferrière nombró a Velásquez corresponsal en el Perú de la Oficina Internacional de Educación. El pedagogo suizo señalaría más adelante;

creo haber hallado en el señor Carlos Velásquez al hombre de tacto, culto, modesto y competente, capaz de orientar la instrucción pública de su país en las vías de la ciencia de la educación (Ferrière, 1936, p. 66).

No se equivocaba Ferrière al describir las cualidades de Velásquez. Estas serían posteriormente legitimadas por este último a partir de su propia trayectoria en el Instituto, pero, sobre todo, mediante la puesta en evidencia de las deficiencias atribuidas a la gestión precedente. En el acto de clausura del año escolar de 1930, realizado en el Instituto Pedagógico Nacional de Varones, Velásquez formuló una serie de observaciones críticas. En primer lugar, sostuvo que el año lectivo había atravesado dos etapas claramente diferenciadas: una inicial, bajo la dirección de Federico Byland, a quien caracterizó por “la falta absoluta de orientación nacionalista”, “una deplorable ausencia de criterio técnico”, “el menosprecio de las normas éticas” y “un ansia desmesurada de fomentar la politiquería” (Velásquez, 1931, pp. 5–6).

Estas deficiencias fueron presentadas por Velásquez como el contrapunto que le permitió legitimarse a sí mismo, especialmente a partir de su condición de normalista y de su experiencia institucional. Así lo expresó en su discurso:

—inaugurando la etapa peruana— me concedisteis el alto honor, que os agradezco muy de veras, de dirigir este Instituto, plantel al que conozco palmo a palmo, por razones bien obvias, a saber [...]. Por haberme graduado en él, condición que me ha permitido conocer la vida íntima del alumnado [...]. Porque después de cuatro años de estudios técnicos en los Estados Unidos he sido, por seis años consecutivos, profesor de todos los cursos de Psicología que se dictan en este plantel [...]. Es así, señor Presidente, con nueve años de experiencia —primero como alumno, luego como profesor— como he conseguido un íntimo

conocimiento de la estructura, de los problemas especiales y de las finalidades técnicas de este Instituto” (Velásquez, 1931, p. 6).

Luego de permanecer en el país durante tres días, Ferrière destacó diversos aspectos de la realidad peruana, señalando que el Perú “se halla en el umbral de una evolución que puede ser magnífica” (Ferrière, 1936, p. 70). Entre los elementos que despertaron su admiración se encontraban las actividades académicas y pedagógicas desarrolladas por el normalista Luis E. Galván en torno al estudio del crecimiento del niño peruano.¹⁵ Ferrière hizo llegar esta valoración al propio Galván, quien se trasladó al Hotel Maury —lugar donde se hospedaba el pedagogo junto a su esposa, Isabelle Bugnon— para realizarle una entrevista en calidad de integrante del equipo del periódico *El Comercio*.

Aquí admiramos su campaña apostólica para derrumbar la vieja escuela, cuartelaria, asidero de la rutina y de la sinrazón, torturadora de la infancia, y para educar la nueva plena de vida, que es alegría y realidad, que es salud, espíritu, creación, libertad (Galván, 1930, p. 5).

De igual modo, Ferrière expresó valoraciones sumamente favorables sobre la labor desarrollada por Esther Festini en el “Liceo Grau”, institución que describió como “un colegio de señoritas con clase Montessori para niños y niñas hasta los siete años, que puede rivalizar con lo mejor que exista en el mundo en materia de Escuela Activa” (Ferrière, 1936, pp. 60-61). No obstante, resulta impreciso determinar si Ferrière visitó efectivamente el local dirigido por Festini o si, por el contrario, sus apreciaciones se basaron en referencias proporcionadas por el normalista Galván, tal como manifiesta en la entrevista:

Hubiéramos querido que usted visitase algunas escuelas populares, y en especial, el “Liceo Grau” de la Magdalena Nueva, cuya directora doctora Esther Festine de Ramos Ocampo, tiene un noble y serio esfuerzo por implantar la enseñanza activa en ese plantel, que es por ahora, el mejor, entre los de su género, en el Perú (Galván, 1930, p. 5).

¹⁵ Galván integró la Escuela Normal de Varones en la promoción de 1908. Su obra *Estudio paidológico del niño peruano* (1927) constituye uno de los trabajos pioneros en este campo, al centrarse de manera exclusiva en una aproximación cercana a la antropología física de la infancia. En dicho estudio predominan el uso de estadísticas y la presentación de datos comparativos entre niños provenientes de distintas regiones del país.

Ante ello, el pedagogo suizo respondió manifestando cierta impotencia, al considerar que los tres días de estadía en el país resultaban insuficientes para conocer de manera adecuada los avances vinculados a la educación nueva en el Perú.

Hubiera deseado conocer en su país, personalmente, a los hombres que trabajan teóricamente por la experimentación científica, y prácticamente, en sus clases, por hacer avanzar la educación nueva en el Perú: escuela activa, centros de interés, auto-gobierno, coeducación, comunidades escolares, trabajo individual, por grupos, método de los proyectos y... tanto que es útil (Galván, 1930. p. 5).

Estos tópicos señalados por Ferrière fueron precisamente los que caracterizaron la praxis y el discurso de la Escuela Nueva. En ese marco, numerosos educadores —en particular, los normalistas— hallaron en dicho repertorio discursivo una eficaz estrategia de legitimación dentro del magisterio. En este sentido, un caso particularmente significativo, que articula los procesos de legitimación profesional con la transnacionalización de la Escuela Nueva en el Perú, es el de Nicanor Rivera Cáceres, a quien el educador suizo dedicó consideraciones especiales en sus informes sobre la realidad educacional sudamericana.¹⁶

Mi deseo hubiese sido decir muchas cosas sobre Perú. Por desgracia, su silencio es absoluto. Al parecer está dormido, con una sola excepción: un educador nato (al que naturalmente se persigue) ha llevado a cabo una espléndida obra, que ha descrito en un libro titulado «Así son los niños» (Ferrière. 1936, pp. 157)

Ya en agosto de 1933, Adolphe Ferrière reseñaba el primer libro del normalista arequipeño, elaborado a partir de su experiencia profesional en Mollendo. En dicha reseña, Ferrière destacaba la labor de Rivera en los siguientes términos: “Este excelente maestro tuvo el valor de sustituir la tradición por el sentido común, las prácticas anticuadas por la vida” (1936, p. 158).

Años más tarde, tras una correspondencia sostenida que, según el propio pedagogo europeo, se había iniciado en 1932 con el educador arequipeño, este prologó su tercera obra, reconociéndolo ya como su discípulo.

¹⁶ Los informes elaborados por Ferrière sobre el Perú (1930) y acerca de Rivera Cáceres (1933) fueron publicados en números sucesivos de la revista *Pour L'Ère Nouvelle*.

los que comprenden la verdad, del mismo modo que yo, y que la aplican en sus enseñanzas, pueden en cierto modo llamarse mis discípulos, no vacilaré en declarar que usted es uno de ellos, y entre todos uno de los más auténticos (Rivera Cáceres, 1937, p. 9).

¿Por qué Rivera Cáceres buscaría entablar correspondencia con el pedagogo suizo? ¿Y por qué decide publicar dichas comunicaciones en sus propias obras? Como se ha señalado anteriormente, estos hechos pueden inscribirse dentro de lo que Frechtel denomina la “internacionalización pedagógica”, en referencia a los pedagogos viajeros y a “las formas en que circularon sus ideas” (2021, p. 29). El establecimiento de vínculos con una figura pedagógica de proyección internacional, junto con la apropiación y difusión de sus planteamientos, no solo permitía la circulación de ideas, sino que contribuía simultáneamente a la legitimación de Rivera Cáceres como un educador moderno. En efecto, el aval simbólico de un referente reconocido a nivel internacional reforzaba su autoridad intelectual y fortalecía los procesos de transnacionalización del discurso escolanovista.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este capítulo permite comprender el contexto social y discursivo en el que se configuró el campo educativo peruano durante las primeras décadas del siglo XX. En dicho escenario se observa la persistencia de una matriz pedagógica tradicional, asociada a la denominada pedagogía perenne, caracterizada por su énfasis en el intelectualismo, la disciplina y la primacía del esfuerzo por encima del interés del estudiante. Este paradigma educativo mantuvo una fuerte presencia en el discurso pedagógico de la época, evidenciando la continuidad de concepciones educativas de corte formalista.

No obstante, este contexto también fue escenario de la progresiva introducción de un discurso pedagógico moderno impulsado por los normalistas. A través de una constante apelación al discurso científico y a los principios de la pedagogía moderna, estos educadores buscaron legitimar nuevas formas de entender la educación y el papel de la escuela en la sociedad. Este proceso contribuyó a la formación de una cultura normalista que permitió a estos actores reconocerse como un grupo profesional comprometido con un proyecto de modernización educativa.

En este marco, la circulación transnacional de ideas pedagógicas desempeñó un papel fundamental. La difusión por parte de Adolphe Ferrière de los postulados de la Escuela Nueva otorgó legitimidad intelectual a las propuestas renovadoras y reforzó la posición de aquellos docentes que promovían una transformación de la educación peruana. En consecuencia, el contexto analizado muestra que la configuración del discurso educativo en las primeras décadas del siglo XX estuvo marcada por la coexistencia y tensión entre tradiciones pedagógicas consolidadas y proyectos de renovación que buscaban vincular la educación con un ideal más amplio de modernización social.

Capítulo II

Activismo y progreso: La Escuela Nueva de Nicanor Rivera Cáceres en Arequipa (1923-1940)

Figura 5. *Nicanor Rivera Cáceres y su cámara fotográfica*



Fuente: Castro y Bejarano (1988)

Introducción

El presente capítulo analiza las prácticas educativas promovidas por Nicanor Rivera Cáceres en el marco de la Escuela Nueva en Arequipa entre 1922 y 1939. En este sentido, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué prácticas pedagógicas impulsa Rivera Cáceres en su producción educativa y de qué manera estas contribuyen a la difusión y legitimación del ideario escolanovista?

La hipótesis sostiene que dichas prácticas se articulan principalmente en torno al paidocentrismo —uno de los principios centrales de la Escuela Nueva—, el cual otorga un lugar privilegiado al interés, la experiencia y la individualidad del niño dentro del proceso educativo. A ello se suman otros elementos relevantes, como el ruralismo pedagógico, la centralidad del trabajo como práctica formativa y la promoción de experiencias de autogestión escolar orientadas a la participación y al compromiso social.

En este marco, el objetivo del capítulo es analizar cómo estas prácticas educativas, presentes en la producción pedagógica de Rivera Cáceres, configuran un discurso orientado tanto a la legitimación de la Escuela Nueva como a la revalorización del docente como agente de transformación social.

Nicanor Rivera Cáceres (1899–1987), natural del distrito de Miraflores, en la ciudad de Arequipa, desarrolló una trayectoria formativa que lo condujo a la Escuela Normal de Varones de Lima, institución de la que egresó como miembro de la promoción de 1922. A partir de 1923 inició su ejercicio profesional en el magisterio, desempeñándose como docente en diversas localidades del sur peruano. Su labor se inició en Mollendo, donde permaneció entre 1923 y 1932; posteriormente fue trasladado a Socabaya, donde ejerció hasta 1934, para luego continuar su actividad docente en Tingo. Finalmente, en 1939 fue nombrado director del Colegio Nacional de Carás. (Escuelas Americanas, 1943, p. 677).

Estos primeros años de su trayectoria profesional se desarrollaron en contextos escolares heterogéneos, los cuales resultaron decisivos en la configuración de su experiencia pedagógica y en la consolidación de su práctica docente. En términos de su producción intelectual, es posible distinguir dos etapas claramente diferenciadas: una primera fase, de carácter predominantemente ensayístico, que se extiende desde 1922 hasta 1939; y una segunda etapa, iniciada a partir de 1940, marcada por un esfuerzo de sistematización

teórica y metodológica, estrechamente vinculada al desarrollo y la aplicación de la psicometría.

Como se indicó previamente, durante la segunda etapa de su formación realizó estudios de especialización en Psicología Experimental en Alemania, experiencia que contribuyó de manera significativa a la ampliación de su horizonte intelectual y pedagógico. Tras su retorno al país, en 1940 fundó el Instituto de Experimentación Educacional, iniciativa que, luego de su traslado al distrito de Barranco, adoptó la denominación de “Instituto Experimental de Educación Primaria N.º 1”. Desde entonces, Rivera Cáceres orientó su labor fundamentalmente al ámbito educativo de la capital, espacio en el que desarrolló su proyecto pedagógico y en el que permaneció activo hasta el final de su vida.

Conviene destacar algunos aspectos fundamentales de esta segunda etapa, a fin de diferenciarla con precisión de la fase anterior y favorecer una comprensión más profunda del normalista en tanto sujeto histórico.

A partir de la década de 1940, Nicanor Rivera Cáceres logra sistematizar su pensamiento pedagógico mediante la elaboración de manuales de evaluación. La aparición de estos materiales evidencia un creciente interés por cuantificar los avances estudiantiles con base en sus prácticas, desempeños y logros observables. En términos generales, ello implica un tránsito desde una labor docente caracterizada por mayores márgenes de improvisación hacia la adopción de técnicas y métodos verificables que permitieran registrar y analizar de manera más rigurosa el proceso formativo del alumnado.

Esto no significa que antes de 1940 predominara una improvisación absoluta, sino que, a partir de ese periodo, se intensificaron los esfuerzos por incorporar instrumentos estandarizados con el fin de modernizar la labor docente. La aplicación sistemática de tales herramientas buscaba no solo incrementar su eficacia pedagógica, sino también ofrecer una aproximación más precisa y realista al quehacer educativo cotidiano.

El Instituto de Experimentación Educacional de Barranco se constituyó en un espacio privilegiado para la puesta en práctica, por parte del normalista, de un repertorio de métodos y técnicas orientados a la formación de la población escolar. En este marco se produjeron diversos textos —*Nuevo cuaderno de escritura: guía para el maestro* (1943), *Nuestro libro: Libro primero de lectura para la clase de transición* (1944), *Ficha biopsicopedagógica para estudiar al niño* (1945 [1940]), *Guía psicopedagógica para la maestra de transición* (1955 [1950]), *Guía técnica de la libreta de calificaciones* (1953

[1943]), *Pruebas de exploración mental* (1964), *Guía didáctica del libro de lectura* (1964), *Pruebas objetivas de cuestionarios: para toda la primaria, para tomar los exámenes de los cuatro bimestres* (1967) y *La rotación en la escuela* (1969), entre otros de temática afín—. Estas obras condensan una serie de trabajos elaborados al interior de dicha institución y, al mismo tiempo, entablan un diálogo con publicaciones previas orientadas a la sistematización de las innovaciones pedagógicas del período.

Lejos de ser producciones neutras, estos materiales poseen una marcada intencionalidad ilocutiva. A través de ellos, Rivera se posicionaba como un actor plenamente identificado con los postulados de la “nueva educación”, orientada a la tecnificación de los procesos pedagógicos y a la creciente cuantificación del rendimiento escolar. Así, su obra no solo refleja prácticas institucionales, sino también la voluntad de consolidar un proyecto pedagógico moderno y científicamente legitimado.

Un rasgo distintivo de Rivera Cáceres fue su sostenida afición por la fotografía. En buena parte de su producción profesional se advierte un interés por documentar, mediante imágenes, las actividades cotidianas de su quehacer pedagógico. Por este motivo, puede caracterizarse como un “normalista fotógrafo”, tal como se muestra en la *Figura 5*, dado su empeño constante por registrar y preservar escenas escolares que hoy suelen encontrarse identificadas con las iniciales “N.R.C.”, correspondientes a su nombre completo. Aunque no destacó por elaborar abundantes desarrollos teóricos sobre educación, sí se preocupó por legitimar y difundir sus prácticas docentes a través de diversos medios impresos —revistas especializadas y publicaciones periódicas— con el propósito de visibilizar la eficacia y pertinencia de su labor en los distintos espacios donde ejerció.

Su hijo, Miguel Ángel Rivera Cáceres, ha preservado un conjunto de fuentes de notable valor histórico sobre su padre, entre las que destacan correspondencias personales y documentos oficiales emitidos por el Ministerio de Educación en favor de don Nicanor. Si bien, como es habitual en los testimonios familiares, su relato no está exento de una valoración elogiosa de la figura del normalista, su cercanía biográfica permite identificar elementos sustantivos para la comprensión de su trayectoria intelectual y profesional. Estos aspectos se expresan en el texto *Dos Amautas del siglo XX* (1981) el cual, en consonancia con la escritura pedagógica de su autor, adopta un tono marcadamente moralizante y narrativo. En él se exalta la trayectoria de José Luis Bustamante y Rivero y de Nicanor Rivera Cáceres, ambos presentados como figuras notables de la

intelectualidad arequipeña del siglo XX. No obstante, el valor del texto no se limita a esta dimensión laudatoria, sino que reside también en el corpus epistolar que incorpora, el cual da cuenta de las redes intelectuales de Nicanor Rivera Cáceres y de sus vínculos con destacadas personalidades del ámbito nacional e internacional, como la poeta uruguaya Juana de Ibarbourou, la educadora chilena Gabriela Mistral¹⁷, el pedagogo belga Adolphe Ferrière, el educador estadounidense William S. Gray, el escritor José María Eguren, el reconocido normalista peruano José Antonio Encinas y el historiador Jorge Basadre.

La correspondencia personal constituye una fuente de particular relevancia para la investigación histórica de la trayectoria vital e intelectual de un personaje. Tal como ha señalado el sociólogo Osmar Gonzales, este tipo de documentación “ayuda a revelar la conexión entre el individuo y la sociedad” y, al mismo tiempo, “permite vislumbrar sus redes de socialización” (2022, p. 65). En este sentido, las cartas no solo complementan otras fuentes documentales, sino que aportan una perspectiva más inmediata y situada, al ofrecer una aproximación a dimensiones de la experiencia histórica que difícilmente se captan a través de publicaciones premeditadas.

Por ello, las declaraciones de los autores mencionados anteriormente, nos muestra un fiel reflejo de las dimensiones de circulación y nexos entre el normalista y ellos mismos, mostrando una importante consolidación e impacto de su obra y sus prácticas dentro del contexto educativo. Así Ibarbourou diría “difunda este libro. Délo a maestros, maestras de pueblos rurales que han de encontrar en él ejemplo precioso y aliento para hacer de sus escuelas humildes y tristes una espléndida experiencia”¹⁸. Gabriela Mistral, por otra parte, confirmaría la gran importancia de su trabajo e influencia en la práctica de la escuela nueva.

Ha hecho usted, un trabajo de primer orden, el más acertado con su parvada de niños [...] Eso es Escuela Nueva y realizaciones honestas de ideas [...] Le doy las gracias por esa cumplida y bella labor, lo mismo que si la hubiese usted, hecho por mis niños de Chile (Rivera, 1981).

¹⁷ La Biblioteca Nacional de Chile ha puesto a disposición del público la digitalización de un manuscrito correspondiente a la correspondencia entre Rivera (1945) y Gabriela Mistral, actualmente accesible a través de su plataforma digital.

¹⁸ Tal declaración va relacionada con la “idea de misión” en los que estaban envueltos muchos maestros normalistas, lo cual indica la presencia de una “ética del sacrificio” o “de la abnegación” (Fiorucci, 2023, p. 54).

Adolphe Ferrière lo consideraría “el más auténtico” de entre sus discípulos. Por su parte, William S. Gray subrayaría que “sus materiales y esfuerzos constructivos ejercerán una influencia decisiva en toda América Latina”. En la misma línea, el normalista puneño José Antonio Encinas destacaría la figura de Rivera en los siguientes términos:

Siempre lo recuerdo a usted porque lo considero como a uno de los mejores maestros del Perú [...] Alguna vez le rendirán a usted igual o mayor homenaje que el recibido por mí, porque su labor ha sido más sólida y de mayor trascendencia (Rivera, 1981).

Estas declaraciones sobre el normalista arequipeño permiten advertir su impacto e influencia como personaje público. Su obra y su práctica pedagógica alcanzaron un amplio grado de visibilidad social, mediante el cual buscó —de forma ilocutiva— legitimarse como un profesional de primer orden dentro del campo educativo.

El presente trabajo se centra en los años que Rivera Cáceres desempeñó su labor en Arequipa, etapa previa a su instalación definitiva en Lima y particularmente significativa para comprender las bases de su propuesta educativa.

1. Situación educacional en Arequipa

1.1. Arequipa en las primeras décadas del siglo XX

Arequipa constituye, ante todo, un espacio provincial donde las dinámicas urbanas y rurales se entrelazaron estrechamente durante el tránsito del siglo XIX al XX. En el plano económico, algunos historiadores sostienen que la región experimentó ciertos beneficios derivados de los procesos iniciales de industrialización, los cuales se manifestaron en avances asociados a la llamada “modernización cultural”, particularmente la introducción de la electricidad, el telégrafo y el teléfono.

En el ámbito político, este periodo también fue propicio para la consolidación de nuevos actores colectivos, como el Partido Liberal Independiente, integrado en buena medida por miembros de la alta burguesía regional y personajes importantes como Mariano Lino Urquieta¹⁹, Francisco Mostajo, entre otros. La emergencia de estos grupos incidió en el

¹⁹ La figura de Lino Urquieta adquiere relevancia en tanto se inscribe de manera persistente en la memoria colectiva de la sociedad arequipeña. Un ejemplo de ello se observa en la valoración altamente positiva que de él realiza Nicanor Rivera Cáceres, quien destaca su dimensión simbólica e intelectual. En un discurso

desarrollo de un campo cultural e intelectual más complejo, orientado al análisis crítico de los problemas que marcaron la época. La adhesión de algunos de estos sectores a la “causa indigenista” se articuló, además, con un clima político e ideológico caracterizado por el avance de tendencias anticlericales en el sur peruano. Dichas corrientes, lejos de ser aisladas, reflejaban la influencia creciente del pensamiento positivista que marcó el cambio de siglo (Meza y Condori, 2018).

La educación se inscribe dentro del ámbito cultural, a partir del cual determinados espacios de la ciudad de Arequipa se vieron beneficiados, aunque de manera limitada. Según el P. Jorge Atarama Ramírez (2001), al realizar un recuento de los avatares de la congregación salesiana en Arequipa, la situación educacional de la ciudad resultaba particularmente crítica hacia finales del siglo XIX. En su descripción se evidencian escenarios de abandono, así como conflictos de carácter político-ideológico en torno a determinadas instituciones, entre ellas la Escuela de Artes y Oficios. En este contexto, desde 1896 la congregación salesiana asumió la administración de dicha institución durante poco más de una década, labor que se complementó con la creación del Instituto Agrícola Salesiano y la Escuela Taller de Mujeres (pp. 433–434). Cabe destacar que estas referencias se circunscriben principalmente al ámbito de la segunda enseñanza y de la educación técnica. En contraste, se dispone de escasa información sobre la situación de las Escuelas Fiscales, vinculadas a la instrucción primaria y constitutivas del principal espacio laboral de los normalistas.

1.2. Antecedentes de los normalistas en Arequipa

El normalista cajamarquino Gonzalo Bravo Mejía desempeñó un papel relevante en el espacio educativo arequipeño, tanto por su labor como director del Centro Escolar N.º 951 como por su activa participación en el ámbito editorial pedagógico. En este último campo, dirigió diversas publicaciones especializadas, entre ellas *La Escuela*

pronunciado en el Círculo Social Arequipa, Rivera Cáceres sostuvo que Urquieta encarnaba funciones propias del magisterio social, al concebirlo como un “conductor altivo de multitudes”, un “agitador de conciencias”, un “sembrador de nuevas ideas”, un “suscitador de inquietudes” y un “venerado apóstol del pueblo” (1943, p. 13). En este sentido, Urquieta es caracterizado como un intelectual profundamente comprometido con la cuestión social, en la medida en que “llegó a identificarse con el dolor del pueblo trabajador, porque él también experimentó ese mismo dolor”. A ello se suma su sólida cultura letrada, entendida como una herramienta fundamental para “preparar la conciencia del pueblo, en la que debía germinar las nuevas ideas” (1943, p. 14).

Contemporánea. Órgano de la Asociación Pro Educación, Cultura. Órgano del Ateneo de Arequipa y Perú Pedagógico. Órgano del Magisterio Nacional. Asimismo, es reconocido como un importante impulsor de iniciativas editoriales vinculadas a los institutos de formación docente. Esta trayectoria es destacada por Antonia Llamas, estudiante de la Escuela Normal de Mujeres de Arequipa, quien señala que:

Las alumnas del último año profesional, a iniciativa de su entusiasta profesor Gonzalo Bravo Mejía, publican esta revista [...] Bajo el [ambiente] más punible, pues es cosa sabida que en nuestro país a nadie le interesa los problemas nacionales y con mayor razón los que respectan a la instrucción pública (Llamas, 1925, p. 1)

La Escuela Normal de Mujeres es concebida como un notable “centro de cultura” en donde el normalista Bravo, da constantes conferencias (Neira et al, 1990, p. 591)

Un establecimiento educativo de particular relevancia dentro del ámbito mollendino fue el Colegio Nacional de Mollendo, cuya creación respondió a las gestiones parlamentarias del diputado Juan Antonio de Bedoya. Sin embargo, no sería sino hasta el 28 de octubre de 1922 que el presidente Augusto B. Leguía, mediante la Resolución n.º 927, dispuso oficialmente su fundación, en el marco de las políticas modernizadoras del Oncenio orientadas a fortalecer la infraestructura educativa en las provincias.

La dirección inicial del entonces denominado Colegio Nacional “Leguía” de Mollendo recayó en el normalista Luis Alberto Bouroncle, quien asumió el cargo en abril de 1923 y se mantuvo hasta agosto de 1924. Bajo su conducción se conformó un equipo docente que evidencia la diversidad disciplinaria de la educación peruana de inicios del siglo XX. Integraban esta primera plana de maestros: Faustino Franco (Religión), Luis Alemán (Primaria y Castellano), Mariano A. Bedregal (Geografía), José Bustamante y Corzo (Historia General), Isaac Salas Ponce (Idiomas), Aurelio de la Puente (Historia Natural), David H. Molina (Música), Nicanor Rivera Cáceres (Primaria), Emilio Muñoz Gamio (Dibujo y Trabajo Manual), Raúl Cosío (Ejercicios Físicos y Militares e Inspector) y Alfredo Jhansen (Caligrafía). Este conjunto docente constituyó la base institucional del proyecto educativo mollendino durante sus primeros años de funcionamiento. (Arrieta, 1972, p. 119).

Tras su desempeño como director del plantel, Luis Alberto Bouroncle continuó su trayectoria profesional como inspector de educación, cargo que lo llevó a recorrer

diversas zonas de la región Arequipa. En el ejercicio de esta función, entró en contacto con realidades educativas heterogéneas, marcadas por profundas desigualdades que afectaban tanto a la población escolar como al personal docente. En este contexto, Bouroncle —ya en su calidad de inspector— dirigió una comunicación al entonces director general de enseñanza, Dr. Alberto A. Giesecke, en la que solicitaba apoyo para impulsar iniciativas orientadas al mejoramiento de la educación en la provincia de Islay, donde la precariedad de la infraestructura escolar había alcanzado niveles críticos.²⁰

Yo he conseguido que en la provincia de Islay, algunos propietarios ofrezcan lotes de terreno y que un concejo distrital cree una renta para construcciones escolares; y ahora, me permito apuntar la creación de un pequeño gravamen que no molestará ni acarreará protestas y que sí puede dar una buena cantidad de dinero para las construcciones escolares [...] Mi distinguido compañero el normalista doctor Luis C. Infante propuso con entusiasmo la conscripción escolar²¹, pero como se lleva a cabo la conscripción vial, resultaría, por el momento, pesada y se haría odiosa (Bouroncle, 1925, pp. 433-434).

La adquisición de terrenos destinados a la construcción de locales escolares constituyó una práctica recurrente entre los normalistas y ocupó un lugar central dentro de su discurso pedagógico. Esta práctica se articuló con los discursos de la modernización y del higienismo, lo que permitió la configuración de un marco discursivo eficaz para legitimar

²⁰ Todo indica que la precariedad de las escuelas fiscales constituía una situación recurrente, al menos en el sur peruano. En este sentido, también resulta ilustrativo el testimonio del normalista Guillermo Pinto, quien, en su condición de comisionado escolar de la provincia de Andahuaylas, señala que de las veinticuatro escuelas existentes en la región solo quince contaban con locales propios o cedidos por el municipio, y que, de estas, apenas tres o cuatro podían considerarse aceptables.

Es significativa la preocupación del normalista por las condiciones de la infraestructura escolar, en la medida en que esta ocupaba un lugar central dentro del proyecto higienista de la educación. Ante tal panorama, Pinto optó por una solución de carácter provisional, consistente en la “improvisación de locales más ligeros”, con el objetivo de evitar que los escolares se “consuman cruelmente” a causa de enfermedades como la tuberculosis y la miopía. La descripción más elocuente de esta situación corresponde al caso de Pampachiri, donde el autor relata que “en un recinto de tres metros cuadrados encontré cerca de treinta niñas, sentadas en el suelo, rodeando a la preceptora que ocupaba el centro, sentada sobre un adobe; no podían mantenerse en pie, porque el techo estaba caído” (Pinto, 1924, p. 140).

²¹ Bouroncle se refiere a los textos y oficios publicados por el normalista Luis C. Infante (1921) en la revista *La Educación Popular*. En su calidad de inspector escolar, Infante pudo constatar una realidad común en las provincias, particularmente en lo referido a las condiciones de los locales escolares, situación que lo llevó a formular un proyecto de conscripción escolar. Según el propio autor, se trató de una iniciativa concebida a partir del diálogo con las comunidades locales y las autoridades municipales, quienes expresaron su aprobación.

la acción educativa normalista. De este modo, se reforzó la idea de la escuela como espacio material y simbólico del progreso social.

Con buenos locales habremos resuelto el problema escolar que serviría de base para implantar en debida forma la enseñanza agrícola, vocacional, etc., que han de transformar al país; pero locales contruidos con las prescripciones higiénicas y pedagógicas modernas (Bouroncle, 1925, p. 434).

2. “Así son los niños”: el estudiante en la obra de Nicanor Rivera Cáceres

2.1. Paidocentrismo: el rescate del estudiante

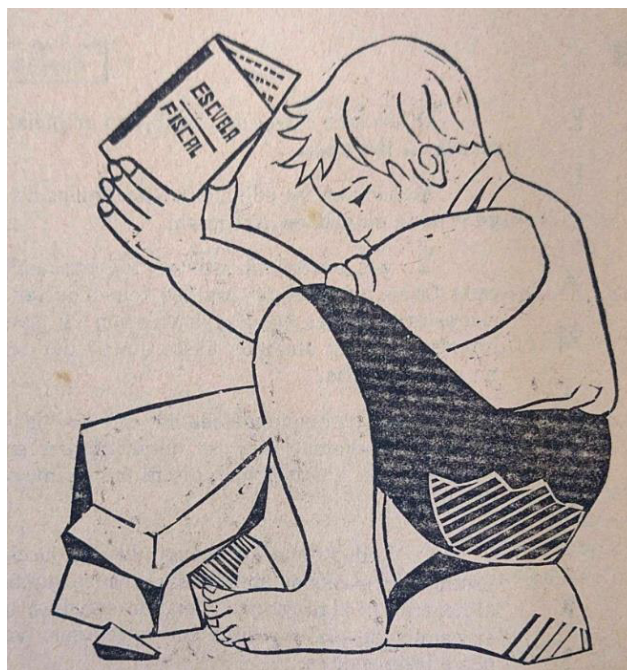
Como muchos normalistas de su tiempo, Nicanor Rivera comprendía con claridad la diferencia sustancial entre la enseñanza dirigida a adultos y aquella orientada a niños. Mientras que el adulto posee la capacidad de realizar abstracciones y comprender explicaciones complejas, el niño, en cambio, debía ser estimulado a través de metodologías activas. En palabras de Rivera, al niño “siempre se le considera como un hombre en miniatura y se le hace pensar, sentir y vivir como si fuese un hombre adulto [...] no saben que el niño será siempre niño, en la calle, en la escuela y en el hogar” (Rivera Cáceres, 1951 [1930], p. 57). A partir de esta comprensión de la etapa vital infantil, Rivera propone una pedagogía que parte del conocimiento del estudiante: el niño es capaz de realizar múltiples actividades debido a la abundancia de energía propia de su edad, energía que, desde su perspectiva, debía ser canalizada y aprovechada con fines formativos.

Antes de todo lo señalado, Rivera pone énfasis en las condiciones en las que se desenvuelve el estudiante, considerando que factores como la sociedad, las relaciones de amistad, la infraestructura escolar y los métodos de estudio resultan fundamentales para comprender el desarrollo de sus capacidades. En este sentido, las condiciones infraestructurales en las que le tocó laborar a Rivera eran propias de su época. Por lo general, los salones de clase y los materiales destinados a las labores escolares se encontraban en un estado de marcada precariedad. No obstante, es importante precisar que dichas condiciones no fueron homogéneas, sino que variaron entre las cuatro instituciones en las que se desempeñó. Así, las condiciones existentes en Tingo no fueron las mismas que las de Mollendo, institución que contaba con una mejor dotación de

recursos gracias al apoyo de algunas fábricas locales. Tingo, por el contrario, fue probablemente el espacio que concentró las condiciones más adversas para el desarrollo de las actividades escolares, tal como se aprecia en la figura 6. Esta situación se vuelve particularmente evidente a partir del traslado de Rivera de Socabaya a Tingo. Según relata, a su llegada procedió a realizar una suerte de inventario escolar, enfrentándose a una realidad sumamente crítica. Al respecto, señalaba que: “Habían doce carpetas bipersonales, todas desarmadas, para una matrícula de doscientos alumnos” (Rivera Cáceres, 1937, p. 177). De tal modo que, al llegar el lunes por la mañana, luego de la respectiva formación de inicio de clases, observó que:

los muchachos tomaron por asalto los cajones, las piedras, los sillares y pedazos del suelo para sentarse. De cualquier manera se acomodaron los pobres niños, unos curvándose sobre las piedras, y otros se tumbaron sobre el suelo para escribir. Aquel conjunto de muchachos era un cuadro humillante que lastimaba la dignidad humana, que sublevaba el espíritu (Rivera Cáceres, 1937, p. 178)

Figura 6. Representación de un estudiante en la Escuela Fiscal 9595 de Tingo



Fuente: Rivera Cáceres (1934, p. 72)

Desde la óptica de Nicanor Rivera, el estudiante era concebido como un ser humano que debía ser rescatado de la deficiente organización escolar. Sin embargo, esta

representación va más allá de una caracterización individual, pues revela el estado y las condiciones reales del mobiliario y de la infraestructura escolar en las provincias.

Se trata de un escenario en el que la calidad educativa resulta prácticamente mínima, a pesar de los esfuerzos discursivos del Estado por promover la educación de otros sectores de la sociedad. En este contexto, el niño se configuraba como el principal perjudicado por una situación estructural de la cual formaba parte. No obstante, de manera simultánea, esta misma situación contribuía a legitimar al estudiante como potencial protagonista de su propia “salvación”. Rivera concebía al estudiante como inherentemente bueno; en consecuencia, su discurso tendía a justificar los actos considerados “destructivos” de los niños, tal como se evidencia cuando señala:

Los niños pintan, arañan destruyen casi siempre por diversión, por instinto natural; porque gozan con estos monos y garabatos; por burlarse y ridiculizar a sus amigos y compañeros. En las carpetas dejan sus recuerdos, sus nombres, como queriendo manifestar la propiedad de ellas; de esta manera también reflejan los alumnos su carácter, su instinto, el ambiente que viven en el hogar [...] El criterio, la conciencia y el modo de ser de los niños, es muy distinto. Ellos no piensan que hacen daño, sino sencillamente que se están divirtiendo a su manera, o que se están burlando de sus amigos (Rivera Cáceres, 1951 [1930], p. 44).

A partir de lo anterior, cabe plantear una serie de interrogantes: ¿por qué el énfasis de Rivera en concebir al estudiante como un sujeto bueno por naturaleza? ¿Responde esta visión únicamente a criterios o convicciones personales, o bien obedece a un marco ideológico más amplio que lo lleva a entender al estudiante como alguien noble y predispuesto al bien? Resulta ilustrativo, en este sentido, considerar que el contexto en el que se inscriben nuestros personajes corresponde a un período en el cual la educación es concebida con fines regeneracionistas. Esto implica que el niño debía necesariamente ser pensado como susceptible de adecuación cultural, de modo que pudiera ser integrado en una sociedad que aspiraba a un cambio fundamental.

En esta línea, Vigarello (2005) señala que, para este período, el argumento de la “degradación progresiva” retorna de manera constante en la mentalidad de la época, “pese a que el concepto de degenerescencia pierde presencia” (p. 207). En consecuencia, resulta funcional que los estudiantes sean concebidos como portadores potenciales de un cambio social. De ahí que Nicanor se esfuerce por proyectar estas aptitudes en el plano local:

En dos oportunidades hemos emprendido intensa campaña con todos los escolares del puerto, para que las fachadas de las casas estuvieran limpias, sin inscripciones ni garabatos, y esto fué obra únicamente de la actividad de los escolares (Rivera Cáceres, 1951 [1930], p. 45).

No resulta necesario detenerse en este acápite en los pormenores del proyecto de la Sociedad Escolar de Ornato al que alude Rivera en la cita precedente. Lo relevante, en este punto, es comprender la centralidad que adquiere la figura del niño en su obra. En este sentido, el paidocentrismo que se desprende de su planteamiento no debe entenderse únicamente como una postura de carácter altruista, tal como se había sugerido previamente, sino como una concepción que se encuentra estrechamente vinculada a determinados intereses de orden social. Tanto en el plano discursivo como en el de la práctica educativa, el niño debía constituirse en un agente fundamental dentro de la vida social, dinamizado por los principios de la educación nueva que comenzaban a incorporarse al ideario pedagógico del normalista arequipeño. En esa línea, el autor señala:

Antes que el niño sea destructor de la ciudad, prisionero de la escuela, sordo y ciego ante los problemas y necesidades de su pueblo; se debe procurar que se interese por los asuntos que embargan la atención de las gentes y de las autoridades locales; debe colaborar en la medida de sus esfuerzos, brindando desde temprano el pequeño contingente de su inteligencia y trabajo, para que más tarde sea un elemento altruista y útil a la sociedad (Rivera Cáceres, 1937, p. 75).

Por tanto, este paidocentrismo no constituye un fin en sí mismo, sino que responde a intereses sociales claramente definidos, los cuales operan como un recurso central dentro del discurso escolanovista. Asimismo, dicho elemento no actúa de manera aislada, sino que se articula con la valoración del estudiante proveniente del ámbito rural o del campo.

2.2. La primacía del estudiante de campo

Otro aspecto destacable en la obra de Nicanor Rivera es la confianza plena que deposita en los estudiantes provenientes del medio rural, a quienes denomina “niños de campo”. Esta valoración no constituye un rasgo aislado, sino que se inscribe en una concepción ampliamente compartida por los normalistas, quienes tomaron como referencia las

experiencias pedagógicas de la Escuela Nueva desarrolladas en Europa. Dichas experiencias se llevaron a cabo, en su mayoría, en contextos rurales, lo que contribuyó a reforzar la idea de que el entorno campestre ofrecía condiciones particularmente favorables para el desarrollo integral del niño.

En este sentido, el testimonio de Ovide Decroly resulta ilustrativo. Al realizar un balance comparativo entre el “niño de campo” y el “niño de la gran ciudad”, Decroly concluye con un elogio explícito del primero, señalando que:

Si se compara desde este punto de vista al pequeño campesino o al golfillo de la pequeña ciudad con el de las grandes aglomeraciones en general, las ventajas parecen estar del lado de éste. De hecho, sin embargo, se puede afirmar que si el segundo tiene a veces un bagaje de palabras y de fórmulas más abundantes, si le aventaja en la aptitud para hablar, el otro tiene un juicio más práctico, más iniciativas, se desenvuelve mejor. SI el uno es más brillante, el otro es más hábil (1965 [1921], pp. 43-44).

Estas serán, en esencia, las conclusiones o perspectivas que Rivera desarrolla en torno a la infancia. Por ejemplo, en relación con los niños de la Amazonía, el autor los consideraba especialmente aptos en comparación con los niños de la ciudad. Esta valoración se fundamenta en las condiciones de vida propias de su entorno, las cuales los obligan a adaptarse de manera dinámica a diversas situaciones cotidianas. Dicho contexto favorece el desarrollo de una predisposición temprana hacia el trabajo, tal como Rivera señala a partir de su diagnóstico y de la experiencia educativa de una docente normalista en la selva:

a toda hora su mente anda despierta, con la inteligencia en constante estado de alerta [...] por necesidad y obligación tienen que aprender a pescar en los ríos, a cazar en los bosques, saber manejar la canoa con la que recorren grandes distancias. Con estas múltiples como variadas actividades el niño adquiere experiencia, cierta madurez, capacidad y dominio de sus aptitudes y destrezas, siempre está con la inteligencia despierta» (1966, p. 42).

Es claro que, lo que busca Rivera al momento de valorizar la figura del niño, es poner en contacto al lector con las situaciones óptimas y la predisposición del estudiante de campo en realizar labores que ennoblecen el fortalecimiento del país, en este caso, desde sus condiciones de vida en provecho de la sociedad en que le toca vivir.

Un ejemplo particularmente ilustrativo de lo anterior se manifiesta no solo en el pensamiento que se tenía respecto a los niños del ámbito rural, sino también en su concreción práctica. Estas iniciativas funcionaron como marcos de referencia orientados a promover la idea de que los estudiantes provenientes de estos sectores poseían la capacidad de integrarse a la vida industrial y al ideal de progreso. Un proyecto paradigmático, ampliamente difundido por los normalistas de la época, fue la implementación de las denominadas *granjas escolares*, las cuales no solo constituían una experiencia estrictamente curricular, sino que además formaban parte de un conjunto de dispositivos que beneficiaban a la institución escolar en su conjunto. En este sentido, durante un discurso de presentación de una de estas granjas, el normalista arequipeño señalaba:

Si somos un pueblo de agricultores, hasta por antecedentes históricos; si nuestro porvenir económico está en el campo, es muy justo que en la escuela exaltemos el amor del niño hacia la tierra, aun mejor, procuremos que aprenda a labrar la tierra de la manera más científica, para que el rendimiento sea superior (Rivera Cáceres, 1937, p. 214).

La apelación a la ciencia y al trabajo pone de manifiesto los propósitos que orientaban las consideraciones pedagógicas dirigidas a la niñez del ámbito rural. No resulta extraño, pues, que estos principios se concibieran como la única vía a través de la cual dicho modelo educativo podía resultar eficaz en sectores a los que se reconocía el acceso a la instrucción y, a partir de ello, su inserción en la vida industrial, entendida como sinónimo de civilización y progreso (Drinot, 2016). Esta afirmación sintetiza, en gran medida, los elementos que se han venido señalando con anterioridad.

Por medio del trabajo de la granja, se consiguió desarrollar en los niños el sentimiento de la solidaridad y del colectivismo. Se les despertó el amor a la tierra. La enseñanza de varios cursos fue activa y práctica. El fruto de las cosechas sirvió para remediar las necesidades más premiosas del plantel. Se les fomentó la lectura de revistas de agricultura y ganadería, y a poner en práctica sus consejos y enseñanza. La superstición y los prejuicios que atormenta la mente de lo niños del campo, fue controlado por el raciocinio y la reflexión. Con la crianza de los animales, y con el cuidado de las plantas, se les cultivó los sentimientos de protección que debían tener con los animales y las plantas (Rivera Cáceres, 1937, p. 215).

A partir de estos planteamientos, se observa un tránsito desde la figura de un estudiante abandonado por las autoridades y confrontado con una realidad escolar provincial — caracterizada por condiciones poco óptimas— hacia un discurso que deposita plenamente la confianza en la capacidad del propio estudiante para enfrentar dichas dificultades. Esta concepción se encuentra estrechamente vinculada a su condición de sujeto formado para el trabajo y la industria. En el discurso y obra de Nicanor Rivera, el niño es presentado como el agente de salvación de su comunidad, noción que se traduce en la práctica a través de iniciativas de autogestión, frecuentemente materializadas en la provisión de mobiliario escolar o en la implementación de actividades impulsadas desde la dirección de los centros educativos.

3. Escuela, trabajo y compromiso social

3.1. El Centro Escolar de Varones N° 961 de Mollendo

Es en Mollendo donde las fuentes y los registros históricos permiten reconstruir con mayor detalle la actividad de don Nicanor Rivera y el entramado escolar en el que se desarrolló. Como normalista, su accionar se inscribe en el horizonte del “compromiso social” que las primeras generaciones de maestros formados en la Escuela Normal de Varones comenzaron a delinear. Desde esta perspectiva, Rivera no concibe la escuela únicamente como un espacio destinado al cumplimiento rutinario de las obligaciones docentes ni a la mera transmisión de contenidos curriculares. Por el contrario, la experiencia escolar se proyecta como un emprendimiento de largo alcance, en tanto la escuela es entendida como un núcleo estratégico para la mejora de la infancia, llamada a convertirse en la base de los futuros ciudadanos del orden moderno, así lo expresa Rivera Cáceres:

La Escuela, antes de ser un conglomerado de alumnos, un montón de muchachos simplemente, en el concepto moderno de educación, es esencialmente una pequeña sociedad que tiene su vida peculiar, su fisionomía, costumbres y modalidades de carácter escolar. Por lo tanto, no cumplirá con su misión, proporcionando solamente instrucción, educando de una manera teórica, sino haciendo practicar a los alumnos los actos sociales que más tarde la misma sociedad le reclamará en su vida diaria (Rivera Cáceres, 1951 [1932], p. 69).

En primer lugar, un aspecto central de las actividades desarrolladas por Nicanor Rivera Cáceres en el Centro Escolar de Varones fue la proyección de una pedagogía de lo cotidiano. A través de prácticas y situaciones diarias, se aprovechaban experiencias aparentemente ordinarias para abordar cuestiones fundamentales vinculadas a los contenidos curriculares de la escuela. Este enfoque resulta particularmente relevante, en la medida en que invita a repensar la denominada “dimensión doméstica del espacio escolar”, en los términos propuestos por la historiadora chilena Vanessa Tessada, quien sostiene que esta perspectiva “permite salirse de la experiencia pedagógica-curricular para centrarse en procesos de socialización constituidos por rutinas diarias que marcan el transcurso del tiempo” (2025, p. 122).

Rivera, como se ha señalado en el apartado anterior, deposita una confianza plena en el estudiante y sostiene que las acciones que este realiza en el ejercicio de su libertad poseen un potencial formativo positivo. En este sentido, el rol del maestro no consiste en coartar dicha libertad, sino en orientar y aprovechar estas capacidades con el fin de generar un bien práctico. Este bien no se limita al ámbito estrictamente escolar, sino que se proyecta hacia la comunidad local y el entorno social inmediato. Por ello, Nicanor entiende que:

El escolar porteño, como todo muchacho, es andariego y aventurero; conoce perfectamente todos los rincones de Mollendo [...] El muchacho porteño en manos de un verdadero y honrado maestro, saca mucho partido de todas estas cualidades; reacciona con mucha facilidad a todos los estímulos, sugerencias y orientaciones que se le den (Rivera Cáceres, 1951 [1932], pp. 11-12).

Rivera Cáceres aprovechará los elementos del sector para formar al estudiante conforme a los lineamientos de la vida moderna e industrial. Una prefiguración de este principio puede advertirse en la imagen que buscaba construir mediante los estudiantes y ciertas prendas de vestir, como el overol y otras afines (véase Figura 7). Al respecto, él mismo señalaría:

Parece que los alumnos con este uniforme se sintieran más dueños de sus personas, que les proporcionara holgura, libertad y alegría. Los muchachos gozan y tienen cierto orgullo de llevar bien puesto su overoll [...] Cuando todos los alumnos están uniformados parecen una legión de obreros (Rivera Cáceres, 1951 [1932], p. 19).

Figura 7. Estudiantes mollendinos en 1928



Fuente: Archivo personal de Manuel Valdivia Muñoz

3.1.1. Proyectos escolares

Resulta complejo abordar la totalidad de los proyectos desarrollados por Rivera Cáceres en el Centro Escolar de Mollendo, pues su análisis podría constituir, por sí mismo, un artículo independiente dedicado exclusivamente a ese periodo. No obstante, es posible comprender dichas iniciativas dentro de un marco interpretativo común, previamente señalado: la educación al servicio de la sociedad, es decir, una educación con compromiso social. Este principio, que ya había sido definido y asumido por los primeros normalistas, se traslada ahora al ámbito del estudiantado, cuyos integrantes adoptan y reproducen dicha formulación.

Podríamos comenzar señalando los proyectos orientados a la experimentación de la denominada “nueva educación”, como los trabajos realizados en la arena de la playa de Mollendo (ver Figura 8, 9 y 10), donde los propios estudiantes revelaban sus intereses, inclinaciones y actividades vinculadas a los oficios de sus familiares, los cuales, de manera significativa, presentaban rasgos propios del trabajo industrial (Rivera Cáceres, 1931, sin paginación).

Figura 8. Escolares mollendinos trabajando en la playa



Alumnos del Centro Escolar 961 de Mollendo, que dirige el normalista Nicanor Rivera Cáceres, ocupados en el concurso de trabajos en arena

Fuente: Rivera Cáceres (1931)

Figura 9. Trabajos escolares en arena



Primer puesto, entre 51 obras que presentaron los alumnos distinguiéndose "El Crucifijo"

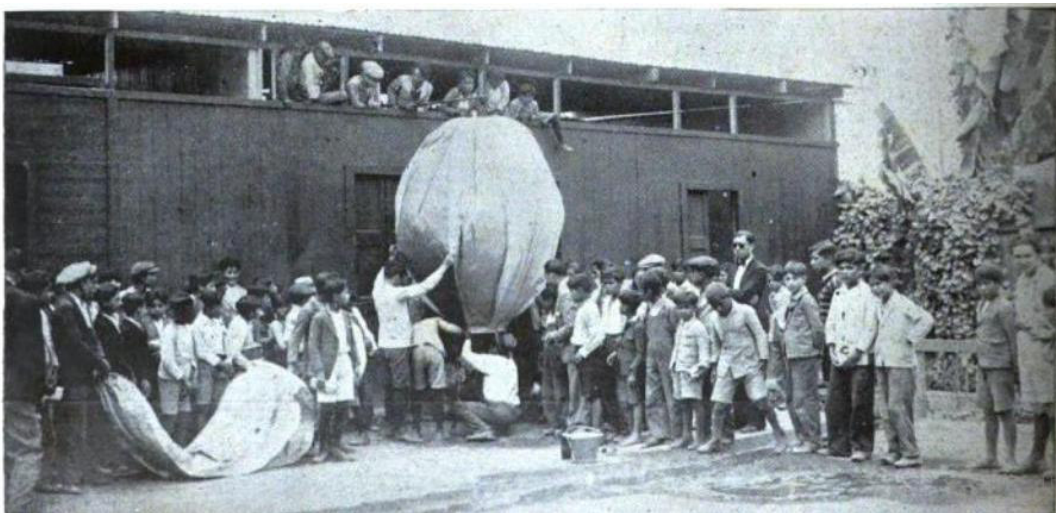
Fuente: Rivera Cáceres (1931)

Figura 10. Representación de un minero de arena, por un estudiante



Fuente: Rivera Cáceres (1931)

Figura 11. Armado de globo por los estudiantes mollendinos



Fuente: Rivera Cáceres (1931)

Asimismo, el concurso de globos constituyó una práctica recurrente dentro de estos proyectos. Como indica Rivera Cáceres, este tipo de actividades fomentaba la confraternidad escolar con estudiantes de la localidad (ver Figura 11); así, hacia finales de 1930, los alumnos participaron en una competencia junto con los discípulos del maestro José Carlos Bernedo (Rivera Cáceres, 1931, sin paginación).

Por otro lado, la elaboración de cometas en las escuelas y su posterior puesta en marcha en los exteriores del centro escolar representó una oportunidad para introducir a los estudiantes en las tecnologías emergentes de la época. Rivera señala además que, para su confección, los alumnos recurrieron no solo a textos y revistas, sino también a la consulta directa con extranjeros residentes en la localidad —entre ellos japoneses, turcos y alemanes— (Rivera Cáceres, 1931, sin paginación).

Lo relevante de estos proyectos radica en que fueron publicados en una revista influyente y de amplio reconocimiento como *Variedades*. En ese sentido, no debe pasarse por alto que dicho medio formaba parte del circuito de publicaciones prestigiosas de la época dentro de la sociedad. La difusión de eventos escolares en sus páginas no respondía únicamente a un propósito informativo o de actualización; más bien, puede interpretarse como una práctica orientada a legitimar el oficio de Rivera, así como a visibilizar la emergencia de los métodos activos en contextos alejados de la capital.

3.1.2. Excursiones y correspondencia escolar

De manera similar a los proyectos pedagógicos, se encuentran las excursiones escolares. Estas, como señalan algunos estudios, tienden a reforzar las “nuevas formas de sociabilización con el entorno” (Chipana, 2022, p. 22). En ese sentido, su implementación propicia la vinculación con la sociedad, su dinámica interna y el reconocimiento de las formas de trabajo. Así, en un contexto de industrialización, estas prácticas habrían contribuido a orientar la atención hacia aspectos centrales de la sociedad moderna.

Dentro de estas excursiones de los estudiantes del Centro Escolar de Mollendo, se encuentran las visitas hacia tres lugares importantes: el camal, el ferrocarril y la Caja de depósitos y consignaciones.

En noviembre de 1926, los estudiantes de 4.º y 5.º año se dirigieron al camal de la localidad —según consignó el periódico *La Patria*— “con el objeto de estudiar de una manera práctica los diferentes órganos de las reses” (Rivera Cáceres, 1937, p. 137). El jueves 28 de abril de 1927, de acuerdo con el mismo medio, los alumnos de dichos grados visitaron la maestranza del ferrocarril, donde fueron recibidos por el superintendente Beltrán, quien les facilitó el ingreso y les dio a conocer las principales instalaciones (Rivera Cáceres, 1937, p. 136). El 7 de octubre de 1931 realizaron nuevamente una visita

al ferrocarril, esta vez con un carácter más especializado, recibiendo información directa de los encargados de las áreas de “Depósitos de la Exportación”, la “Bodega Libre” y, finalmente, la oficina, entonces bajo la responsabilidad de José Salinas Herrera.

Estas no fueron las únicas excursiones. Como se observa en las Figuras 12 y 13, los estudiantes también participaron en visitas de carácter industrial, entre ellas fábricas de fideos y de gaseosas. Este tipo de prácticas se volvería frecuente durante la gestión de Nicanor Rivera Cáceres en el Centro Escolar de Mollendo.

Figura 12. Excursión de escolares mollendinos a las fábricas locales



Los alumnos en la Fábrica de Fideos del Sr. Escalante.
1927.



Visitan también la Fábrica de Aguas Gaseosas del Sr.
Suárez.—1928.

Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Figura 13. Excursión de escolares mollendinos al camal



En la visita al Camal los alumnos recibieron una lección de Anatomía y Fisiología.—1929.

Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Resulta significativo que *La Patria* anunciara con anticipación que el siguiente destino de los estudiantes sería la Caja de Depósitos y Consignaciones, lo que permite suponer que tales informaciones fueron proporcionadas por el propio Nicanor Rivera, posiblemente con el propósito de visibilizar su labor pedagógica. En efecto, una semana después, el 21 de octubre del mismo año, los alumnos realizaron la visita prevista y recibieron explicaciones del jefe de la institución en ese momento, Manuel Valle. El periódico valoró estas actividades señalando: “Estamos seguros que los escolares, con todas estas lecciones prácticas que recojen en el mismo terreno, explicadas por personas

especializadas, serán más tarde de provechosos resultados” (Rivera Cáceres, 1937, p. 139).

Estas excursiones, por tanto, no solo habrían tenido un carácter estrictamente formativo, sino que, al desarrollarse en espacios estratégicos y socialmente significativos, permitían que el estudiante se familiarizara con las instituciones y oficios propios de la modernidad industrial. En este sentido, no resulta extraño que Rivera Cáceres concibiera tales elementos como indicadores de civilización; de ahí que el estudiante, ante todo:

Debe conocer lo que se produce en el lugar, lo que se elabora y lo que se fabrica; debe visitar con frecuencia y detenidamente los talleres, las fábricas de pequeñas industrias, los museos, las bibliotecas, las ruinas, que son lugares de enseñanza práctica, fuentes de estudio y de observación, donde el trabajo, la inteligencia, la vida se complementan; donde se agita y palpita el progreso y la renovación; donde la actividad industrial es índice de civilización (Rivera Cáceres, 1951 [1932], p. 55).

Además, implicaban una estrategia de visibilización de las prácticas educativas en los medios de información. Esto también se manifestó en la constante correspondencia mantenida por el centro escolar de Rivera Cáceres con otras instituciones locales e incluso con escolares de lugares distantes, como Juliaca o Bolivia.

En agosto de 1928, los escolares mollendinos enviaron obsequios a estudiantes de los centros educativos n.º 958 de Arequipa y n.º 959 de Miraflores. Dichos presentes consistían, por lo general, en trabajos elaborados durante la jornada escolar, tales como álbumes y cuadros (Véase Figura 14). Prácticas similares se registraron también entre escolares de Chivay y Paucarpata. El 4 de agosto de 1935, ampliando el radio geográfico de estas interacciones, en Juliaca, Nicanor Rivera recibió una carta de José Aniceto Catacora Solorzano, quien le manifestó la siguiente apreciación:

Distinguido amigo: Saludo a Ud. Con todo afecto y le manifiesto que recibimos la canasta de juguetes que sus niños han tenido la gentileza de obsequiar a sus compañeros de este Centro [...] El día 27 de julio tuvimos una actuación simpática con motivo de la finalización de las labores de primer ciclo escolar..... En ese acto hice presente a los niños el obsequio de su plantel; fue un número improvisado que causó mucha satisfacción en la concurrencia (Rivera Cáceres, 1937, p. 59).

Asimismo, resulta especialmente significativo el intercambio de obsequios entre el plantel dirigido por Nicanor Rivera Cáceres y la institución educativa “República del Perú” de La Paz, Bolivia, encabezada por el pedagogo José Sixto Vaca Guzmán. En dicho intercambio, la escuela boliviana remitió libros destinados a la biblioteca escolar, mientras que el plantel arequipeño envió trabajos elaborados por sus propios estudiantes (Rivera Cáceres, 1937, pp. 59-60). Más allá de constituir una manifestación de confraternidad escolar internacional, este episodio revela un marcado carácter difusor, en tanto fue difundido en la prensa local —concretamente en el periódico *El Pueblo* de Arequipa, el 24 de octubre de 1946—. Ello evidencia, una vez más, la relevancia de la visibilización pública de estas prácticas educativas como mecanismo de legitimación pedagógica.

Figura 14. Trabajos de escolares mollendinos



Fuente: Rivera Cáceres (1951)

3.1.3. Prensa escolar

El impulso experimentado por la prensa escrita durante las primeras décadas del siglo XX adquirió una relevancia notable en el ámbito social. En este contexto, resulta particularmente significativo observar cómo esa misma cultura escrita se extendió también al espacio escolar, influyendo en las prácticas y disposiciones de los estudiantes bajo la dirección de Nicanor Rivera Cáceres. Como ejemplos específicos pueden mencionarse dos revistas escolares: *El Tirallo* y *El Escolar*. La primera estuvo a cargo de los alumnos del quinto año del Centro Escolar, mientras que la segunda fue elaborada por los del cuarto año. Ambas publicaciones surgieron con el propósito de dinamizar y facilitar la escritura, la circulación de información y las formas de expresión entre los propios estudiantes.

De este modo los niños, de manera indirecta se ven en el compromiso de leer los periódicos y las revistas; valerse de su propia expresión de una manera espontánea, dando así oportunidad al maestro para que pueda corregir los barbarismos y los vicios de la pronunciación (Rivera Cáceres, 1951 [1932], pp, 12-13).

Como se advierte en las expresiones de Rivera Cáceres, su propuesta no se limita a la aplicación del currículo escolar; más bien, busca constituirse en una herramienta de acceso a la cultura, pues en ese contexto el periódico y la revista funcionaban como medios eficaces para vincular al estudiante con el mundo cultural.

Sería magnífica y provechosa labor, si todos los maestros trataran de implantar en sus secciones estas prácticas tan llenas de agradables enseñanzas, tanto para formar la conciencia del niño, como para fomentar su cultura [...] Ya es sabido que el periódico es la fuente de informaciones, el vehículo de cultura que liga al hombre con el resto del mundo, y representa la conciencia de las colectividades en todas las épocas y las aspiraciones de los pueblos (Rivera Cáceres, 1951 [1932], p. 13).

De este modo, Rivera Cáceres evidencia una clara conciencia sobre la importancia de la prensa en el desarrollo cultural y, en consecuencia, en la formación del estudiante hacia prácticas de carácter moderno dentro de la sociedad. Asimismo, este material resulta especialmente significativo, pues constituyó parte de la base informativa utilizada para la elaboración de su primer libro, *Así son los niños* (1932).

No es posible realizar un análisis exhaustivo de ambas revistas escolares, dado que se apartan parcialmente del objetivo de este acápite. No obstante, es posible señalar algunas características relevantes que permiten comprender este trabajo como un proyecto concebido por Rivera Cáceres. En primer lugar, la revista escolar no posee una naturaleza plenamente autónoma, ya que se encuentra supervisada conforme a los lineamientos establecidos por Nicanor Rivera Cáceres. En este sentido, puede afirmarse que los estudiantes disponen de márgenes de acción limitados, en tanto su participación se desarrolla dentro de parámetros previamente definidos para la redacción.

Asimismo, aunque las secciones de las revistas no son numerosas, su relevancia radica en que condensan los productos finales de las actividades realizadas en las distintas asignaturas. Otro aspecto significativo es la atención que suscitan las descripciones de las jornadas escolares. En conjunto, estos elementos se articulan bajo una pauta central: la representación y difusión de los nuevos valores asociados a la vida moderna.

¿Cómo es esto posible? Rivera Cáceres no deja lugar a dudas, pues estas mismas revistas poseían también un propósito moralizante, acorde con los valores de la nueva vida moderna y democrática, tal como se advierte en el imaginario del autor cuando señala:

SIEMPRE que alguien nos ha conversado, o bien lo hemos leído en alguna revista, que en los países más cultos y adelantados que el nuestro, la venta de los periódicos se realiza libremente en las esquinas de las calles, sin que ninguna persona se encargue de su inmediata vigilancia y control, confiándose únicamente de la honradez y en la seriedad de sus gentes (Rivera Cáceres, 1951 [1932], p. 33).

No se trata, por tanto, de la moral religiosa tradicional ni de sus preceptos, sino de los valores aprendidos por los propios sujetos a través de la práctica. Podríamos hablar, en este sentido, de una moral práctica, característica de las sociedades modernas. Estas mismas ideas se encuentran en Nicanor Rivera Cáceres al referirse a la modalidad de venta “sin vigilancia” de la revista *El Escolar*; para él, dichas prácticas resultaban fundamentales dentro del marco de la nueva educación, por lo que señala que:

No está lejos que algún día desaparezcan para siempre de las escuelas todas las teorías y los preceptos de la moral y de la educación; porque antes que el alumno sepa repetir muy bien estas lecciones, es preferible que tenga la íntima satisfacción de experimentarlas, de vivirlas, de sentirlas y de practicarlas (Rivera Cáceres, 1951 [1932], p. 33).

3.2. El Centro Escolar N° 971 de Socabaya

La experiencia rural de Nicanor Rivera Cáceres se inicia en Socabaya, espacio clave para el análisis del objetivo del presente estudio, al igual que Tingo. Aunque su labor en Socabaya fue breve, las evidencias procedentes del testimonio escolar, así como las propias referencias de Rivera Cáceres, permiten sostener que el discurso escolanovista no se limitó a formulaciones estériles para los estudiantes. Por el contrario, esta propuesta educativa se intensificó mediante prácticas orientadas al servicio de la comunidad, lo que remite a una efectiva dinámica de autogestión escolar.

Era necesario para Rivera Cáceres presentar a los estudiantes rurales como agentes capaces de impulsar el desarrollo comunitario. De este modo, buscaba demostrar que la escuela no constituía únicamente un espacio de discursos academicistas, tal como él mismo diagnosticó al incorporarse a la institución:

Los pobres muchachos habían estado acostumbrados a memorizar, a repetir mecánicamente frases y extensos capítulos. Las lecciones que copiaron en sus cuadernos, nunca llegó a ser el resumen de la conversación inteligente y cordial de maestro y alumnos, el contenido elaborado por el raciocinio, el resultado de la interpretación personal de cada alumno. Solamente la imposición, y el miedo al castigo corporal, fueron las armas pedagógicas que convirtieron al niño en un sumiso recitador (Rivera Cáceres, 1937, pp. 143-144).

Como se observa en la cita anterior, tópicos o categorías como la memorización, la repetición o el castigo físico funcionan, dentro del discurso escolanovista, como nociones sistemáticamente justificadoras. Estas cumplen la función de construir un diálogo antitético mediante las cuales las prácticas pedagógicas tradicionales son representadas como elementos que deben ser desplazados, al ser consideradas incompatibles con los postulados de la educación moderna. Esto permite introducir postulados de carácter fundamentalmente práctico, susceptibles de ser aplicados por los propios estudiantes, especialmente cuando se trata de actores situados en contextos considerados óptimos — como se ha señalado en los acápites anteriores—, tales como las zonas rurales.

Por ello, en diversas clases, Rivera Cáceres desarrollaba primero los contenidos teóricos, frecuentemente apoyándose en revistas que facilitaban la lectura en el aula.

Paralelamente, el maestro reconocía que “los niños contribuían con sus conocimientos prácticos, adquiridos en el trabajo cotidiano de la chacra” (Rivera Cáceres, 1937, pp. 151-152).

Debe considerarse que, al igual que en la experiencia de Mollendo, la situación en Socabaya se organizó a partir de proyectos y excursiones de carácter similar, tales como la visita a una fábrica de almidón o la exploración de yacimientos de tiza y su posterior procesamiento. En relación con este enfoque, Rivera Cáceres sostenía: “La escuela no debe enseñar al niño a recibir, sino a producir, a elaborar, a remediar sus necesidades con el trabajo personal y con la inteligencia” (Rivera Cáceres, 1937, p. 171).

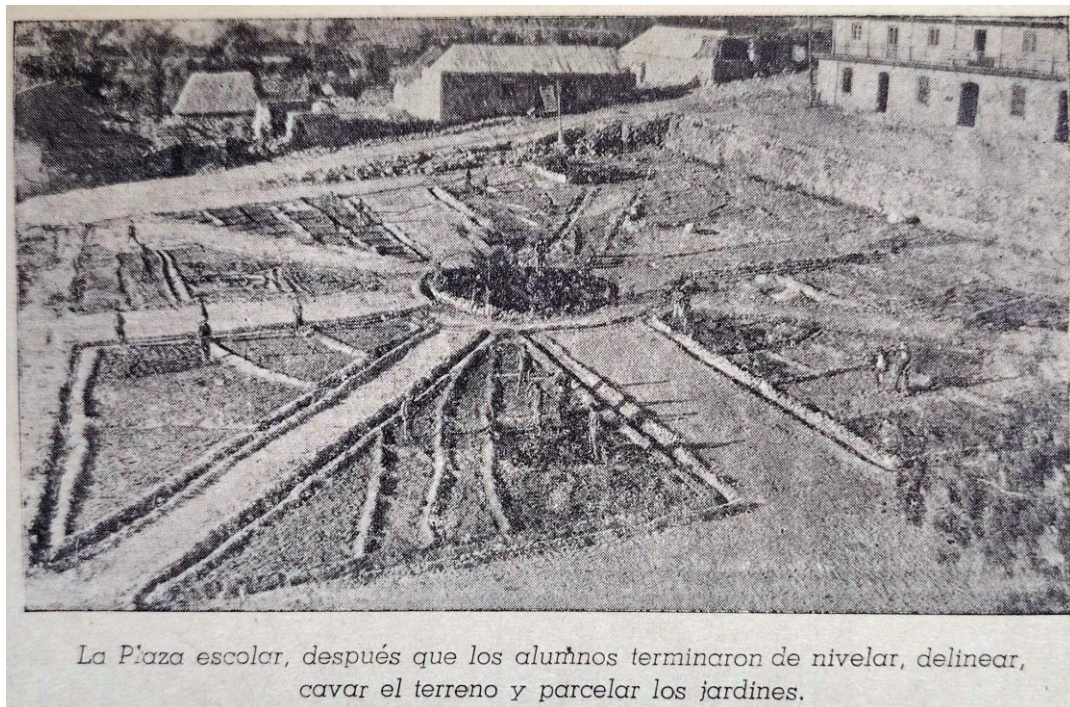
No obstante, quizá el hecho más significativo de esta experiencia fue el trabajo orientado al ornato de la comunidad: la construcción de una plaza escolar. El espacio destinado a tal fin consistía en un terreno abandonado ubicado frente a la escuela. Rivera Cáceres propuso desarrollar una labor de mayor envergadura, en lugar de limitar las prácticas de botánica y agricultura al cultivo en pequeñas macetas. Según señala el propio autor, la iniciativa fue recibida con entusiasmo por los estudiantes, algunos de los cuales expresaban: “No descansaremos de trabajar, señor Rivera, hasta llenar de jardines la plaza, como los parques que hay en la ciudad” (Rivera Cáceres, 1937, p. 152).

Los estudiantes, junto con Rivera Cáceres, pusieron manos a la obra; todo indicaba que la situación marchaba conforme a lo planificado y sin mayores contratiempos. No obstante, en el seno de la comunidad circularon rumores y voces críticas que cuestionaban tanto el accionar del maestro como el de los alumnos, generando fricciones con los márgenes legales vigentes en el territorio. Este escenario motivó que los estudiantes redactaran notas dirigidas al gobernador de la comunidad y al párroco, quien presuntamente era el propietario del área. Tras dichas comunicaciones, la situación no mejoró; por el contrario, persistieron comentarios despectivos hacia los escolares que, de buena fe, procuraban poner en práctica formas de gestión institucional propias de su época. En este contexto, el normalista arequipeño señalaba: “Parece que no fue del agrado de las autoridades edilicias el oficio que recibieron firmado por un alumno, porque en los comentarios se decía que los alumnos estaban faltando el respeto al señor alcalde con oficios firmados por mocosos” (Rivera Cáceres, 1937, p. 156).

A pesar de los contratiempos, dos días después los estudiantes fueron felicitados por ambas autoridades debido a su iniciativa de mejorar el espacio en cuestión. El alcalde

había establecido como única condición que el trabajo estuviera supervisado por el inspector de obras públicas. En este sentido, “El Inspector recorrió la plaza por un lado y por otro, sin hacer ninguna observación ni rectificación, quedando satisfecho, felicitando al maestro y a los alumnos, y autorizándoles que podían iniciar el trabajo” (Rivera Cáceres, 1937, p. 156).

Figura 15. Plaza escolar de Socabaya



Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Realizado el trabajo, los estudiantes debían ahora encontrar la forma de preservar el espacio; para ello dedicaban numerosas horas escolares a dicha tarea, lo que pronto generó quejas entre los padres de familia: “Decían que ellos no habían enviado a sus hijos a la escuela a cultivar jardines, sino a aprender a leer, escribir, contar y rezar”. Esto evidencia que la comunidad no estaba preparada para recibir los aportes de la nueva educación o, quizá, no comprendía su finalidad. Rivera Cáceres, no obstante, aprovechó esta coyuntura como parte de su estrategia discursiva; la situación resulta significativa, pues legitima la nueva pedagogía. Así, a raíz de este episodio, señalaba:

el niño no debe contentarse con aprender a leer y escribir, sino que debe aspirar a saber más, que debe demostrar su amor al pueblo en que vive, estudiando sus

necesidades, ayudando a resolver sus problemas, contribuyendo con su esfuerzo de niño, en bien de la colectividad y del engrandecimiento de su pueblo. Que las teorías y los conocimientos que se aprenden mediante el estudio, tienen más valor, cuando son aplicados en alguna obra de utilidad pública (Rivera Cáceres, 1937, p. 159).

De este modo, este discurso —sustentada en la situación problemática de la localidad— se fortalecía a medida que dicha realidad era progresivamente problematizada y complejizada. Rivera Cáceres capitalizaba este contexto al sostener que tales condiciones contribuían a nutrir la conciencia de los propios estudiantes: “Los muchachos reafirmaron aún más sus convicciones, que debían ser elementos útiles a su pueblo, que estaban obligados a trabajar por su progreso y mejoramiento” (Rivera Cáceres, 1937, p. 159). Pese a ello, la situación no tuvo un desenlace favorable: se requería agua para garantizar el mantenimiento de la plaza escolar. Sin embargo, tanto el responsable de la acequia como las autoridades locales parecieron mostrar escaso interés, pues argumentaban que “les era imposible dar agua, porque ellos la necesitaban para regar sus chacras”. Este episodio evidencia que, a pesar de los esfuerzos desplegados, las iniciativas de los escolares no fueron tomadas con la seriedad requerida, al priorizarse otros intereses considerados más relevantes. Como señala el propio autor: “Las gestiones del maestro, y las súplicas de los niños, no lograron convencer a nadie; los agricultores se mostraron duros y reacios a toda razón” (Rivera Cáceres, 1937, p. 162).

Sumándose a la gravedad del problema, tuvo lugar la festividad de la Virgen patrona del pueblo, celebración que incluyó pasacalle, castillos y fuegos artificiales. Con motivo de este evento, la plaza escolar no recibió el cuidado esperado; por el contrario, como recordaría Rivera Cáceres:

La gente invadió los jardines destrozando las plantitas; a pesar del cuidado y las protestas de los muchachos que lucharon por defender sus jardines, muchas personas ignorantes respondían furiosas: -Este terreno nos pertenece a nosotros, no es del maestro, y por esto, podemos hacer lo que no dé la gana (Rivera Cáceres, 1937, p. 161).

Esta situación, lejos de pasar desapercibida, muestra algunos aspectos que deben tomarse en consideración. En ella se refleja el conflicto y los límites que enfrentó la educación al intentar plasmarse en espacios rurales donde, por lo general, la población mantiene

costumbres e idiosincrasias que no siempre favorecen la anhelada “modernización” a través de la educación. Antes bien, estas condiciones generan un choque cultural que dificulta la comprensión de iniciativas de tal envergadura. A ello se suma que las negativas y barreras para poner en marcha un proyecto escolar efectivo pueden vincularse también con el cambio generacional de la población. Como se ha señalado anteriormente, el alcalde y otras autoridades locales, como el párroco, felicitaron y respaldaron al maestro y a los estudiantes para que emprendieran el proyecto y aprovecharan el potencial de una zona que se encontraba abandonada.

Pese a ello, la plaza escolar quedó en un estado de deterioro considerable; incluso, varias de sus áreas volvieron a secarse. Conviene señalar que esta intervención formaba parte de un proyecto vinculado a la festividad del árbol, evento celebrado pocos días después y que dejó en el maestro y en los estudiantes una sensación de desazón frente a los resultados obtenidos. Posteriormente, Rivera Cáceres fue trasladado a otro centro escolar, tras lo cual el espacio volvió a caer en abandono. Algunos medios periodísticos, como *El Deber*, destacaron la iniciativa promovida por el normalista arequipeño junto con sus alumnos; así, en su edición del 26 de agosto de 1932 señalaban:

Sirva de ejemplo esta obra para estimular la labor de los maestros de la educación moral y cívica que deben dar a la juventud, enseñándoles a ser útiles a la comunidad en cuyo seno viven y a interesarse por el progreso y embellecimiento de sus localidades (Rivera Cáceres, 1937, p. 175).

Llama la atención un hecho particularmente significativo ocurrido en Socabaya: Nicanor demostró en la práctica que la educación nueva y activa podía resultar efectiva. Sin embargo, la realidad entraba en tensión con los fines progresistas de esta corriente. Al tratarse de una localidad donde se ensayaba una forma innovadora de llevar a cabo los estudios, el entorno, lejos de comprenderla, parece haber mantenido una actitud de infravaloración hacia las iniciativas estudiantiles. El compromiso social que Rivera Cáceres buscaba fomentar en los alumnos se diluía ante la ausencia de un apoyo efectivo por parte de la comunidad, lo cual invita a reflexionar sobre el papel de la sociedad en relación con la educación y sobre la manera en que la escuela era concebida como una esfera separada de aquella, configurándose, según el propio Rivera Cáceres, como una institución hermética.

En lo concerniente a la obra, tal experiencia constituyó para Rivera Cáceres un medio para demostrar y contrastar los valores de la educación moderna frente a las prácticas tradicionales de la población; sobre ello, señalaría enfáticamente:

Los pueblos en los que existe el exclusivismo, la mezquindad y el egoísmo, son pueblos retrógrados, que se mantienen al margen del progreso y de la civilización. Pero los pueblos cuyos hijos son unidos, que cultivan los sentimientos altruistas de cooperación, y el mutuo apoyo; son pueblos fuertes, progresan rápidamente, y son dignos de la admiración de todos (Rivera Cáceres, 1937, pp. 162-163).

3.3. La Escuela Fiscal N° 9595 de Tingo

Tingo fue el siguiente destino del normalista. Este espacio no se diferenciaba sustancialmente del anterior, pues conservaba rasgos de ruralidad tanto en la composición social de la escuela como en su entorno inmediato. Como se señaló en el segundo apartado, la situación interna de la Escuela Fiscal era precaria debido a la falta de organización y a las deficientes condiciones del mobiliario escolar; esta circunstancia no constituía un caso aislado, sino que formaba parte de una problemática extendida en los establecimientos educativos de estas provincias, tal como se ha evidenciado previamente.

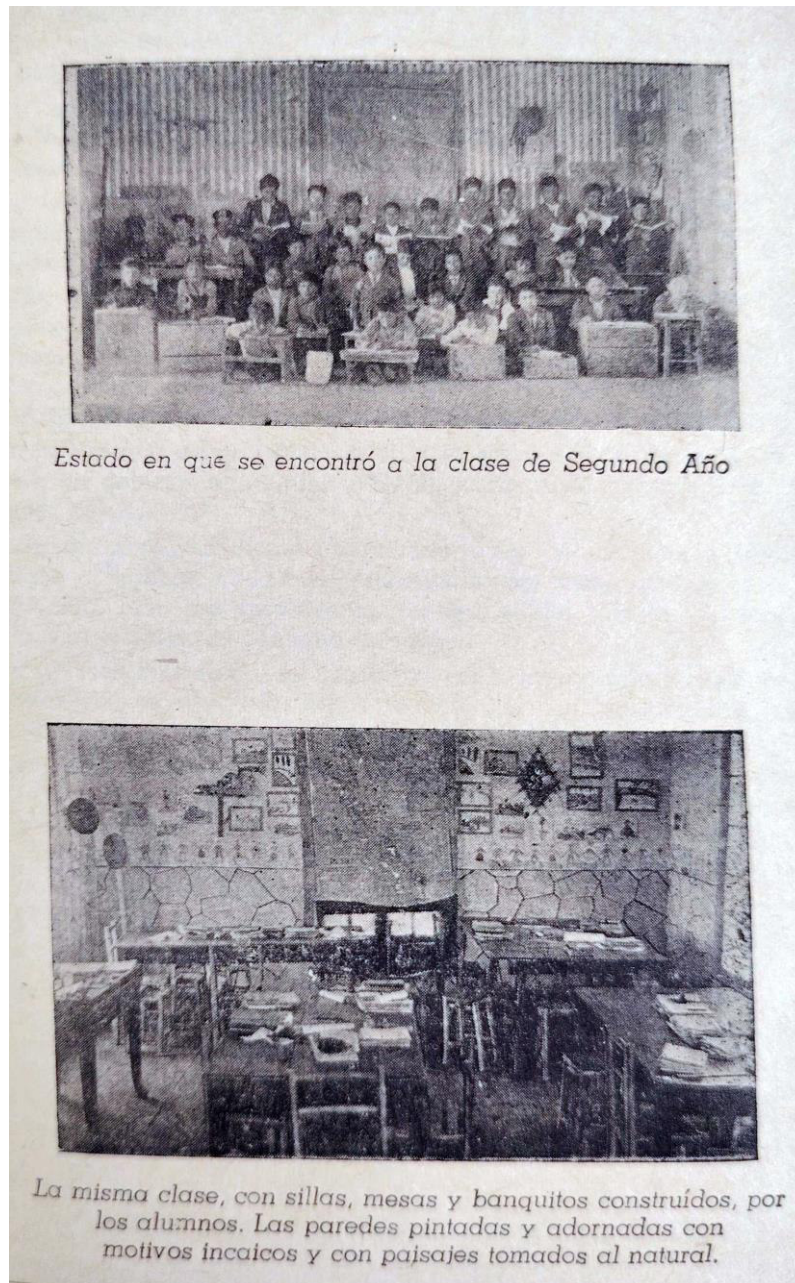
Es de resaltar la manera en que el compromiso social se expresa a través del trabajo y la autogestión institucional. A ello se suma que, al igual que en los casos anteriores, no se trataba únicamente de un proyecto cerrado al ámbito escolar, sino que también funcionaba como un mecanismo de proyección social. Rivera Cáceres era consciente de esta particularidad, por lo que muchos de estos elementos resultaban imprescindibles dentro de su discurso escolanovista.

De este modo, se identifican dos proyectos centrales dentro de esta escuela: el mobiliario escolar y la granja escolar. Ambos trabajos no constituían actividades inconexas, sino que respondían a la necesidad de resolver un problema fundamental en la institución. Por ello, al iniciar las labores académicas, Nicanor Rivera comenzó realizando un diagnóstico de la situación material del establecimiento. Posteriormente, tomando en cuenta la disposición y las opiniones de los estudiantes, sometía a discusión las posibles soluciones y las acciones prioritarias a ejecutar. Como era previsible, la tarea más urgente fue la

construcción y remodelación del mobiliario y de los espacios escolares; en consecuencia, numerosas horas se destinaron a su elaboración, tal como señala el propio maestro:

Los muchachos para trabajar, aprovechaban todos los momentos en que no estudiaban, las mañanas antes de comenzar las clases, las tardes después que terminaba la labor escolar y los recreos (Rivera Cáceres, 1937, p. 185).

Figura 16. Antes y después del mobiliario escolar en Tingo



Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Transcurrió aproximadamente más de un mes para contar, al menos, con las sillas y mesas necesarias que permitieran disponer de un local en condiciones óptimas, como se observa en la Figura 16. Señala Rivera Cáceres: “De esta manera quedó resuelto el problema del mobiliario escolar. Todos los niños dispusieron de asientos y ninguno volvió más a sentarse en el suelo” (1937, p. 188).

Este hecho no pasó desapercibido en la localidad. Según informa Rivera Cáceres, el mobiliario formó parte de un acto de inauguración de materiales al que asistieron padres de familia, autoridades locales y representantes de la prensa. El acontecimiento generó gran asombro, lo que motivó que diversos medios —tanto de Arequipa (*El Pueblo*, *El Deber*, *Noticias*) como de Lima (*La Crónica* y *El Comercio*)— dedicaran secciones de sus ediciones a describir y elogiar el trabajo impulsado por el normalista y sus estudiantes. Estas coberturas pusieron en evidencia la relevancia de la autogestión escolar, en el marco de los postulados de la educación nueva, frente a las dificultades del contexto, así como la proyección social y el alcance difusor que el hecho alcanzó a través de la prensa. En este sentido, el diario *La Crónica*, en su edición del 21 de octubre de 1933, señalaba:

En el Perú nos hemos acostumbrado a esperar todo del Estado. Como en Arequipa, donde algunas empresas los particulares y los mismos muchachos que acuden a recibir lecciones, han reparado las deficiencias, así mismo, podrían hacerse en los demás lugares, que como repetimos son numerosos (Rivera Cáceres, 1937, p. 217).

El diario arequipeño *El Deber*, el 23 de octubre del mismo año, también destacó el hecho, empleando términos elogiosos para referirse a la iniciativa del normalista arequipeño orientada a mejorar la calidad del local.

Con algún subsidio fiscal?... no. Con la cooperación económica de las instituciones?... Tampoco. Únicamente con su esfuerzo personal y el de sus alumnos, quienes han construido ese material, sin otro estímulo que el del preceptor, sin otro auxilio que el de su propia buena voluntad (Rivera Cáceres, 1937, p. 218).

El diario *El Comercio*, en su edición del 1 de diciembre de 1933, también se sumó a resaltar estos notables trabajos, señalando que tales prácticas resultaban elogiadas y dignas de imitación por parte de otros maestros, en tanto proyectaban una imagen de progreso.

El mobiliario de que actualmente dispone el Centro Escolar del distrito de Tingo representa una simpática ayuda de las personas que se interesan por el progreso de la enseñanza y a la vez, revela los buenos resultados que rinden los esfuerzos de los maestros que se dedican con verdadera vocación a su delicada misión, que necesita contar con variados elementos para ser fecunda (Rivera Cáceres, 1937, p. 219).

Como se ha señalado anteriormente, el hecho de que tanto los diarios locales como los de la capital comenten este acontecimiento evidencia un objetivo central de las prácticas de la nueva educación: su carácter difusor y proyectivo en el ámbito social. De este modo, se busca que dicha propuesta educativa alcance legitimidad no solo entre sectores especializados —como docentes y autoridades responsables del magisterio—, sino también entre actores no especializados, tales como padres de familia y el público en general. El diario *El Pueblo*, en su edición del 2 de diciembre de 1933, evidencia esta situación: “Ayer nos hemos complacido mucho al leer en los diarios que la noticia del estreno de muebles trabajados por los escolares de Tingo, que regenta el normalista señor Nicanor Rivera Cáceres, ha producido en Lima mucha resonancia” (Rivera Cáceres, 1937, p. 220).

Figura 17. Sembrado y cosecha por escolares de Tingo



Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Figura 18. Nicanor y los estudiantes en las actividades escolares



Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Figura 19. Estudiantes y animales de la granja escolar



Fuente: Rivera Cáceres (1937)

Retomando el acontecimiento, el mobiliario constituyó inicialmente un proyecto impulsado por solo dos personas. En efecto, los materiales con los cuales se emprendería la reparación y elaboración de nuevas sillas y mesas debían ser adquiridos mediante algún sustento económico. Para remediar la situación, se implementó la creación de una granja escolar que fue creciendo progresivamente. Inicialmente se comenzó por cultivar cebollas y ajos, luego papas. Después se incorporaron gallinas, gallos, liebres, cuyes, cerdos, un carnero y un chivo, así como patos, gansos, pavos, aves menores, abejas, pejerreyes y bagres; además, según informa el maestro normalista, se domesticó una paloma mensajera. (Véase Figura 17, 18 y 19).

La crianza de estos animales resultaba ya familiar para muchos estudiantes, puesto que formaba parte de sus actividades domésticas; en este espacio escolar, sin embargo, ampliaron sus conocimientos mediante el apoyo de padres de familia que colaboraron en el cuidado de algunos animales, así como a través de la lectura de revistas especializadas proporcionadas por Rivera Cáceres.

El trabajo desarrollado en Tingo, por tanto, evidencia haber sido particularmente fructífero y beneficioso para la población escolar. De este modo, la escuela nueva proyectada por Nicanor Rivera Cáceres fue legitimándose en contextos de emergencia, reflejándose en un compromiso social articulado en torno al trabajo. En este sentido, el propio Rivera Cáceres destacaría:

Los niños a pesar de no tener conocimientos de carpintería, sin saber manejar las herramientas, sólo con el anhelo de remediar la situación de su escuela, fueron constantes en el trabajo, adquirieron un poco de experiencia consiguiendo manejar las herramientas con regular destreza [...] El maestro no sólo ha de ser el arquitecto espiritual del niño, sino también, el arquitecto de la fisionomía material de su escuela, debe resolver sus necesidades con la cooperación de los niños y con la de todas las personas generosas y altruistas (Rivera Cáceres, 1937, pp. 191-192).

De modo similar, aprovechaba para ponderar los significativos beneficios que estas prácticas brindaban a los estudiantes. En relación con la granja escolar, señaló:

Por medio del trabajo de la granja, se consiguió desarrollar en los niños el sentimiento de la solidaridad y del colectivismo. Se les despertó el amor a la tierra. La enseñanza de varios cursos fue activa y práctica. El fruto de las cosechas sirvió

para remediar las necesidades más premiosas del plantel. Se les fomentó la lectura de revistas de agricultura y ganadería, y a poner en práctica sus consejos y enseñanzas. La superstición y los prejuicios que atormenta la mente de los niños del campo, fue controlado por el raciocinio y la reflexión. Con la crianza de los animales, y con el cuidado de las plantas, se les cultivó los sentimientos de protección que debían tener con los animales y las plantas (Rivera Cáceres, 1937, p. 215).

Si nos limitamos a la mera descripción, podría no comprenderse la relevancia de aquello que se destaca. En este sentido, mientras describía los principales logros de los proyectos escolares, Rivera Cáceres procuraba también vincular estas nuevas prácticas con formas culturales asociadas a la modernidad y con la apelación a categorías científicas del trabajo. A través de ello, se buscaba que los estudiantes abandonaran concepciones consideradas premodernas y se insertaran en la dinámica de una sociedad industrial que, se asumía, favorecería el desarrollo de sus comunidades. De este modo, se pretendía garantizar la formación de nuevos ciudadanos. El discurso escolanovista, en consecuencia, operaba como un dispositivo discursivo orientado a legitimar estas prácticas y a propiciar su adopción social con confianza.

Conclusiones

Las prácticas educativas promovidas por Nicanor Rivera Cáceres permiten comprender la manera en que los principios de la Escuela Nueva fueron apropiados y reinterpretados en el contexto educativo de Arequipa durante las primeras décadas del siglo XX. El análisis desarrollado a lo largo del capítulo muestra que su producción pedagógica se articula en torno a un marcado énfasis paidocéntrico, el cual sitúa al niño —sus intereses, su experiencia y su individualidad— como eje del proceso educativo.

Asimismo, se observa que este planteamiento se complementa con una valoración del ruralismo pedagógico y del trabajo como prácticas formativas fundamentales. En el caso del ruralismo, este se vincula con una concepción de la educación orientada hacia la vida práctica y hacia la intervención en los espacios rurales, mientras que el trabajo adquiere una dimensión pedagógica que trasciende lo meramente curricular para constituirse en un principio organizador de la formación moral, social y cívica de los estudiantes de los centros escolares de Socabaya y Tingo.

De igual modo, la promoción de actividades como la elaboración de publicaciones escolares, así como la incorporación de discursos asociados al proyecto moderno —entre ellos la higiene y el trabajo escolar—, revela el interés por formar sujetos capaces de integrarse activamente en la sociedad contemporánea. En esta misma línea, la práctica de la autogestión escolar aparece como un mecanismo pedagógico destinado a fomentar la responsabilidad, la participación y la experiencia democrática entre los estudiantes.

En conjunto, estos elementos evidencian que las propuestas pedagógicas de Rivera Cáceres no solo reflejan la recepción del ideario escolanovista, sino que también contribuyen a su legitimación en el ámbito educativo regional. A través de estas prácticas, el docente se configura como un agente activo del proyecto de modernización educativa, capaz de articular la renovación pedagógica con un compromiso social orientado a la formación de ciudadanos útiles y participativos.

Capítulo III

Pensamiento educativo y difusión: Víctor E. Vivar y la promoción de la Escuela Nueva (Lima, 1927-1957)

Figura 20. Víctor E. Vivar Espinoza



Fuente: *Maestro. Órgano del Tesoro Escolar* (1939)

Introducción

En este capítulo se analiza el discurso educativo del normalista huanuqueño Víctor E. Vivar, con el propósito de identificar los elementos que estructuran su propuesta pedagógica y comprender su papel en la difusión de la pedagogía renovadora en el Perú de mediados del siglo XX. A partir de este propósito, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se configuró el discurso educativo de Vivar y de qué manera este contribuyó a la legitimación y difusión de los principios de la Escuela Nueva?

Como hipótesis se plantea que su discurso experimentó una transformación progresiva: si bien en un primer momento se vinculó con los postulados de la “Escuela Única”, posteriormente incorporó los principios de la Escuela Nueva, enfatizando su dimensión práctica y su potencial para la formación de una cultura democrática. En este proceso, la prensa pedagógica —especialmente el periódico *Maestro*— y la producción de manuales escolares desempeñaron un papel central como espacios de difusión y materialización de estos principios.

En consecuencia, el objetivo del capítulo es analizar las características centrales de este discurso, así como los medios a través de los cuales Vivar promovió y buscó consolidar la pedagogía renovadora en el ámbito educativo.

Víctor E. Vivar Espinoza (1894-1964), natural de Llata, Huánuco, integró la promoción de 1912 de la Escuela Normal de Varones y formó parte del amplio grupo de normalistas que practicaron y difundieron la “nueva educación” a comienzos del siglo XX. No obstante, su trayectoria resulta singular, pues fue uno de los pocos que se iniciaron con postulados distantes de la “Escuela Nueva” y que, a partir de sus experiencias, experimentaron un proceso de transformación intelectual que lo llevó finalmente a adherirse a esta corriente pedagógica.

Vivar se inscribe dentro de lo que Deustua y Rénique (1984) denominaron la “intelectualidad regional”; es decir, aquellos actores que, durante las primeras décadas del siglo XX, participaron activamente en el auge de la renovación sociocultural del país. En este marco, agentes como él desarrollaron diversas labores intelectuales orientadas a proyectar nuevas representaciones de la sociedad. Entre dichas labores destaca la creación y dirección de revistas o diarios.

Figura 21. Víctor E. Vivar y sus estudiantes



Fuente: Archivo personal de Javier Andrés Fonseca Espinoza

No obstante, Deustua y Rénique señalaban que, por razones económicas y de especialización cultural, resultaba más viable publicar una revista que un diario (1984, p. 5). En el caso de Vivar se observa una situación particular, pues el formato de su publicación periódica *Maestro* reúne características propias de ambos géneros, combinando rasgos tanto de diario como de revista. De hecho, entre 1938 y 1940 la publicación se presentó en formato periódico; posteriormente, a partir de 1941, pasó a editarse como revista. En suma, Vivar constituye un ejemplo representativo de esta intelectualidad regional, en la medida en que articuló una crítica al inmovilismo y al

conservadurismo centralista de Lima, al tiempo que sostuvo una apuesta decidida por la democratización de la sociedad por medio de la educación y la propaganda pedagógica.

Siguiendo el derrotero intelectual de Vivar, puede afirmarse que, tras culminar su formación en la Escuela Normal de Varones de Lima en 1912, fue destinado a ejercer labores educativas en su zona natal, Llata (Huánuco), como se observa en la Figura 21.

Como ocurrió con muchos normalistas, pronto se vinculó a la redacción y dirección de diarios y revistas dedicados a la educación y la política. No se conoce con precisión el momento en que inició su actividad editorial; sin embargo, su presencia se registra tempranamente en la dirección de la revista local *El Despertar*, publicada en Llata en 1915. Posteriormente, en 1918, aparece como colaborador y redactor de la revista *La Enseñanza Moderna. Órgano de los Normalistas de Áncash*, lugar en que laboró durante un periodo de tiempo.

Luego de su estancia en provincias, fue designado como director e inspector en diversos centros escolares de Lima y Callao. Es precisamente en este periodo cuando comienza a adherirse a postulados de orientación social, articulándose con círculos intelectuales y espacios de difusión escrita. Un ejemplo representativo de ello es su colaboración en la *Revista Peruana de Educación*, dirigida por Amador Merino Reyna, César Oré y Luque y Carlos A. Velásquez, donde publicó el artículo *El espíritu de solidaridad* (1925).

Sobre esta revista conviene realizar algunas precisiones. En primer lugar, no debe confundirse con otra publicación homónima fundada también bajo el título *Revista Peruana de Educación* por el normalista ancashino Luis C. Infante (Camayo Del Carmen, 2025). En segundo término, todo indica que la existencia de la revista fue breve, aunque significativa, en la medida en que su contenido privilegiaba temáticas de carácter social e incluso contó, en algunos números, con la colaboración del intelectual marxista José Carlos Mariátegui, quien, a propósito de la publicación, señalaría:

El nuevo espíritu de los maestros empieza a expresarse con clara modulación. Tres profesores inteligentes, estudiosos y dinámicos de la Escuela Normal —Carlos Velásquez, Amador Merino Reyna y Cesar Oré— han fundado hace tres meses una revista —la Revista Peruana de Educación— que en sus tres números iniciales ha acreditado su derecho y su aptitud para constituir el órgano central del movimiento renovador. Estos tres maestros no están solos. Los sostiene la

simpatía y la solidaridad de los mejores elementos de su corporación (Mariátegui, 1986 [1925], pp. 66-67)

De igual forma, colaboró en la revista socialista *Labor*, vinculada a *Amauta* del intelectual José Carlos Mariátegui, mediante su artículo *La Escuela Única* (1928). Este texto puede considerarse un antecedente de la tesis que publicaría posteriormente como *La Escuela Única y su aplicación en el Perú* (1928). Un año después aparecería *La Escuela Rural* (1929). Estos trabajos iniciales, junto con su estrecha colaboración con diversos círculos intelectuales, evidencian con claridad el pensamiento inicial del normalista Víctor E. Vivar, caracterizado por una orientación socialista o de sensibilidad social, aspecto que se desarrollará en el siguiente apartado.

Es a partir de la década de 1930 cuando se inicia la difusión activa y sistemática de sus trabajos, proceso que comenzó con la implementación, bajo su dirección, de algunas prácticas de los métodos activos en centros escolares de Lima. Como resultado de esta labor, publicó dos obras: *Un ensayo integral del Método Decroly* (1931) y *El Kindergarten. Su implantación en el Perú* (1933).

Acerca de este último trabajo, Vivar adopta una postura particularmente severa al evaluar las cualidades de la enseñanza infantil, llegando a afirmar que esta, en sentido estricto, no existe en el Perú. No es posible determinar con certeza si el autor tenía conocimiento de las iniciativas impulsadas con anterioridad por maestras que desarrollaron este tipo de educación; sin embargo, puede inferirse que, desde su perspectiva, la educación infantil debía poseer determinadas características fundamentales que no encontraba reflejadas en el contexto peruano. En este sentido, dicho trabajo parece orientarse a legitimar su propuesta pedagógica mediante la apelación, en primer lugar, a fundamentos de carácter científico y, en segundo término, a su pertinencia en el plano nacional, para luego describir las principales deficiencias del sistema vigente. Así, sostiene que el kindergarten podría constituir un alivio para las familias que necesitan “darse campo para trabajar”, lo cual no sería posible bajo las condiciones que presentan las “escuelitas” de su entorno, pues:

La “escuelita” en todos los casos, está regentada por una señora o señorita vergonzante que por no ir a trabajar a una oficina o a una fábrica opta por dedicarse a la enseñanza; y en cuanto al local de este tipo de plantel podemos decir que nada

hay mas que pedir en cuanto a deficiencia en el mobiliario, los útiles y la amplitud e higiene (Vivar, 1933, p. 19)

Siguiendo el contenido biográfico, es en 1938 cuando su labor comienza a adquirir un impacto mucho más significativo. En primer lugar, publica la obra *Vademécum del maestro peruano* (1938), que constituye una recopilación de varios de sus artículos previamente aparecidos en revistas pedagógicas con las que había colaborado. Durante esa década inició también la elaboración de sus textos escolares *Tesoro Escolar*, destinado a educación primaria, y *Tesorito*, dirigido a estudiantes en transición al primer año. Asimismo, en agosto de ese mismo año inicia la producción de su publicación periódica *Maestro. Órgano del Tesoro Escolar*, la cual se habría editado hasta 1957, fecha a partir de la cual parece haber priorizado su actividad dentro del Senado. En 1952 publicó su último trabajo monográfico, *Pedagogía Nueva* (1952), en el que vuelve a sentar las bases de la escuela nueva y ofrece directrices para su implementación en los planteles escolares, con el propósito de contribuir a una reforma educativa.

Como se señaló anteriormente, Víctor E. Vivar obtuvo en 1954 una representación en el Senado por la provincia de Huánuco. Su labor parlamentaria se caracterizó por una marcada orientación hacia problemáticas de índole social, política y educativa, ámbitos que constituyeron el eje central de su agenda. Su desempeño en dicha función se extendió hasta 1962.

Se dispone de escasa información acerca de los últimos años del normalista. Solo se tiene constancia de que colaboró con breves artículos y entrevistas en la revista *Nueva Educación. Tribuna de los jóvenes educadores del Perú*, dirigida por el también normalista Delfín A. Ludeña. Asimismo, se sabe que pasó sus últimos días residiendo en Chosica junto a su esposa, doña Constanza. De hecho, la Municipalidad de Chosica lo incluyó entre las “figuras notables” de la localidad, además de reconocer su contribución, a través de su labor política, a la construcción de la Escuela de Moyopampa N.º 4403 en esa misma jurisdicción (Stubbs, 1958, p. 151).

Como intelectual del ámbito pedagógico, Vivar ha sido un claro referente del oficio, no por nada ha realizado participaciones en el VI Congreso Pan Americano del Niño que se celebró en Lima en 1930, así también fue invitado al Congreso Americano de Amigos de la Educación en Buenos Aires en 1931 y también en el Primer Congreso Interamericano de Maestros desarrollado en la Habana en 1939 (Maestro, 1939, p 19). Así también

participó en el Congreso Nacional de Turismo en representación del Consejo Provincial de Huamalíes en 1947; y muchos más. La importancia de la participación en dichos congresos no puede entenderse como una actividad meramente accesorio; por el contrario, este hecho evidenciaba una de las cualidades constitutivas del maestro moderno. Para él, la participación en congresos “es el ideal del maestro”, en la medida en que este “debe consignar el fruto de sus experiencias para llevarlos ante el Congreso Pedagógico. Nada aportará si solo concurre a pronunciar discursos frondosos” (Vivar, 1938, p. 63).

Continuando, su figura gozó de amplio reconocimiento en el campo intelectual, al punto que actores políticos de relevancia intervinieron públicamente en su defensa. Así, José Balta Paz, entonces presidente del Partido Liberal del Perú, dirigió el 4 de mayo de 1934 una carta al ministro de Instrucción, José de la Riva Agüero, solicitando la reposición del maestro en el cargo que venía desempeñando en el Centro Escolar N° 431 de Lima, al considerar injusta la medida adoptada contra quien, según señalaba, cumplía de manera óptima su labor pedagógica. Para sustentar su petición, Balta Paz invocó valoraciones favorables emitidas por destacados especialistas en educación, como Ovide Decroly, Agustín Nieto Caballero, Emilio Fournié y Lorenzo Luzuriaga. En ese contexto afirmaba: “Estimo que maestros como el que me preocupa no deben quedarse en la calle como premio a sus esfuerzos, sino estimularlos con el apoyo que han menester para que su labor redunde en bien de todos” (Riva-Agüero, 1996, p. 70).

Algunos autores, como Hernán Céspedes, director de la revista *Centinela* de Chiclayo, expresan un apoyo y una promoción explícitos hacia el Dr. Vivar. Tal es así que llega incluso a elogiar su lugar de origen, Huánuco, por “haber producido á este esforzado maestro que, consecuente á la marcha evolutiva del hombre, quebró lanzas en su juventud contra los eternos intereses creados, soportando por ello largas temporadas de forzoso descanso” (1940, p. 44).

Maestros internacionales como el quiteño Darío C. Guevara del Colegio Normal “Juan Montalvo” felicitaban el trabajo de Vivar estrechando lazos de legitimación profesional, dejando algunos comentarios relevantes acerca de su accionar: “juzgo que usted sabe servir a la educación como aquí se dice: con plata y persona. Esto, verdaderamente es un apostolado” (Maestro, 1940, p. 8).

Podría señalarse un mayor número de referencias de educadores tanto nacionales como extranjeros que, por lo general, aparecen citados en las páginas de *Maestro* y que

evidencian el reconocimiento a Víctor E. Vivar como un ejemplo destacado de labor divulgativa y trayectoria en favor de la nueva educación. No obstante, lo más relevante es que tales casos ponen de manifiesto la particular importancia de Vivar dentro del campo educativo. En ese sentido, resulta necesario y pertinente realizar un análisis de su obra y de su trayectoria pedagógica, a fin de comprender de qué modo y a través de qué estrategias los normalistas como Vivar han buscado revalorar su figura, así como el discurso escolanovista y el movimiento de la Escuela Nueva.

1. De la “Escuela Única” a la “Escuela Nueva”

Dentro de las primeras décadas del siglo XX se observa una amplia difusión de propuestas pedagógicas provenientes de diversas corrientes teóricas. En el plano educativo, el énfasis se situó en los procesos de aprendizaje, particularmente en la formulación y circulación de nuevas estrategias metodológicas orientadas a garantizar la aplicación práctica del conocimiento.

No obstante, paralelamente se desarrolló un aspecto igualmente relevante vinculado a la gestión y a la redefinición de los fines institucionales de la escuela. En el contexto de entreguerras emergieron en Europa diversos planteamientos que impulsaron la proyección y eventual adopción de estos programas en otras regiones del mundo. Entre ellos destaca la noción de “Escuela Única” o “Escuela Unificada”, cuya propuesta, centrada en la garantía social del educando, suscitó especial interés. Se trata, sin embargo, de un concepto de difícil delimitación analítica, aunque verificable en el debate pedagógico de la época. En ese sentido, autores como Rodolfo Llopis señalaban en 1931 que “muchos no saben exactamente lo que es, pero no importa” (Ruiz, 1976).

1.1. La Escuela Única en el contexto peruano

En el Perú, la “Escuela Única” como tal no ha trascendido el ámbito de la propaganda ni del debate intelectual. No llegó a consolidarse como un asunto de interés general; a lo sumo, ha sido considerada uno entre varios temas específicos dentro de determinadas corrientes doctrinarias. Así lo señala José Carlos Mariátegui, quien manifiesta, además, cierta simpatía hacia dicha tendencia;

La idea de la escuela única no es, como la idea de la escuela laica, de inspiración esencialmente política. Sus raíces, sus orígenes, son absolutamente sociales. Es una idea que ha germinado en el suelo de la democracia; pero que se ha nutrido de las capas pobres y de sus reivindicaciones (1986 [1925], p. 49).

Si nos atenemos a los planteamientos de José Carlos Mariátegui, puede sostenerse que la “Escuela Única” se define como una alternativa orientada a aquellas poblaciones que no ejercen plenamente su derecho a la educación; es decir, sectores subalternos a los que el Estado aún no logra integrar de manera efectiva. En este sentido, dicha propuesta se caracterizaría por su carácter “laico” y su orientación “socialista”.

La garantía de difusión de este proyecto quedaría fundamentalmente supeditada a la labor del magisterio. De hecho, el propio autor reafirma más adelante que los responsables de impulsar esta iniciativa son los educadores portadores de ideas reformistas y de avanzada: “Los educadores reformistas patrocinan la escuela única” (1986 [1925], p. 50).

En este punto resulta pertinente plantear la siguiente interrogante: ¿todos los maestros en formación comparten esta misma orientación ideológica? Si bien la formación docente se desarrolla en diversas instituciones, el autor señala que quienes egresan con tales concepciones provienen de un espacio formativo específico como la Escuela Normal.²² Así menciona: “De la sensibilidad de los educadores a los anhelos de renovación social tenemos muchas y muy fehacientes pruebas. Las escuelas normales han abastecido al socialismo de un conspicuo número de organizadores y conductores de ambos sexos” (1986 [1925], p. 59).

Por tanto, tal como señalan las fuentes, Mariátegui concibe la «Escuela única» como una propuesta de orientación socialista que busca reconocer y atender a las poblaciones vulnerables, en tanto garantía efectiva de acceso a la educación. En este sentido, dicha institución debía ser laica y estar comprometida con un horizonte reivindicativo orientado a la inclusión social de estos sectores.

Los planteamientos de Mariátegui constituyen, así, un primer esfuerzo interpretativo para comprender el alcance conceptual y programático de la «Escuela única». No obstante, en

²² No resulta sorprendente que tales ideas hayan mantenido su vigencia durante un prolongado periodo. En este sentido, el testimonio de Sixto Cajahuaringa, estudiante del Instituto Pedagógico en 1929, señalaba: “El Pedagógico se iba convirtiendo en un horno candente de ideas marxistas. Todos conversaban sobre diferentes aspectos sociales y de la vida estudiantil” (2015, p. 92).

el Perú también se desarrolló un breve —y quizá único— debate parlamentario en torno a la viabilidad de esta propuesta en el contexto nacional. Algunos polemistas caracterizaron la «Escuela única» como un programa propio de gobiernos de orientación socialista, tal como lo evidencia el intenso intercambio argumentativo entre Víctor Andrés Belaunde y el normalista Ricardo Feyjoo Reyna.

En la sesión del 12 de setiembre de 1932, Víctor Andrés Belaunde manifestó enérgicamente, durante el debate con Hildebrando Castro Pozo y Ricardo Feyjoo Reyna, su oposición a dicha propuesta: “Yo combato la escuela única” (Belaunde, 1987 [1932], p. 272).

Ahora bien, ¿cuál era el fundamento de esta postura? ¿Qué objeciones podía suscitar una iniciativa cuyo propósito declarado era atender las carencias educativas de la población excluida del sistema escolar? Todo indica que el problema excedía el plano de las intenciones. La implementación de la denominada “escuela única” habría implicado la homogeneización de la educación primaria y, en consecuencia, la restricción de la autonomía de los centros privados para ofrecer alternativas pedagógicas diferenciadas y relativamente independientes de las directrices estatales. En este sentido, lo que también se encontraba en disputa era el mantenimiento del privilegio de los sectores sociales acomodados de acceder a un servicio educativo selectivo y acorde con su propia “realidad” (Ansión, 2011, p. 58).

Belaunde es enfático, señala que todos los problemas que atraviesa el Perú no son de corte político, antes bien, son de carácter espiritual y para ello era necesario preocuparse por los destinos de la educación peruana, pues esto último garantiza el ideal espiritual que se pretende. Podríamos también mencionar que esta situación deja en evidencia un problema vital dentro de la educación en general: la experimentación de las políticas educativas. Por tales hechos, resulta importante ver la posición de Belaunde en protección de las instituciones privadas frente a las que están a cargo por parte del Estado.

Siento disentir de los señores Feijóo Reyna y Castro Pozo. La escuela única entrañaría acentuar las facultades del Estado, destruir la gran conquista de la libertad de enseñanza e impondría al Estado una carga que sin el Estado se ha realizado con éxito por instituciones libres (Belaunde, 1987 [1932], p. 271).

Aunque se suele destacar la mayor eficacia de los colegios privados frente a los estatales, resulta necesario considerar que el modelo de la «escuela única» introduce también, en el

ámbito educativo, una noción asociada al «totalitarismo». En este sentido, existe el temor de que su eventual aplicación en el Perú afecte el adecuado funcionamiento institucional y, más aún, que su gestión quede en manos de actores particulares con afiliaciones políticas capaces de perjudicar los intereses de las escuelas privadas.

En el Estado socialista, una escuela no deberá ser dirigida por el mejor maestro, sino, por el hombre que puede servir a determinados intereses políticos [...] En la escuela única, serían el director y el consejo de administración del colegio los que decidan el pase de los alumnos de la escuela primaria a la instrucción media, y de la instrucción media a la instrucción superior (Belaunde, 1987 [1932], p. 272).

La referencia anterior pone de manifiesto que, para ciertos sectores, la calidad y la excelencia académicas se evidencian con mayor claridad en los colegios particulares, en tanto estos facilitarían, de manera “meritoria”, el tránsito de los estudiantes entre los distintos niveles educativos. Desde esta perspectiva, la propuesta de la “Escuela única” tendería a opacar dicha “meritocracia”, debido a la impronta que adquirirían los directivos escolares en detrimento de la figura y la autoridad pedagógica del maestro.

Por último, un aspecto que suscita especial preocupación en Belaunde respecto de la “Escuela única” es su carácter de “escuela laica”. En este marco, el núcleo de la polémica radica en la eventual deslegitimación de la religión católica como referente oficial dentro del ámbito escolar, particularmente en aquellas instituciones administradas por órdenes religiosos. ¿Dónde reside, entonces, el problema? Según el propio Belaunde —y en consonancia, quizá, con determinados sectores sociales—, la religión católica sería el único garante de la formación patriótica, tal como se desprende de su pronunciamiento.

Cuando refiriéndose a la escuela laica y a la escuela única se habla del respeto a la espontaneidad de los niños, se habla, señores, de cosas que no tienen sentido [...] El respeto a la moral, al sentimiento patriótico, no se inculcan en la escuela laica (1987 [1932], p. 273).

Similar a la afirmación que hará años más adelante acerca de la “peruanidad”, diría:

Dudo del hombre que se dice patriota y que no ama, o por lo menos respeta, la religión que forjó esa patria, religión que es y continuará siendo su alma verdadera, la energía animadora de sus instituciones y el sustento de su espiritualidad (1957 [1942], p. 497).

Podemos afirmar, siguiendo a Sanders (1997), que para Belaunde la conservación de la religión como fundamento resulta vital, en tanto garantiza la “integración” y constituye “la herencia cristiana que la mayoría de los habitantes del Perú comparten” (p. 368). Asimismo, tales declaraciones evidencian una marcada polarización en el ámbito educativo entre los principios que orientaban a distintas instituciones escolares: por un lado, el laicismo, plasmado en las escuelas públicas; y, por otro, el confesionalismo predominante en las escuelas privadas, especialmente en aquellas dirigidas por órdenes religiosas. Esta tensión se pone de manifiesto cuando el normalista Ricardo Feyjoo responde a Belaunde:

cuando así procede, responde a los móviles subconcientes que tienen su origen en la enseñanza religiosa que recibió en sus primeros años, enseñanza dogmática, que al fin y al cabo, presiona la riqueza espiritual de nuestro eminente compañero, impidiéndole que se ponga a tono con la hora que vive el mundo, libre de prejuicios y de dogmas [...] La escuela laica, doctor Belaunde, no acepta que un maestro enseñe determinado credo religioso a los alumnos (Belaunde, 1987 [1932], pp. 282-283).

Según el normalista Feyjoo Reyna, “la escuela única quiere que todos los niños capaces, aun cuando sean pobres, reciban la misma educación y alcancen las más altas posiciones, no por el dinero sino por la inteligencia; coordina todas las instituciones culturales” (Belaunde, 1987 [1932], p. 283). El debate y el intercambio de ideas entre ambos autores evidencian un problema central en la dimensión administrativa del sistema escolar: por un lado, una propuesta de carácter social encarnada en la “escuela única”; por otro, la defensa de la preservación de la excelencia y la libertad educativa sostenida por las instituciones privadas.

La Escuela Única perduró durante varios años, para luego convertirse en una categoría relegada por los ámbitos intelectual y educativo. No obstante, continuó siendo caracterizada mediante los mismos tópicos con los que originalmente fue catalogada: como una propuesta «socialista» orientada a imponer una suerte de «igualitarismo» en detrimento de la iniciativa privada. Así lo señala el P. Víctor Cádillac SS.CC.: “Más radicales en el desconocimiento de los derechos de la familia y de la Iglesia que los partidarios del monopolio estatal, son los que propugnan la tesis de la Escuela Unica, como los comunistas y otros partidos extremos” (Cádillac, 1941, p.73).

Era una propuesta que cuestionaba los supuestos «progresos» atribuidos a los colegios privados y confesionales, principalmente porque quienes percibían mayores riesgos eran los sectores de élite, frente a lo que consideraban una igualdad innecesaria. Lo reafirmaba diciendo:

patrocinada con vehemencia por la masonería, el socialismo y el comunismo era presentada como un progreso justiciero hacia la igualdad [...] No se necesita discurrir mucho para entender que la pregonada igualdad se buscaba descabezando intelectualmente las élites para rebajarlas a un nivel inferior (Cádrilac, 1941, p. 97).

Carlos Rodríguez Pastor (1929) señalaba que “las corrientes socialistas, en el plano pedagógico, tienden a polarizarse en torno a la Escuela Única” (p. 87). No obstante, para Rodríguez Pastor existían diferencias sustantivas incluso entre los distintos modelos de “Escuela Única”. Por un lado, se encontraba la propuesta asociada a Anatoli Lunacharsky y Édouard Herriot, a quienes consideraba cuestionables por “hipertrofiar el poder del Estado a expensas del principio de la individualidad” (p. 87). Por otro lado, distinguía el modelo descrito en la Constitución de Weimar, en el cual “la matriculación de los alumnos en los distintos cursos o categorías de establecimientos depende de sus aptitudes e inclinaciones y no de la posición social o económica de los padres” (p. 88).

Hasta aquí, la “Escuela Única” se ha presentado como una propuesta elaborada por diversos pensadores de inicios del siglo XX y como un tema de debate dentro de la representación parlamentaria. Estos elementos permiten aproximarnos al significado histórico y conceptual que adquirió la noción de “Escuela Única” en Perú.

1.2. La Escuela Única según Víctor E. Vivar

Ahora resulta pertinente analizar de qué manera Víctor E. Vivar comprendió la noción de “Escuela única” en el marco de su formación y de su propuesta pedagógica, así como los modos en que dichos postulados se mantuvieron en su pensamiento.

En principio, tal como lo señaló previamente Mariátegui, la Escuela Normal de Varones llegó en determinado momento a difundir estas propuestas, de modo que tanto docentes como estudiantes las concibieron como una posible vía de respuesta a las necesidades sociales, particularmente entre estos últimos, quienes en gran proporción provenían de

provincias y esperaban que tales lineamientos ofrecieran soluciones acordes con las realidades educativas de sus regiones. Esta apreciación ha sido sostenida de manera enfática por el normalista José Antonio Encinas en su obra más conocida.

los estudiantes de la Escuela Normal fueron en su totalidad procedentes de provincia, y de ellos una inmensa mayoría originarios de la Sierra del Perú. Esa juventud salida de los claustros de los Colegios Nacionales no tuvo ninguna influencia conservadora en el sentido absoluto de la palabra (Encinas, 1986 [1932], p. 18).

Víctor E. Vivar formó parte de este grupo de estudiantes provenientes de provincias. De hecho, fue en 1912 cuando egresó de la Escuela Normal, tal como lo consigna la nómina de normalistas publicada por Luis C. Infante (1940, p. 18), información que también es corroborada por la memoria institucional del director Joseph A. Mac Knight (1913, pp. 42-43).

Resulta igualmente relevante la solicitud formulada por Mac Knight, en su calidad de director, a los egresados de la promoción de 1912, pues esta permite advertir un aspecto escasamente considerado en el discurso historiográfico sobre la educación peruana: la frecuente deserción de la profesión normalista. En efecto, varios egresados de los primeros años de la Escuela Normal de Varones ejercieron el magisterio solo durante un periodo breve, para luego orientarse hacia otras trayectorias profesionales —principalmente en el ámbito universitario— como la abogacía o la administración. Este fenómeno es subrayado por el propio Mac Knight en sus memorias institucionales, donde señala:

No deis el triste ejemplo de algunos de vuestros compañeros, felizmente muy pocos, que abandonaron cobardemente las filas del glorioso ejército á que pertenecéis, aún antes de haber completado el plazo señalado por su contrato, defraudando así al estado de la suma gastada en prepararlos para la noble profesión del magisterio (1913, p. 37)

Serán pocos quienes se dediquen a teorizar y aplicar las tendencias pedagógicas en la realidad peruana, ya sea a escala local o regional. En este contexto, Vivar, en su condición de estudiante y egresado normalista, se adscribió inicialmente a la propuesta de la “Escuela Única”. De hecho, este tema constituye la tesis con la que inicia su trayectoria intelectual, tal como señala en el prólogo de su obra: “creí que nada mejor podía escribir

para obtener el título académico que sobre el tema de la Escuela Única, hoy en discusión en los grandes países del mundo” (Vivar, 1928, p. 5).

Como se ha indicado en el apartado anterior, la Escuela Única puede entenderse, en términos generales, como una propuesta de orientación social orientada a ampliar los beneficios educativos para los sectores menos favorecidos. Al garantizar el acceso al servicio educativo, se buscaba promover la igualdad ciudadana, de modo que el factor decisivo fuese el esfuerzo individual que el estudiante demostrara en el aprovechamiento de dicho proyecto. En esta línea, Vivar sostiene que:

La Escuela Unica organiza la educación de tal modo, que otorga las mismas oportunidades para todos. Si alguna distinción establece es la de la inteligencia. Quien tenga cerebro mejor dotado se abrirá paso hasta las mas altas esferas; el Estado le ayudará con los medios de educación a su alcance (Vivar, 1928, p. 16).

Dentro del discurso que articula Vivar se advierte una marcada inclinación a privilegiar a la categoría del “pueblo” como sujeto histórico y político. Este “pueblo” al que alude el autor se vincula con aquellas “clases dominadas”, en los términos en que las concebía el socialismo de la época. En esa perspectiva, su reivindicación se sustenta en la necesidad de desmontar las “barreras” o “desigualdades” de clase que estructuraban el orden social vigente.

Desde esta matriz discursiva, la aspiración a una sociedad “sin clases” se erige como horizonte normativo de su propuesta. En ese sentido, en otro pasaje de su estudio precisa que:

La Escuela Unica establece, pues, un patrón especial para la educación del pueblo; es la escuela de todos y para todos [...] La Escuela Unica permite a todos la oportunidad de ser útiles; el hijo del potentado como el último aldeano pueden, en el futuro ser hermanos en la gloria; solo la educación integral que hayan recibido y aprovechado igualmente podrá colocarlos en el mismo plano (Vivar, 1928, p. 17).

Otro tópico claramente identificable en el discurso es la relación tajante que se establece entre la sociedad y la religión. Esta última es concebida, en el mejor de los casos, como un asunto estrictamente privado, circunscrito al ámbito individual y, por tanto, ajeno a la esfera de intervención del Estado. Desde esta perspectiva, la religión no solo carecería de

utilidad pública, sino que sería entendida como un rezago de la «sociedad antigua», cuya superación se consideraba necesaria en el marco del proyecto moderno.

En este contexto, la Escuela Única, en tanto directriz de carácter antropocéntrico, deposita su confianza en la capacidad del ser humano para desarrollar la técnica y, en consecuencia, el trabajo como eje articulador del progreso social. Bajo esta lógica, la religión aparece desprovista de un papel relevante en el diseño y ejecución del proyecto educativo orientado al desarrollo.

Vivar, por su parte, asume la dimensión práctica de la Escuela Única como la respuesta más eficaz a las necesidades de la sociedad de su tiempo, en la medida en que privilegia la formación técnica y productiva por encima de cualquier consideración de orden confesional o trascendente.

El principio del trabajo prima, pues, en la Escuela Unica; cuanto se oponga a su carácter dinámico y creador es enteramente excluido. Así, la religión no interviene para nada en la enseñanza, por suponérsela perteneciente al fuero íntimo de la conciencia y sin valor eficiente para el desenvolvimiento del Estado. Es el “opio del pueblo”, como reza el aforismo marxista (Vivar, 1928, pp. 34-35)

Profundizando en su pensamiento inicial, es posible identificar diversos tópicos presentes en su obra *La Escuela Rural*, los cuales no se apartan de los planteamientos previamente señalados en *La Escuela Única*. No obstante, en este trabajo examina con particular detenimiento los elementos comunes que, a su juicio, comparten Perú y México, al considerar que ambas sociedades presentan problemáticas similares y una trayectoria histórica análoga. En este marco, la noción de Escuela Única en el discurso de Víctor E. Vivar revela componentes de carácter social y marcadamente crítico; así, uno de sus principales intereses radica en la defensa de la educación indígena a través de la escuela rural, entendida como un proyecto complementario dentro de su propuesta pedagógica.

La defensa de la educación del indígena se articulaba con la apuesta por la denominada regeneración de la raza. Esta convicción —orientada a demostrar que el sujeto indígena también poseía la capacidad de contribuir al desarrollo social mediante la instrucción formal— se encontraba igualmente presente en el pensamiento de Vivar, quien lo expresa en los siguientes términos:

Intereses creados e inspiraciones erradas contribuyeron a desalentar a los propulsores de la idea regeneradora. Felizmente, al progresar en el mundo las doctrinas altruistas y al progresar, por la misma razón, las clases directoras de nuestra democracia, se ha llegado ya al convencimiento de que el elemento indígena, antes que cualquier otro, constituye la clave del engrandecimiento patrio (Vivar, 1929, p. 78).

El discurso de los normalistas presentaba rasgos comunes, entre los cuales destacaba la exaltación del niño rural y de las condiciones óptimas que este podía aprovechar tanto en el plano físico como en el psicológico. En este sentido, Vivar señalaba que “posee muchas cualidades que lo colocan en un plano de superioridad respecto a los otros; es físicamente fuerte por naturaleza; respetuoso y dócil a las sugerencias del educador; sobrio, perseverante, observador y prolijo” (Vivar, 1929, p. 79). De este modo, también se podía enfatizar una comparación pertinente con el niño urbano, quien —según Vivar— carecía de las cualidades atribuidas al niño rural.

Otro niño cualquiera de la ciudad, en las míseras condiciones en que vive el niño indígena, estaría en camino de la tuberculosis, si ya no está presa de ella [...] en la capital de la república empleamos en cierta vez tres lecciones para enseñar a un grupo de niños un canto escolar; en la sierra los niños indígenas necesitaron solamente una lección para expedirse correctamente (Vivar, 1929, p. 79)

1.3. La Escuela Nueva en el pensamiento de Víctor E. Vivar

No existe testimonio directo que permita evidenciar con precisión el cambio de propuesta de Víctor E. Vivar, ni se dispone de declaraciones que expliquen explícitamente los motivos de dicha variación. Sin embargo, esta ausencia documental no constituye un obstáculo metodológico, pues es posible aproximarse interpretativamente mediante el análisis comparativo de las diferencias discursivas.

La Escuela Nueva constituyó una corriente fundamental para nuestro autor, en la medida en que sus propuestas pedagógicas tienden a legitimarse en función de su carácter innovador y de su atractivo como planteamientos educativos de orientación progresista. En 1952, en una de sus últimas publicaciones, llegó a señalar:

Desde hace más de 25 vengo divulgando las doctrinas de la Escuela Nueva, tanto en la práctica, ensayando métodos didácticos, y en la teoría, escribiendo en mi periódico “Maestro” y en revistas nacionales y extranjeras, sobre la nueva dirección educacional (Vivar, 1952, p. 1)

Si consideramos las afirmaciones de Vivar, estaríamos ante una vigencia que se iniciaría en 1927. No obstante, como se ha señalado en el acápite anterior, él mismo reconocía estar influido por los lineamientos de la “Escuela Única”. Surge entonces la pregunta: ¿qué postura sostenía Vivar al adoptar estas nuevas tendencias?

A partir de los testimonios disponibles, puede sostenerse que la transición de la “Escuela Única” a la “Escuela Nueva” no implicó una ruptura sustancial. Más bien, Vivar parecía integrar ambas propuestas bajo un horizonte común de carácter “reformista”. Sin embargo, en sus escritos se advierte la ausencia de un discurso explícitamente “socialista”, así como de una crítica directa a la cuestión religiosa. En sus publicaciones posteriores, por el contrario, sus planteamientos se orientan con mayor claridad hacia la promoción de un diálogo democrático, que garantice el progreso y cientificidad de la educación.

Se observa, asimismo, un evidente atenuamiento en el tono de radicalidad que había caracterizado el discurso reformista de Vivar en el periodo en que aún concebía a la Escuela Única como una posibilidad viable. En esta nueva etapa, su posicionamiento parece desplazarse hacia una perspectiva más moderada. Así, afirmará: “No es posible imaginar un maestro que participe en luchas políticas” (Vivar, 1939, p. 1). Esta declaración sugiere la ausencia de un llamado explícito a la intervención directa del magisterio en la arena política.

En lugar de promover la participación activa de los docentes en la confrontación política, Vivar reorienta su planteamiento hacia una transformación mediada por la acción educativa. En esa línea, sostendrá posteriormente: “Dicen muchos que así como el maestro ha revolucionado el sistema educativo, le corresponde también luchar con sus propias fuerzas para conquistar el puesto que merece en la sociedad” (Vivar, 1945, p. 2). De este modo, el énfasis se desplaza desde la militancia política hacia la reivindicación profesional y social del magisterio a través de su propia práctica pedagógica.²³

²³ Este hecho puede interpretarse como una postura circunstancial dentro de su trayectoria vital, en la medida en que serían sus propias prácticas las que terminarían por evidenciar la relevancia política de los

Esta característica previamente mencionada se integrará al imaginario de los maestros que adoptaron los postulados de la nueva educación. Como señala Fiorucci (2023), estos maestros normalistas se vieron imbuidos de una noción de misión que estructuró su horizonte de sentido y su autopercepción profesional, consolidando una suerte de “ética del sacrificio y de la abnegación” (p. 54). En este marco, puede comprenderse que la formación en los principios y prácticas de la nueva educación no solo constituyó un proceso de profesionalización, sino también una forma de realización simbólica que operó como recompensa en sí misma.

Además de la reivindicación profesional y social, se advierte una defensa sostenida de los principios de la Escuela Nueva. Como se ha demostrado en los capítulos anteriores, este movimiento pedagógico se definía, en gran medida, por su voluntad de ruptura con los preceptos de la enseñanza tradicional. En ese marco, la cualidad que los defensores de las propuestas escolanovistas tendían a priorizar era su fundamento científico, sustentado en aportes provenientes tanto de la psicología como de la biología.

Resultaba necesario, por tanto, destacar los avances que se venían produciendo en los distintos ámbitos de la sociedad, a fin de diagnosticar el nivel en que se encontraba la escuela. Esta estrategia discursiva resultaba sugerente, pues permitía justificar que “la escuela nuestra no ha marchado al ritmo acelerado de este progreso universal. La hemos mantenido humilde, oscuramente olvidada, asignándole a su función un mero papel instructivo y al maestro una categoría secundaria” (Vivar, 1941, p. 1).

Así, dentro de su discurso —al igual que en la de quienes adoptaban el discurso escolanovista— resultaba imprescindible subrayar los defectos de la denominada “enseñanza tradicional”, enfatizando la magnitud de los problemas que, según esta perspectiva, generaba dicho modelo pedagógico. En ese sentido, denunciaba:

Por obra de la escuela tradicional, en el Perú hemos tenido ciudadanos desadaptados al medio; elementos egoístas, porque el intelectualismo modeló así su espíritu; jóvenes que habiendo seguido la misma modalidad en la escuela primaria y en la enseñanza secundaria, miraban con desdén el ejercicio de la actividad industrial y comercial, y tratando de ser únicamente doctores, vale decir,

actores educativos. Tal orientación se manifestará posteriormente en su desempeño como representante por el Senado de Huánuco; sin embargo, el análisis de esta dimensión excede los objetivos del presente estudio y constituye una línea de investigación autónoma.

políticos; siendo otra de las resultantes el desconocimiento de las riquezas del suelo, de las diversas zonas geográficas del país y la desvinculación más desoladora hasta dentro del mismo círculo social de la localidad (Vivar, 1939, pp. 1-2).

Al criticar el carácter intelectualista de la escuela tradicional, se proponía un modelo educativo que prometía resultados más favorables para la sociedad peruana. La Escuela Nueva sostenía que la educación alcanzaba mejores resultados a partir de la experiencia, puesto que esta facultad constituía “el mejor auxilio de la razón para llegar a ese conocimiento” (1939, p. 2). En consecuencia, no resultaba extraño que se apelara a este principio, especialmente si se consideran las urgencias inmediatas de la sociedad peruana, orientadas a formar nuevas generaciones imbuidas de una idea de activismo y productividad para la vida y el trabajo. Vivar señalaba:

El Perú necesita hombres de trabajo, diestros en la especialidad a que su vocación les incite, con una mentalidad creadora, conocedores del suelo en que han nacido, amantes de la fraternidad social. Esta obra es la que realiza la escuela nueva (Vivar, 1939, p. 3).

El discurso educativo de Vivar, por tanto, no solo buscaba demostrar, en el plano teórico, la necesidad de los principios de la escuela nueva para la sociedad peruana, sino que, paralelamente, mediante su divulgación, contribuía a consolidar esta propuesta como la alternativa más científica, al reunir el bagaje cultural que la modernidad consideraba necesario.

Era importante que estos principios contaran con una legitimación sustentada en un referente intelectual. Algunos estudios han tendido a hegemonizar la figura del pedagogo norteamericano John Dewey como paradigma educativo de los proyectos pedagógicos nacionales de la época (Giesecke, 2015). Sin embargo, muchos normalistas también recogieron los aportes de otros pedagogos, apropiándose de sus planteamientos y adaptando algunos de sus postulados a las particularidades de la realidad local. En el caso de Víctor E. Vivar, se evidencia una marcada valoración por la obra del pedagogo belga Ovide Decroly.²⁴

²⁴ Esto no impide que Vivar también haya valorado de manera particular los aportes de Dewey. De hecho, llegó a expresar apreciaciones muy positivas sobre su obra al señalar que: “La escuela nueva es el fruto de las doctrinas de Dewey; escuela de trabajo, cuya difusión por todo el mundo es la mejor ejecutoria de su bondad, de su utilidad y de su sentido profundamente humano” (Vivar, 1952, p. 2).

Decroly no resulta una figura ajena para Vivar. Este último adopta sus propuestas en respuesta a las necesidades pedagógicas que debía afrontar. Debe considerarse que Vivar ejerció la dirección de instituciones escolares de *kindergarten* y de los primeros años de formación, contexto en el que el trabajo con niños de temprana edad suponía un desafío particular. En ese sentido, el método del Dr. Decroly resultaba especialmente pertinente, pues su propuesta había sido legitimada inicialmente a partir de sus experiencias con “niños anormales” y posteriormente en la *École de l’Ermitage*. Incluso algunas contemporáneas, como Amélie Hamaïde, consideraban que la propuesta decroliana era la que presentaba mayor vigencia y actualización frente a los problemas pedagógicos de la época, llegando a superar al “método Montessori”. En palabras de la propia autora, este último “es al método de Decroly lo que unas ramas rotas y secas son a árboles vivos e intactos” (Depaepe, 2006, p. 54).

Llama la atención que el recurso pedagógico más destacado en Vivar sea el de los denominados “centros de interés”, propuestos por el pedagogo belga. Para algunos autores, su pensamiento se inscribe dentro de una corriente pedagógica de “anclaje naturalista-biologicista”, en tanto parte de una crítica al currículo organizado “por materias” para proponer, en su lugar, una estructuración basada en cuestiones vinculadas a las necesidades y a la dimensión biológica del estudiante (Caruso, 2001, pp. 111-112). En este sentido, lo que anteriormente se concebía como una educación basada en materias obligatorias sería desplazado —aunque no necesariamente sustituido por completo— por una organización pedagógica centrada en los “centros de interés”, vinculados a las necesidades del estudiante en sus diversas vivencias y experiencias.

No se trata únicamente de un desplazamiento terminológico o de un simple cambio conceptual. En esta perspectiva pedagógica, el estudiante pasa a ocupar un lugar central en el proceso educativo: se asume que cuenta con las condiciones para orientar su propio aprendizaje y que el docente confía en su capacidad para alcanzar determinados objetivos formativos. Sin embargo, esta centralidad también implica que el aprendizaje se articule en torno a la resolución de problemas considerados necesarios y, por ende, social o productivamente relevantes.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿qué son los centros de interés a los que se refieren Decroly y Vivar?, ¿de qué se ocupan?, y ¿por qué aparecen de manera recurrente en los distintos números de la revista *Maestro*?

En primer lugar, es necesario señalar que el método propuesto por Ovide Decroly debe entenderse como una propuesta pedagógica inacabada. El propio Decroly reconoció este carácter durante el encuentro sostenido con Isidoro Poiry y el normalista Luis C. Infante, quienes lo visitaron en Europa (Camayo Del Carmen, 2025).

En consecuencia, más que hablar de una “aplicación fiel” o “verdadera” del método, resulta más pertinente analizar las formas en que Vivar se apropia de este recurso pedagógico y lo adapta a su propio contexto educativo. Ya lo declaraba de esta forma:

La aplicación del método Decroly en nuestro país no implica el trasplante de un sistema de enseñanza extranjero, a título de novedad; las verdades científicas sobre las que se basa el método citado, tienen la ventaja de estar prontas para ser adaptadas en cualquier ambiente. En este caso, no se trata de imitar sino de adaptar (Vivar, 1941, p. 2)

Vivar, en la edición de noviembre de 1943 de la revista *Maestro*, describía de manera precisa los principales tópicos del método.²⁵ En primer lugar, señalaba que, como toda pedagogía moderna, esta perspectiva tiende a situar al niño como eje del proceso educativo. A partir de ello, procedía a explicar las necesidades fundamentales del infante: alimentación, protección, defensa y trabajo. Sobre esta base, señalaba que, dentro de la pedagogía decroliana, dichas necesidades se conciben como centros de interés. Asimismo, indicaba que el desarrollo del conocimiento en torno a estos centros se organiza en tres etapas: observación, asociación y expresión.

La observación constituye la fase en la que el niño adquiere una experiencia directa con su entorno, al tomar contacto con fenómenos, objetos y hechos. De ahí la importancia que Vivar otorgaba a las actividades prácticas, señalando que “la escuela cultiva el huerto o el jardín y cría ciertos animales, y procura material inanimado por medio de los mismos niños”.

La asociación, por su parte, corresponde al momento en que el niño busca comprender aquello que ha observado. En palabras de Vivar, en esta etapa el estudiante “establece comparaciones y relaciona lo presente, lo distante en el espacio y lo distante en el tiempo, y determina el porqué de las cosas y de los fenómenos”.

²⁵ Aunque una explicación más breve y sencilla se encuentra dentro de su obra *Un ensayo integral del método Decroly*.

Finalmente, la expresión constituye la fase en la que el niño exterioriza y organiza el conocimiento adquirido. En esta instancia, el estudiante “explica y detalla” lo aprendido, lo cual puede manifestarse de manera concreta (trabajos manuales), semiconcreta (dibujos o proyectos) o simbólica (lenguaje y escritura).

Todo este proceso se desarrolla mediante un programa en el cual la enseñanza no se organiza a partir de asignaturas o áreas separadas. Por el contrario, el método Decroly — como señala Vivar— “unifica los ramos de la enseñanza y luego los trata según la naturaleza del centro de interés enunciado” (Vivar, 1943, p. 2).²⁶

La divulgación del método Decroly no se limitó a una suerte de propaganda en la prensa pedagógica. Por el contrario, fue aplicada durante los años en que Víctor E. Vivar laboró en el Centro Escolar N.º 431 del Rímac, en Lima, aproximadamente entre 1931 y 1932. En dicho contexto, el método fue ensayado por las maestras Mercedes Filomeno y Sara Petrozzi (véanse Figuras 22 y 23).

Figura 22. Maestra Mercedes Filomeno clausurando un curso de pedagogía decroliana



Fuente: Vivar (1931, p. 35)

²⁶ Resulta interesante que, al mismo tiempo que proponía y desarrollaba teóricamente estos planteamientos, también presentara una planificación curricular de contenidos acorde con tales lineamientos. Dichos planes aparecen en diversos números de la revista *Maestro*, particularmente en la sección “Pedagogía práctica”. El desarrollo y análisis de esta publicación periódica dirigida por Vivar será abordado en el siguiente acápite.

Figura 23. Sara Petrozzi y sus alumnos en el curso de pedagogía decroliana



Fuente: Vivar (1931, p. 25)

La experiencia incluso despertó el interés de la prensa local. El diario *La Crónica*, por ejemplo, fue registrando los avances de este proyecto pedagógico, considerado entonces una innovación dentro del contexto educativo. Así, luego de diversos elogios a la labor de Vivar, la redacción señalaba: “Sería efectivamente provechoso difundir este método de enseñanza en todas las escuelas populares. Más que cuestión de fuertes recursos, todo es materia de iniciativa y de comprensión” (Maestro, 1950, p. 3).

Con todo esto, también debemos agregar que, valoraba los métodos escolanovistas propuestos por otros pedagogos, como el método Cousinet, que prioriza el trabajo libre en grupos (Vivar, 1943, p. 2). Asimismo, consideraba el sistema Winnetka, el cual, a diferencia del anterior, enfatiza un trabajo más individualizado, con tiempos no estandarizados, evaluado mediante pruebas y posteriormente socializado al concluir las actividades (Vivar, 1944, p. 1).

2. El periódico-revista Maestro como material propagandístico y educativo

Dentro de la historia intelectual, resulta fundamental identificar los elementos que contribuyen a fortalecer la imagen pública del personaje en cuestión. En este sentido, la labor del intelectual no se limita al plano teórico, sino que se extiende también a su

función como divulgador eficaz de los contenidos que produce y promueve. Dado que el personaje analizado es un educador, el espacio privilegiado de su intervención corresponde al ámbito escolar. Las aulas constituyen, así, un escenario central para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto allí confluyen diversos componentes de la práctica pedagógica, entre ellos los materiales educativos, tales como textos escolares y revistas de divulgación.

No obstante, el espacio escolar representa solo uno de los planos en los que se desenvuelve el intelectual. Sus dispositivos de difusión se orientan asimismo hacia la comunidad de normalistas, que, en el contexto estudiado, se halla en un proceso de reafirmación, revitalización y valoración de su propia labor profesional. Como señala el historiador François Dosse, las revistas, más allá de su apariencia externa, constituyen en realidad “una estructura elemental de sociabilidad” (2007, p. 51). Desde esta perspectiva, la publicación analizada permite identificar elementos que contribuyen a comprender la reafirmación de la postura intelectual de Vivar en relación con la Escuela Nueva. Asimismo, el diálogo sostenido con educadores tanto nacionales como extranjeros evidencia un claro interés por consolidar dicha propuesta y legitimar esta corriente pedagógica como la vía más adecuada para el desarrollo educativo en la región.

Para el caso de la publicación periódica de Víctor E. Vivar, se ha considerado analizar tanto su contenido como los propósitos que subyacen en ella. En este sentido, al concebirla como un producto intelectual, se busca comprender los usos de este material y los públicos a los que se dirige, los cuales se materializan en distintas secciones de la publicación: Consultorio de “Maestro” (de alcance nacional), Viajes y conferencias (de proyección internacional) y los apartados dedicados a la divulgación de la escuela nueva (vinculados a los ideales de democracia y ciencia).

2.1. El periódico-revista Maestro (1938-¿1957?)

En agosto de 1938 se publica el primer número de *Maestro. Órgano del “Tesoro Escolar” del Dr. Vivar*. Esto fue una publicación mensual que se mantuvo vigente hasta 1957 con algunos periodos de pausa. Aunque, sobre la fecha no podría ser una información definitiva debido a la carencia de fuentes complementarias.

La razón de su existencia se explica, como señala Vivar, como una “demostración de su agradecimiento” por la favorable acogida que tuvieron sus textos escolares *Tesoro Escolar* entre la población peruana, particularmente en el sector magisterial. Asimismo, el autor sostiene que la publicación tendría un propósito social, en la medida en que difundiría noticias sobre resoluciones ministeriales y daría cuenta de las actividades desarrolladas por los maestros peruanos en distintas regiones del país (Vivar, 1938, p. 1).

La publicación, según lo indican algunos de sus números, tuvo carácter autofinanciado. Quiere decir que, el normalista Víctor E. Vivar se hizo cargo de los costes de producción e imprenta, tanto para el periódico, como para las demás publicaciones (Obras del autor, *Tesoro Escolar* y *Tesorito*). Pese a ello, este documento fue un material de efectiva difusión debido a que no tenía coste alguno para su adquisición. Así en el número 14 de *Maestro*, la redacción señala que “[e]ste periódico es distribuido gratuitamente a los maestros por la Casa Editorial “Tesoro Escolar”, con el objeto de cooperar a la difusión de los principios de la Escuela Nueva en el país” (Maestro, 1939, p. 3). No es sino hasta la edición de enero de 1941 en adelante, cuando se empieza a cobrar. Esto debido a que se cambia a formato de revista por la buena recepción del público. Así indica;

Queremos, por honor del país y prestigio del magisterio peruano, realizar un mayor esfuerzo editorial, que refleje y traduzca la inquietud del magisterio en relación con los renovados horizontes de la Escuela Nueva [...] Pensamos, pues, dar a nuestro periódico “MAESTRO” un nuevo formato a partir de enero del año próximo. Para ello, nada mejor que convertirlo en revista [...] Así, las páginas de “MAESTRO” podrán dar cabida a mayor número de materias de orientación pedagógica y ampliar debidamente sus actuales secciones. En suma, contendrá mes a mes, todo el movimiento que concurre a hacer de nuestras escuelas, centros en donde se imparten enseñanzas conforme los principios científicos que sustentan la Escuela Nueva (Vivar, 1940, p. 9)

De esta forma, la suscripción semestral tenía un costo de S/ 2.50, mientras que la suscripción anual ascendía a S/ 5.00. Asimismo, todo parece indicar que el sostenimiento de la publicación no enfrentó mayores dificultades, pues su circulación se prolongó durante un periodo considerable, lo que sugiere una recepción favorable entre sus lectores.

Esta publicación periódica ha alcanzado notable relevancia dentro de la comunidad magisterial, tanto por haber sido distribuida gratuitamente en sus inicios como por las constantes referencias a docentes de Lima y de otras regiones. De este modo, los maestros encontraban en ella un medio informativo orientado al quehacer educacional. Resulta especialmente significativo el comentario del normalista Eufemio L. Adrián S., quien, en una carta dirigida a Vivar, expresó su gratitud por los aportes y observaciones dedicados a su obra y trayectoria pedagógica. En dicha misiva resaltó su labor como divulgador de la Escuela Nueva y lo comparó con antiguas revistas apreciadas por los normalistas, como *La Escuela Moderna*, dirigida por el entonces director Joseph MacKnight, afirmando lo siguiente:

Aunque pasado al retiro por propia voluntad, como tu dices, busco y leo ansiosamente tus obras y, sobre todo, ese tu abnegado “Maestro” que, siempre lo he manifestado, sigue exactamente las huellas de la inolvidable Revista de José A. Mac Knight [...] “Maestro”, como “La Escuela Moderna”, vale mucho y cuesta nada, y aunque parezca una verdad de Ripley, así viene sirviendo por espacio de 17 años ininterrumpidos (Maestro, 1954, p. 3)

Su característica principal es ser divulgativa y a la par, mantener al tanto sobre los avances de la comunidad normalista peruana, por ello, las publicaciones no pasan de las cuatro páginas, salvo las ediciones extraordinarias que llegan incluso a poseer formato de revista.

A lo largo de la producción de esta publicación periódica se observa un cambio constante en la organización de sus secciones informativas; sin embargo, se procura mantener la continuidad de ciertos ejes temáticos. Por ejemplo, la primera sección suele estar dedicada a contenidos vinculados con la práctica de la Escuela Nueva, generalmente redactados por el propio Vivar. Esto se explica porque, en algunos números, se advierte la reutilización de artículos previamente publicados por el autor en otras revistas pedagógicas.

Otra sección está denominada “Consejo a los maestros”. En ella se presentan recomendaciones orientadas a la práctica docente, con el propósito de que dichas disposiciones puedan ser aplicadas por los lectores en sus respectivas unidades escolares. Asimismo, se incluye una sección titulada “Pedagogía práctica”, que puede interpretarse como una suerte de guía o manual para el desarrollo de sesiones de clase. En muchos de estos casos se recurre al método decroliano de los centros de interés.

No obstante, la sección que reviste mayor interés para el desarrollo del análisis es el “Consultorio de ‘Maestro’”, espacio estructurado en dos subsecciones: la sección pedagógica, a cargo de Vivar, y la sección administrativa, dirigida por Fernando Dueñas y Humberto Benavides Ortega (Vivar, 1938, p. 3). A nuestro juicio, esta sección adquiere particular relevancia en el ámbito nacional, pues, junto con las secciones “Actividades de los maestros” e “Informes”, establece un vínculo directo con el público magisterial. En ello radica la importancia del intelectual: el reconocimiento de un público específico y la interacción que este genera. Este último aspecto resulta especialmente significativo, ya que no se trata únicamente de una redacción informativa, sino también de un espacio de intercambio, donde los propios maestros envían cartas a la dirección de la prensa dirigida por Vivar, como consta en varios números de la publicación.

De igual forma, en esta misma prensa Vivar aprovechó algunos números para legitimarse como un maestro intelectual de proyección internacional, en parte gracias a los viajes que realizó por diversos países de la región. Asimismo, buscó establecer vínculos con públicos externos que compartieran los mismos propósitos educativos por los que se sentía influido.

A ello se sumó la constante divulgación de los principios de la escuela nueva —especialmente la científicidad de la educación moderna y su orientación democrática— dentro del contenido de la publicación periódica. Todo ello contribuyó a moldear su imagen como especialista en la materia, consolidando una figura de referencia a la que los maestros podían acudir para consultas en el ámbito educativo.

2.2. El consultorio de Maestro

Como se mencionó anteriormente, esta sección ocupó un lugar relevante dentro de la prensa dirigida por Vivar. Su función principal consistía en poner en contacto la publicación con el magisterio, especialmente —como se señala en el primer número— con los docentes de provincia que buscaban absolver dudas de carácter pedagógico y administrativo.

La sección se mantuvo durante un periodo considerable dentro de la revista. Según se observa en los números conservados, estuvo presente desde el primer número, publicado

en agosto de 1938, hasta el número 21, correspondiente a junio de 1940; es decir, aproximadamente durante casi tres años.

La participación de los docentes fue mayoritariamente provincial. En efecto, se registró de manera recurrente la intervención de maestros procedentes de diversas localidades del país, entre ellas Abancay, Arequipa, Bongará, Cachicadán, Camaná, Canas, Cotabambas, Cotahuasi, Cuzco, Chachapoyas, Chiclayo, Huacho, Huacrachuco, Huamachuco, Huaraz, Huánuco, Huancayo, Huarochirí, Huancavelica, Huancaspata, Iquitos, Juliaca, Lamas, Llata, Moquegua, Moyobamba, Omate, Oroya, Otuzco, Paucartambo, Pión, Piura, Pomabamba, Puno, Santiago de Chuco, Sayán, Tarapoto, Tarma y Yurimaguas. No obstante, también se registraron algunas consultas provenientes de maestros radicados en Lima.

Los nombres de las personas que remitían sus consultas aparecían únicamente mediante iniciales. No obstante, más allá de este detalle formal, lo más relevante de la información recopilada en las respuestas de la sección es la manera en que Vivar elaboraba sus contestaciones. Esta práctica no solo consistía en resolver las interrogantes enviadas a la prensa, sino que también funcionaba como un espacio desde el cual el normalista exhibía su especialización pedagógica. A través de sus respuestas, Vivar delineaba las prácticas que, a su juicio, debían orientar al educador moderno.

En este proceso, recurría con frecuencia a la mención de obras y autores vinculados con el movimiento escolanovista y con la literatura pedagógica de amplia circulación. Entre ellas destacan *Tesoro del maestro* de Adolfo Rude, la popular enciclopedia *Tesoro de la juventud*, el *Diccionario pedagógico* de Luis Sánchez Sarto, así como las obras de Adolphe Ferrière. Del mismo modo, citaba trabajos de normalistas peruanos, como la *Metodología* de Humberto Luna. De esta forma, las respuestas no solo resolvían dudas específicas, sino que también constituían un medio para difundir un repertorio bibliográfico considerado fundamental para la formación docente.

Cabe añadir que esta sección también funcionó como un espacio de promoción de las propias publicaciones de Vivar. En diversas ocasiones recomendó la consulta de sus obras, como el *Vademécum* o el *Tesoro escolar*, presentándolas como textos de referencia para profundizar en cuestiones pedagógicas.

Después de 1940, esta sección pasó a integrarse en el apartado titulado “Consejo a los maestros”, aunque con un formato distinto: en lugar de responder directamente a

consultas, se centró principalmente en recomendaciones de Vivar relacionadas con problemas teóricos y prácticos de la educación nueva. Las cartas o correspondencias dirigidas a la prensa del normalista aparecieron desde entonces de manera esporádica y, en muchos casos, contenían felicitaciones por su labor de difusión pedagógica.

2.3. Los viajes y conferencias internacionales

Una forma de mantener el prestigio del intelectual del personaje, es difundiendo la tendencia pedagógica que ha abrazado y hacerla extensiva a las distintas zonas de su país o, en mejores casos, de la región continental. De esta forma, uno de los principales ejes temáticos de la prensa fueron los viajes internacionales que realizó nuestro personaje.

Estos viajes tanto a Chile, Argentina, Uruguay y Bolivia fueron posibles por la encomienda que dirigió el ministerio para que pueda recopilar información acerca de los planes y programas de enseñanza primaria en tales países. De este modo, por medio de la Resolución Ministerial N° 5765 de julio de 1940, se le aprobaba el viaje con el respectivo informe al ministerio de Educación.

El informe acerca de los detalles de los planes de educación primario de los demás países puede no darnos algo novedoso sobre tal actividad, podría decirse que se trata de una mera descripción de un viaje, sin embargo, de manera ilocutiva Vivar, no solo concebía la plasmación de su viaje como un recuento de hechos itinerarios, sino una forma de elevar el prestigio de su trayectoria, así como el de sus materiales de trabajo. Así lo señala la redacción de su periódico: “Todo lo que su espíritu acucioso e investigador, observe en aquellos países servirá de guía y de material para colocar en la edición de 1941, del “Tesoro Escolar” a la altura de los mejores libros escolares del continente” (Maestro, 1940, p. 1).

Aunque tal descripción de los viajes nos evidencie un claro compromiso con la educación y su difusión, había también un cierto interés de formar centros y contactos claves que, al igual que Vivar, estaban poniendo en marcha los principios de la tendencia educativa, tal como lo manifiesta en su primer viaje a Chile a la Escuela Normal Superior J. Abelardo Núñez

Fui recibido amablemente, en la dirección del plantel, poniéndome a órdenes de varios de los profesores. Se entabló una animada conversación sobre los principios

de la Escuela Nueva [...] Manifestó que la labor de los maestros estaba dirigida a que los alumnos de la Escuela Normal al salir, pongan en práctica los principios de la Escuela Activa y que ello es una realidad, pues hay muchos maestros chilenos que en virtud de contratas especiales difunden los mismos principios en los países de Centro América (1940, p. 2)

Como se señala en la cita anterior, Vivar sostiene que los viajes al extranjero resultaban fundamentales para fortalecer la propuesta educativa de las Escuelas Normales, encargadas de la formación de maestros de educación primaria. Desde su perspectiva, estas experiencias permitían demostrar que los postulados pedagógicos de la Escuela Nueva no constituían un fenómeno aislado o sectorizado, sino que formaban parte de un proceso más amplio de expansión en distintas regiones del continente. En este sentido, era importante evidenciar que, en diversos países, dichos principios pedagógicos comenzaban a adquirir protagonismo y a ser aceptados por especialistas, maestros e incluso por algunos gobiernos.

Esto último resulta relevante, pues, si bien en algunos países el Estado se apropió de las tendencias pedagógicas vinculadas a la difusión de la Escuela Nueva para incorporarlas en sus respectivas reformas educativas, ello no implicó necesariamente la instauración de una lógica paternalista. Por el contrario, dentro del movimiento de difusión de esta corriente pedagógica se buscó resaltar que el maestro de aula —así como quienes acompañaban su labor educativa— desempeñaba un papel tan significativo como el de las disposiciones estatales.

Esta situación puede observarse en la experiencia de la *Escuela Experimental de Niñas*, dirigida por la normalista chilena Aida Parada, cuyo funcionamiento fue reseñado por Vivar. El autor destacó tanto el desenvolvimiento como la trayectoria institucional del establecimiento, subrayando que: “Si bien es cierto que las disposiciones oficiales se acatan, como es de rigor, en cambio se ve que en Chile hay en el Estado Mayor Pedagógico nacional un espíritu amplio que permite a los maestros fundamentar sus observaciones” (1940, p. 3).

De acuerdo con el testimonio recogido por Vivar, Parada señaló que los inicios de la institución bajo su responsabilidad se remontaban a 1929 y estuvieron orientados por los lineamientos del Plan Dalton. Este modelo sirvió como base para el desarrollo progresivo del proyecto pedagógico a través de distintas fases. La primera se caracterizó por una

apropiación inicial del plan, apoyada en la participación de “profesoras contratadas en los Estados Unidos” (1940, p. 2). Posteriormente, la institución transitó hacia una segunda etapa marcada por una “auto-organización científica”, proceso que permitió formular nuevos ensayos pedagógicos y extender su labor hacia el exterior (Vivar, 1940, p. 3).

En este sentido, la experiencia descrita pone de manifiesto que las iniciativas desarrolladas al interior de la institución no se limitaron a la aplicación pasiva de directrices oficiales. Por el contrario, evidencian la capacidad de los actores escolares para elaborar y desarrollar propuestas pedagógicas propias, ejerciendo un margen de autonomía que posibilitó la experimentación educativa y la consolidación de bases institucionales más sólidas.

Una situación similar se observa en la Escuela Experimental de Niños “Salvador Sanfuentes”, dirigida por el Dr. Agustín Álvarez Villablanca. Vivar expresa una valoración comparable hacia este establecimiento, destacando especialmente la confianza que estos planteles depositaban en la experimentación pedagógica antes que en la estricta observancia de una normativa rígida. En este sentido, señalaba que la escuela experimental chilena se distinguía por no situar el método como su eje central, sino por privilegiar una determinada actitud pedagógica. Bajo este modelo, la orientación técnica no provenía exclusivamente de instancias oficiales superiores, sino que se configuraba al interior de la propia escuela mediante una forma de autodeterminación institucional. De este modo, los maestros proponían a las autoridades los planes de trabajo y dotaban a su práctica educativa de un sentido científico y social más amplio (Vivar, 1940, p. 1).

Vivar destaca con especial énfasis las cualidades del magisterio chileno, con un claro propósito de presentar su experiencia como un modelo replicable. En este sentido, ofrece una descripción elogiosa de los docentes que lo integran, señalando que los maestros chilenos conocen y aplican los postulados de la Escuela Nueva en su práctica pedagógica. Asimismo, subraya que estos docentes no solo adoptan dichos principios, sino que también participan activamente en la elaboración de libros y textos escolares de carácter nacional, lo que contribuye a fortalecer la valoración del propio magisterio chileno. Al respecto, afirma que “los libros preferidos son los que han escrito maestros primarios nacionales, y no los que escriben maestros de otros estadios de la enseñanza. Tampoco circulan libros extranjeros en las escuelas oficiales” (Vivar, 1940, p. 3).

Del mismo modo, Vivar enfatiza que una de las particularidades del magisterio chileno radica en su fortaleza organizativa. Esta se manifiesta en la asociación de los profesores primarios en organizaciones gremiales, como la *Unión de Profesores de Chile*, a través de la cual logran obtener diversos reconocimientos por su labor y consolidar un respaldo significativo por parte del Estado (Vivar, 1940, p. 3).

Ya saliendo de Chile, Vivar viaja a Argentina para ofrecer algunas conferencias y de igual forma, visitar y conocer los distintos lugares de formación y escuelas públicas. Así, tan admirable es su aprecio por el país sureño que elogia la organización de su sistema educativo y esto es gracias a “la labor de los mismos maestros primarios egresados de las Escuelas Normales del país” (1940, p. 2).

Otro aspecto que logra resaltar dentro de su viaje, es la condición de preparación de los normalistas en torno a las tendencias pedagógicas, por lo que, para Vivar, el profesorado argentino se caracterizaba por un alto nivel cultural y por su cercanía con los postulados de la Escuela Nueva, los cuales intentaba incorporar en la práctica educativa. Este panorama, además, se veía reforzado por el constante intercambio intelectual entre docentes locales y extranjeros (1940, p. 2).

Aunque se registraron algunas desavenencias, Vivar reconoció que ciertos docentes intentaron aplicar postulados del método de lectura decroliano. Entre ellos mencionó al maestro argentino Lino Mestroni y a las encargadas de la Escuela de Niñas del Consejo Escolar n.º 14. No obstante, desde su perspectiva, estas iniciativas resultaban aún insuficientes. En sus propias palabras, señalaba:

Yo, que soy un enamorado del método ideo-visual del doctor Decroly, y que he ensayado durante dos años, siguiendo estrictamente la técnica determinada, por el autor, no quedé del todo conforme con el desarrollo de la enseñanza expuesto por el profesor Mestroni y la maestra que menciono [...] en mi ensayo he obtenido magníficos resultados, al aplicar el método ideo-visual del doctor Decroly; y que este mismo me honró con su aprobación en una carta que conservo, a la vez que me invitaba para concurrir a sus trabajos en la Escuela que dirigía en Bruselas, en 1931 (Vivar, 1941, pp. 1-2).

El análisis del discurso empleado por Vivar revela un interés por contrastar y examinar críticamente ciertas debilidades presentes en parte del magisterio argentino. En este contexto, recurre a su conocimiento y especialización en el método Decroly, así como a

su vinculación directa con el propio autor. Como se ha señalado anteriormente, la apelación a figuras de autoridad pedagógica forma parte de un mecanismo de legitimación profesional: no solo de la corriente pedagógica que defiende, sino también de su propia trayectoria y posicionamiento intelectual.

A partir de estas referencias y comentarios, Vivar pone en evidencia las experiencias de las instituciones y de los normalistas extranjeros desde una perspectiva estratégica. En ese marco, sostiene que los maestros deben contar con un margen amplio de autonomía para definir planes de trabajo y contribuir al fortalecimiento institucional a partir de sus propias experiencias pedagógicas. Al mismo tiempo, plantea que este modelo debería replicarse en el Perú, en la medida en que resultaba necesario confiar la conducción de las escuelas a docentes debidamente formados y con capacidad de gestión demostrada.

2.4. La divulgación de la educación moderna

La divulgación y transcripción de artículos se vinculan estrechamente con la circulación de ideas y tendencias teóricas a las que recurren los autores para asegurar su legitimidad intelectual. Esta práctica resulta habitual en las revistas académicas del campo educativo, donde la inclusión de textos de pedagogos reconocidos —o incluso breves referencias a sus planteamientos— no solo cumple una función informativa, sino que también contribuye a proyectar una determinada imagen sobre la formación intelectual del director o responsable de la publicación.

En el caso de Víctor Vivar y la revista *Maestro*, esta dinámica adquirió un matiz particular. A diferencia de otras publicaciones que se limitaban a traducir o reproducir fragmentos de obras de pedagogos consagrados, *Maestro* asumía la tarea de comentar, contextualizar y ejemplificar tales principios, orientándolos hacia su aplicación práctica por parte de los docentes e, incluso, de los propios estudiantes. Asimismo, la revista desempeñó un papel activo en la difusión de los postulados escolanovistas, ofreciendo directrices concretas para su implementación en el ámbito escolar.

No obstante, uno de los aspectos más significativos radica en los temas seleccionados para dicha divulgación. En los distintos números de la publicación, destacan especialmente dos ejes articuladores en torno a las prácticas de la Escuela Nueva: la democracia y la científicidad de la educación.

La educación moderna se inscribe, en este sentido, en la valoración de los ideales propios de la modernidad y de los sistemas sociales y políticos que los sustentan, particularmente la democracia promovida por los Estados que se concebían a sí mismos como avanzados o desarrollados. De este modo, la convergencia entre democracia y Escuela Nueva operó como un dispositivo de legitimación de un determinado sistema de valores destinado a orientar la formación de las nuevas generaciones.

Educación y democracia aparecen estrechamente vinculadas. En ese sentido, la publicación n.º 54 del periódico *Maestro*, correspondiente a agosto de 1943, denunciaba enfáticamente que dos maestros ecuatorianos, con el respaldo del Ministerio de Instrucción Pública de su país, habían publicado un libro-folleto titulado *América*, destinado a ser distribuido en distintas escuelas ecuatorianas. En dicha publicación, Vivar afirmaba que “se calumnia al Perú, adulterando la verdad histórica”. Más allá de las diferencias existentes entre ambos países, esta situación —según el autor— no contribuía a la construcción de un diálogo sustentado en el espíritu democrático entre las naciones, sino que respondía a un texto “escrito con el propósito de apartar a la juventud ecuatoriana de los ideales de fraternidad continental” (Vivar, 1943, p. 1).

¿Cuál era, entonces, el propósito de esta denuncia? La crítica formulada por Vivar se inscribe dentro del marco doctrinario y pedagógico de la Escuela Nueva. Desde esta perspectiva, la educación debía constituirse en garante del desarrollo de una cultura democrática tanto en los estudiantes como en quienes ejercían la labor docente. Por ello, Vivar consideraba contradictorio que colegas extranjeros mantuvieran posturas revanchistas cuando su oficio debía promover valores opuestos.

El autor reforzaba esta relación entre educación y democracia apelando explícitamente a los principios de la Escuela Nueva, señalando que “los maestros aludidos traicionan, pues, los principios de la Escuela Nueva, que tienden a la formación de una nueva conciencia social: la fraternidad humana como base de la democracia” (Vivar, 1943, p. 1).

El caso anteriormente mencionado no constituye una denuncia aislada. Vivar no fue una voz solitaria; por el contrario, su postura encontró eco en instancias políticas de alcance nacional, llegando incluso al parlamento peruano. En efecto, durante la vigésima sesión del Congreso, celebrada el miércoles 1 de septiembre de 1943, el normalista y diputado Benedicto Cevallos Chávez intervino para denunciar nuevamente la circulación de un

folleto titulado *América*, recomendado por el propio Ministerio de Instrucción Pública del Ecuador.

Según señaló Cevallos, dicho folleto presentaba al Perú de manera despectiva y contenía expresiones orientadas a “sembrar el odio en los alumnos”. Asimismo, advirtió que el texto “se halla ceñido a los programas oficiales”, lo que, en su interpretación, evidenciaba que en el Ecuador se continuaba promoviendo una narrativa adversa hacia los peruanos (1943, p. 469).

De este modo, la controversia trascendía el ámbito estrictamente pedagógico para inscribirse en un escenario más amplio de disputas simbólicas y diplomáticas, en el que los materiales escolares adquirirían un papel central en la configuración de imaginarios nacionales y en la reproducción de tensiones interestatales.

Dentro de las actividades desarrolladas por Vivar, destaca su labor como difusor y legitimador del discurso escolanovista. En el marco de la dinámica del profesorado normalista, si bien se produjo una apropiación de los postulados y tendencias de la Escuela Nueva —los cuales sirvieron de base para la construcción de una imagen profesional actualizada y, sobre todo, moderna—, es necesario subrayar que dicha apropiación no fue suficiente por sí sola. En efecto, este proceso debía reforzarse mediante la constante incorporación y validación de estos principios a partir de fundamentos de carácter científico pues ¿De qué serviría ser divulgar y ser parte de una línea pedagógica si no se diferenciaba de la “educación tradicional”?

La atribución de un carácter científico a esta propuesta pedagógica, junto con el establecimiento de contrastes sistemáticos frente a las prácticas de la denominada “educación tradicional”, formó parte de una estrategia de legitimación. En este marco, en el número 53 de *Maestro*, Vivar precisaba cuál debía ser la responsabilidad formativa del docente en relación con esta corriente:

La Escuela Nueva, cuya estructura y funcionamiento responden a los progresos que han realizado en los últimos tiempos las ciencias psicológicas, en especial la Psicología del niño y del adolescente, exige maestros de vasta y profunda cultura, que no sólo empleen los tests y los métodos métricos, sino, sobre todo, que sepan hacer el estudio cualitativo de la formación mental del niño, en sus aspectos educativo, afectivo y social (Vivar, 1943, p. 1).

La apelación a las bases psicológicas para la comprensión del estudiante no solo servía como indicador informativo, sino que también buscaba consolidar una postura antitética frente a los preceptos de la educación tradicional. En esta línea, Vivar argumenta que la irrupción de la biología y la psicología amplió los horizontes de la educación, permitiendo reconocer que el docente tradicional, al someterse a esquemas normativos rígidos, terminaba desprovisto de una personalidad propia, al quedar supeditado a mandatos pedagógicos preestablecidos (Vivar, 1943, p. 1). Por tanto, junto con la reivindicación de los principios escolanovistas sustentados en la biología y la psicología, se promovía la descalificación del maestro que no se adecuaba a tales fundamentos.

Así pues, si el estudio del niño debe realizarse a partir de postulados científicos — psicológicos y biológicos—, ello debería conducir a una mejor comprensión de este. En consecuencia, se hace necesario precisar el alcance de la libertad del niño, especialmente en el espacio escolar. Desde esta perspectiva científica, el niño debe ser comprendido en función de sus propias características; por tanto, las actitudes que manifiesta deben ser aprovechadas, en la medida en que “su dinamismo lo constituye el juego” (Vivar, 1939, p. 1). Más adelante, de forma similar lo seguiría reafirmando: “Gracias a estas dos ciencias, se ha llegado a establecer que el niño debe ejercitar plenamente sus energías vitales, es decir, que debe aprender haciendo” (Vivar, 1945, p. 1).

La experimentación en las actividades educativas constituía la base sobre la cual se sustentaba la nueva educación, pues era mediante ella que el niño adquiría el protagonismo en el proceso de aprendizaje, tal como lo planteaban los escolanovistas. En síntesis, el prolongado esfuerzo de divulgación de estos principios no solo buscaba su difusión, sino también la transformación de las prácticas docentes y de los fundamentos de la educación moderna. De este modo, se consolidó un paradigma que las instituciones educativas han mantenido hasta la actualidad: la primacía del estudiante en el proceso educativo.

3. El Tesoro Escolar: los textos escolares de Víctor E. Vivar

Dentro de la historiografía, y especialmente en la historia de la educación, se ha puesto énfasis en valorar los aportes de los materiales educativos, tales como los textos escolares. Estos son considerados guías de lectura para los estudiantes, manuales de ejercicios y recursos fundamentales dentro del conjunto de útiles escolares. Sin embargo, su

importancia no reside únicamente en su dimensión material o visual, sino también en los usos y contenidos que ofrecen. En este sentido, y siguiendo lo señalado por Agustín Escolano Benito, resulta pertinente atender tanto al contenido como al formato de la manualística. Ello cobra especial relevancia si se considera que, con la irrupción de la Escuela Nueva, los textos escolares experimentaron cambios significativos, tanto en sus soportes materiales como en los contenidos que transmitían. De este modo, Escolano señala que:

El texto que se apropia de algunos conceptos y propuestas de la Escuela Nueva adoptará nuevas pautas comunicativas con los actores que lo utilizan, el alumno y el docente, que lo aproximarán al modelo de libro activo, un patrón que ofrecerá una estructura abierta, no predeterminada por el autor, al menos en parte, cuya lectura e implementación requiere siempre la intervención del sujeto (2006, pp. 330-331).

El texto escolar, concebido como un “libro activo”, según señala el autor, proporciona recursos que permiten comprender los propósitos y las formas de garantizar un material moderno para su época, desligándose del vetusto catecismo escolar. Estas características se evidencian en los textos del *Tesoro Escolar* del normalista Víctor E. Vivar.

En cuanto al contenido, temas como el patriotismo, la religiosidad, los deberes y los elementos a aprender forman parte del bagaje que ofrece el texto escolar. No obstante, esto también revela un aspecto adicional: el pensamiento desde el cual fue elaborado. Todo texto escolar responde a un lineamiento específico; de lo contrario, no existirían diferencias entre los diversos materiales producidos en la época. En este sentido, las finalidades y propósitos que el autor busca transmitir al estudiante —y que funcionan como una directriz para orientar el aprendizaje— constituyen un aspecto fundamental para el análisis de este tipo de fuentes.

Por tanto, en el presente caso, el texto escolar analizado forma parte del conjunto de obras elaboradas por Víctor E. Vivar en su calidad de normalista y especialista en educación. Conviene resaltar que sus trabajos, incluido el *Tesoro Escolar*, fueron autofinanciados; es decir, no contaron con subsidio estatal, sino que dependieron de la publicidad y del prestigio que el autor logró consolidar mediante la difusión de sus textos.

Sobre esto último, resulta evidente el papel que desempeñó su diario *Maestro*, pues en todos sus números se ofrecía información relevante sobre el valor de los textos *Tesoro*

Escolar, así como sobre su actualización y reforzamiento. Este proceso se nutría tanto de las sugerencias de los maestros que se comunicaban con la prensa como de la propia experiencia y actividades desarrolladas por Vivar, entre ellas, los ya mencionados viajes internacionales. Así, se señala: “Todo lo que su espíritu acucioso e investigador, observe en aquellos países servirá de guía y de material para colocar la edición de 1941, del “Tesoro Escolar” a la altura de los mejores libros escolares del continente” (Maestro, 1940, p. 1)

Volviendo al plano contextual, se observa un creciente cuestionamiento al uso de los textos escolares. Diversos medios, como *La Prensa*, identificaron este aspecto como un problema central, en tanto evidenciaba procesos de “alienación” y desvalorización de los materiales elaborados por los propios educadores peruanos. Asimismo, se reconocía la existencia de una suerte de “anarquía en materia de textos escolares”, en la medida en que su distribución se encontraba “infestada de una multitud de libros de texto de dudoso valor pedagógico”, lo cual resultaba perjudicial para la enseñanza, debido a la ausencia de monitoreo y de un “control técnico de ninguna especie” (Revista Peruana de Educación, 1940, p. 9).

Así, en la *Revista Peruana de Educación*, dirigida por el normalista Luis C. Infante, el también normalista Alberto Casavilca llega a abordar el problema tomando en consideración las declaraciones de *La Prensa*, con las cuales coincide en varios aspectos. En este sentido, afirma que “la educación nacional sólo puede darla maestros peruanos con libros peruanos, entendiendo por éstos, textos de autores nacionales hechos a base de experiencia adquirida en la enseñanza de los niños peruanos” (Revista Peruana de Educación, 1940, p. 12).

Si se examina detenidamente esta declaración, puede sostenerse que Casavilca, además de denunciar la situación, otorga un valor fundamental a los textos escolares de carácter nacional, al legitimar su uso a partir de la “experiencia” situada en el contexto peruano, en contraposición a modelos foráneos. Este énfasis resulta relevante, pues contribuye a promover una toma de conciencia entre maestros, estudiantes y el público en general respecto a la necesidad de privilegiar la producción editorial nacional frente a los libros extranjeros, cuya pertinencia es puesta en cuestión.

En este contexto, *Tesoro Escolar* de Víctor Vivar dista de ser una obra desconocida; por el contrario, alcanzó una notable difusión y popularidad entre los materiales producidos

por normalistas reconocidos. En esa línea, el propio Alberto Casavilca lo identifica como uno de los textos más conocidos dentro de dicha producción, señalando que:

Es conforme a estas directivas [la de enseñanza activa, de ejercicios y aplicaciones] como los colegas Infante, Galván, Vivar, etc., han hecho libros escolares técnicamente organizados que los buenos maestros saben emplear con éxito, como libros de consulta, o biblioteca personal del alumno, de adquisición voluntaria (Revista Peruana de Educación, 1940, p. 13).

Tenemos, entonces, una defensa cerrada por parte de algunos normalistas a favor de los textos escolares nacionales, entre los cuales destaca el *Tesoro Escolar*. Lo novedoso en la propuesta de Vivar radica en su organización por áreas vitales: hogar y escuela, la localidad y la patria. Esta estructuración no fue arbitraria; como se ha señalado, toda elaboración de manuales o textos escolares responde a una finalidad específica, y en este caso se orienta a la difusión de principios fundamentales de la modernidad.

El discurso de la modernidad ha estado presente en los proyectos de los distintos Estados-nación desde el siglo XIX —en el ámbito latinoamericano— y se mantuvo hasta buena parte del siglo XX. La confianza en el progreso, las proyecciones hacia el futuro, la promoción de nuevas prácticas cívicas e higiénicas y la construcción de héroes nacionales constituyen ejemplos de lo que implicó la difusión de estos principios a través de los textos escolares.

La educación, por tanto, como principal mecanismo de difusión y modelamiento social, adquirió una importancia incalculable. En este marco, los textos escolares se convierten en instrumentos fundamentales para la configuración de prácticas, formas de pensamiento y directrices tanto en estudiantes como en docentes. Esta centralidad se evidencia claramente en el *Tesoro Escolar*.

3.1. Una impronta legal

Aunque pudiera parecer que la producción de libros carece de historia, en este caso el *Tesoro Escolar* de Víctor E. Vivar se vio envuelto en una polémica: una denuncia autoral por plagio. En 1937, el preceptor auxiliar Adán Filomeno presentó ante el juez Federico Pflücker una demanda contra Víctor E. Vivar, en la que acusaba que dichas publicaciones constituían “un simple cambio de carátula y nombre del autor” (Vivar, 1938, p. 3).

En líneas generales, la situación parecía adversa, puesto que, según testifica Vivar, el juez mostraba cierta parcialidad en la valoración de las pruebas y documentos presentados por la defensa del normalista. Sin embargo, aceptaba la recomendación de Adán Filomeno respecto a la designación de algunos peritos para el dictamen: el abogado Dr. Hernández y el ingeniero Daniel Olmos Sayán (Vivar, 1938, p. 3).

En cambio, Vivar presentó como sustento el dictamen de la comisión técnica del propio Ministerio de Educación, integrada por Carlos J. Dávila, Gerardo Aliaga y César Villanes; así como el informe del asesor jurídico del Ministerio de Educación Pública, Aníbal García S., y la Resolución Ministerial N.º 7354, todos emitidos entre setiembre y octubre de 1937. Estos documentos coincidían en señalar la inexistencia de plagio en los textos de Vivar. Asimismo, precisaban que las coincidencias observadas respondían a la estructura establecida por el programa oficial de instrucción primaria, la cual debía ser seguida por los textos que aspiraban a obtener la aprobación ministerial para su circulación. Finalmente, la comisión observó que los textos de Adán Filomeno no contaban con registro de propiedad intelectual, por lo que, aun en caso de haberse producido algún plagio, no existiría sustento legal para formular un reclamo (Vivar, 1938, p. 9).

Lo relevante de esta situación anecdótica no radica en el conflicto en sí, sino en el hecho de que dicho episodio fue posteriormente aprovechado y preservado como parte de la producción editorial del propio Vivar. En efecto, el documento titulado *Los maestros del Perú y el Tesoro Escolar*, publicado en 1938, constituye una suerte de recopilación de materiales vinculados a este acontecimiento. Sin embargo, su importancia trasciende el carácter documental, en tanto establece una conexión con la trayectoria y producción de los textos del autor normalista. En este marco, Vivar formula una afirmación particularmente significativa:

Los maestros del Perú, saturados de nuevas orientaciones esperaban la aparición de un libro de texto renovador, útil a un tiempo al personal docente y a los niños. Este libro se publicó, al fin. Fue el TESORO ESCOLAR, en cuyas páginas todo es sencillez, claro y preciso. Las sugerencias y estímulos para llevar la enseñanza al terreno práctico, experimental y objetivo, vinieron a ser la clave del éxito que tuvo el libro desde el primer momento de su aparición. Así lo comprueba la voz autorizada de los maestros nacionales, al par que la opinión de reputados maestros extranjeros (Vivar, 1938, pp. 9-10).

Asimismo, el autor recopiló informes con registro notarial solicitados a otros maestros y profesionales de trayectoria afín, tanto a título individual como en calidad de apoyo, con el fin de sustentar la producción del *Tesoro Escolar*. Entre los colaboradores identificados se encuentran Arturo Boluarte, Max Pajuelo, Glicerio Gómez, Manuel B. De la Torre, Edilio Brunetto, Nicanor Rivera Cáceres, Herminio Ramírez, Dimas Mesías, Juan B. Moretti, Héctor Zevallos Ratto y Leonardo S. Rodríguez.

Estas declaraciones, sin embargo, son consecuencia directa de lo que el presente trabajo postula: una forma de legitimación profesional basada en la divulgación y promoción de la Escuela Nueva. Esto se evidencia en los pronunciamientos citados, los cuales, si bien niegan la existencia de plagio, también valoran el trabajo de Vivar al destacar su especificidad. En particular, subrayan su alineación con los postulados escolanovistas y sostienen que su aplicación ha dado lugar a prácticas pedagógicas efectivas e innovadoras.

Dentro de estas declaraciones destacan algunas muy explícitas; por ejemplo, la del normalista Nicanor Rivera Cáceres, quien señala:

Dicha colección representa un plausible esfuerzo de su parte por dar a nuestros niños libros realmente instructivos, como lo aconseja la Escuela Nueva y como lo aconseja la experiencia hecha [...] he sacado en limpio que los libros de Ud. Y los del señor Filomeno son distintos. Hay diferencias saltantes en lo que se refiere a redacción y método. Los libros de Ud. Contienen inducciones y sugerencias de que carecen los del señor Filomeno (Vivar, 1938, p. 13).

En concordancia con lo anterior, el normalista Dimas Mesías afirmó:

Yo y muchos maestros hemos ensayado, es decir, puesto en práctica el TESORO ESCOLAR, y hemos observado magníficos resultados. También hemos confrontado los libros de Ud. Con los del señor Filomeno, encontrando que ambos son totalmente distintos en método y estilo. Usted escribe mejor; y científicamente, basa su método en los valiosos postulados de la Escuela Nueva (Vivar, 1938. P. 15).

Juan Moretti, Héctor Zevallos y Leonardo S. Rodríguez también consideraban el *Tesoro escolar* como un texto elaborado bajo los principios escolanovistas. La apelación a la experiencia, junto con el uso del *Tesoro escolar*, contribuye a reafirmar el prestigio tanto

del material como de su autor, configurándolo como un especialista legítimo en el campo educativo vinculado a los postulados de la Escuela Nueva.

En este sentido, dichos acontecimientos resultan fundamentales para el análisis del *Tesoro Escolar*, así como para comprender la forma en que estas apreciaciones fueron difundidas con el objetivo de legitimar profesionalmente al normalista mediante la apropiación de postulados escolanovistas

3.2. Libro activo y contenidos

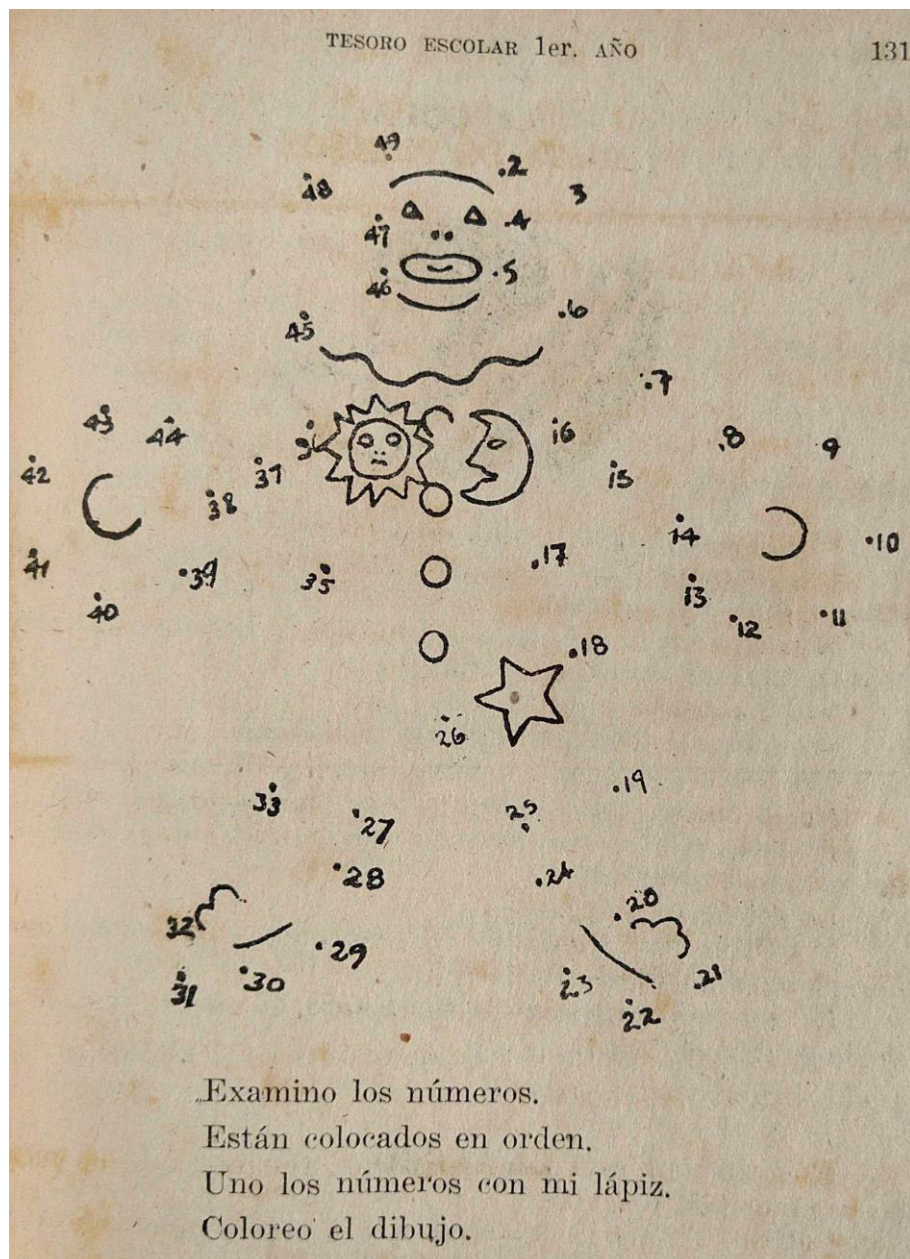
Como se ha señalado en el apartado anterior, *Tesoro Escolar* fue objeto de valoraciones de carácter académico por parte de ciertos sectores del magisterio. Tales apreciaciones no constituyeron únicamente una estrategia discursiva de defensa hacia el normalista Víctor E. Vivar; por el contrario, el propio contenido de la obra presenta rasgos que permiten ampliar la comprensión del panorama de producción y circulación intelectual de este educador. Al historizar esta fuente, es necesario considerar tanto su contenido como su carácter gráfico, de modo que las interrogantes que suscita contribuyan también a comprender su contexto de producción. En este sentido, una primera observación sobre *Tesoro Escolar* es que se trata de un documento que conserva las características propias de un “libro activo”, tal como lo caracteriza Escolano (2006).

Los textos escolares de 1º, 2º y 3º año resultan particularmente significativos, pues evidencian el carácter interactivo del material pedagógico. Más que limitarse a funcionar como libros de lectura o leccionarios, el *Tesoro Escolar* correspondiente a estos niveles incorpora dispositivos didácticos que buscan promover una relación activa del estudiante con el texto. De este modo, el material deja de ser únicamente un recurso de consulta para convertirse en un soporte de trabajo, susceptible de ser manipulado mediante actividades prácticas como recortes, trazos y ejercicios realizados directamente en sus páginas.

El Tesoro escolar correspondiente al primer año de primaria (1943) se organiza en torno a “áreas vitales”: el hogar y la escuela, la localidad y la patria. Estas áreas se articulan con el propósito de ofrecer al estudiante una “enseñanza globalizada”, de modo que las distintas materias contribuyan a situarlo dentro de sus contextos inmediatos, en consonancia con los lineamientos pedagógicos decrolianos. Uno de los rasgos más destacables del texto es su adecuación al nivel cognitivo de los alumnos de primer grado, lo que se expresa en un lenguaje sencillo y accesible. Desde el punto de vista físico-material, se trata de un libro dinámico, caracterizado por la abundancia de coplas, rimas

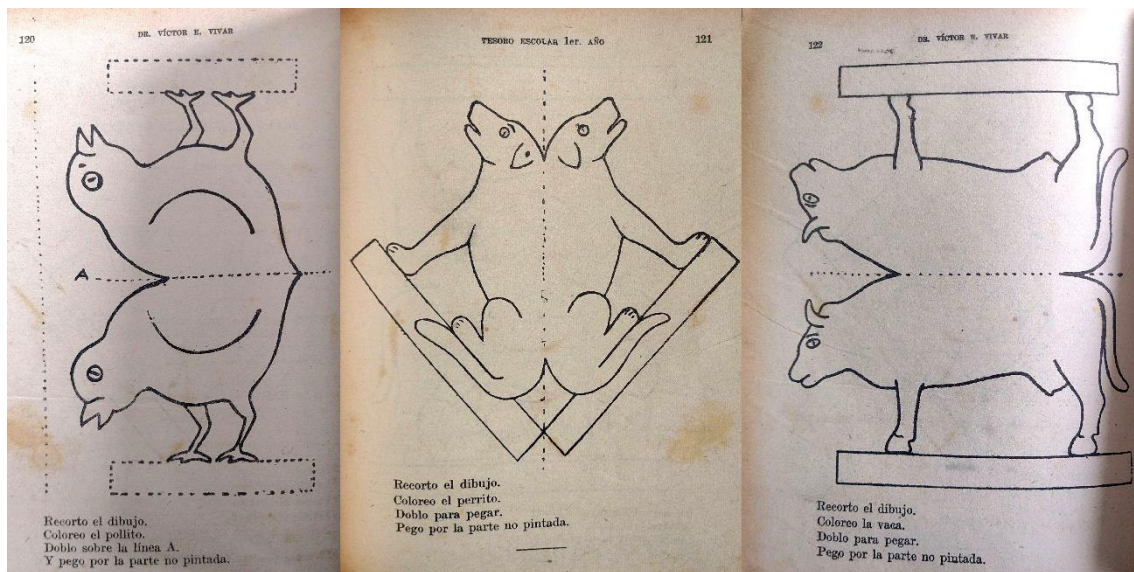
y oraciones breves. Los ejercicios matemáticos aparecen acompañados de imágenes y de espacios destinados a escribir, completar o resolver actividades. Un elemento distintivo respecto de otros manuales escolares es la inclusión de hojas diseñadas para ser recortadas, recurso que promueve una interacción directa con el material y favorece la apropiación activa de los contenidos por parte del estudiante (véase Figuras 24 y 25).

Figura 24. Libro activo del 1° año para trazar



Fuente: Vivar (1943)

Figura 25. Libro activo del 1° año para recortar

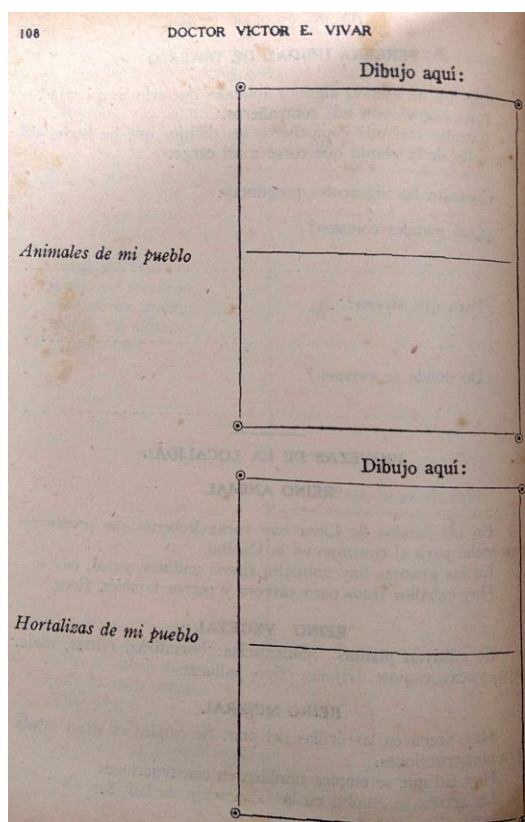


Fuente: Vivar (1943)

El *Tesoro escolar* del segundo año (1945) mantiene la organización en “áreas vitales” — el hogar y la escuela, la localidad y la patria—, aunque en este caso las distintas especialidades se integran para facilitar la comprensión de los campos temáticos que las sustentan. No se trata de un volumen complejo; por el contrario, es un libro breve y de dimensiones reducidas. Sin embargo, destaca por la abundancia de material gráfico y, sobre todo, por la presencia de espacios destinados a desarrollar las actividades propuestas, muchas de las cuales se realizan mediante dibujos elaborados por el propio estudiante (véase Figura 26).

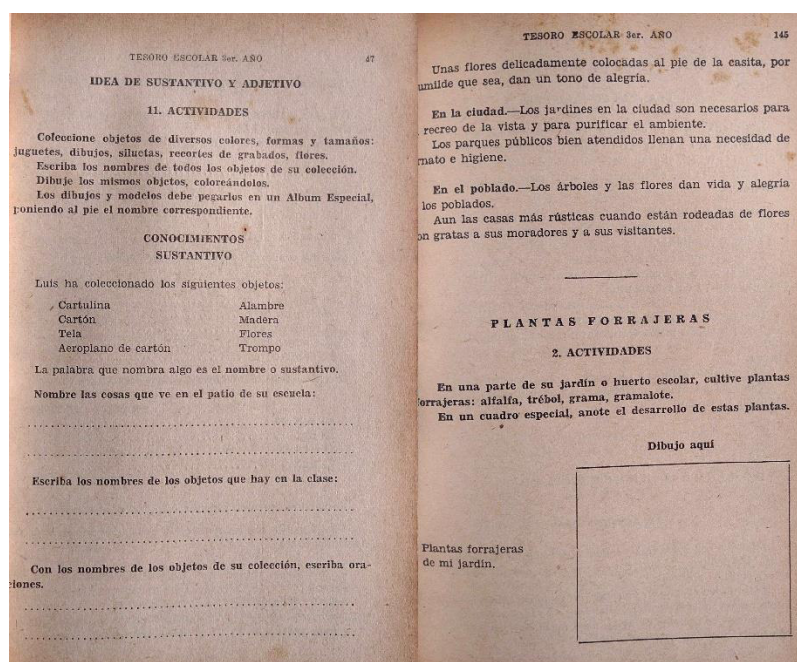
Por su parte, el *Tesoro escolar* del tercer año (1944) organiza sus contenidos en las materias de Lenguaje, Cálculo, Naturaleza y Educación Social. Es justamente desde este año que el texto empieza a complejizarse dado las mayores capacidades del estudiante para emprender los trabajos. En términos físico-materiales, también es un texto de escaso volumen y tamaño reducido, que conserva la estructura de articulación entre actividades y contenidos, estructura que va a caracterizar a los siguientes años. No obstante, su rasgo más significativo radica en que no fomenta la pasividad del estudiante; por el contrario, en determinadas materias propicia una participación activa mediante la resolución de ejercicios directamente en el propio libro, lo que refuerza el carácter interactivo del proceso de aprendizaje (véase Figura 27).

Figura 26. Actividad del 2° año



Fuente: Vivar (1945)

Figura 27. Actividad del 2° año



Fuente: Vivar (1945)

3.3. Fortalecimiento del nacionalismo

En el apartado anterior se analizaron los textos correspondientes a los tres primeros años de educación primaria. Los textos de cuarto, quinto y sexto grado, se observará una variación en la estructura, tal como ya comenzaba a evidenciarse en el manual de tercer grado. Esta transformación responde a los lineamientos de los principios decrolianos, los cuales planteaban una formación inicialmente orientada a actividades manuales en los primeros años, para luego incorporar progresivamente contenidos de mayor nivel de abstracción, sin prescindir de la realización de actividades. No obstante, un rasgo transversal en los textos de todos los grados es el marcado énfasis en el nacionalismo y el patriotismo. En este apartado se analizarán las formas de representación de estas nociones en el contenido del texto.

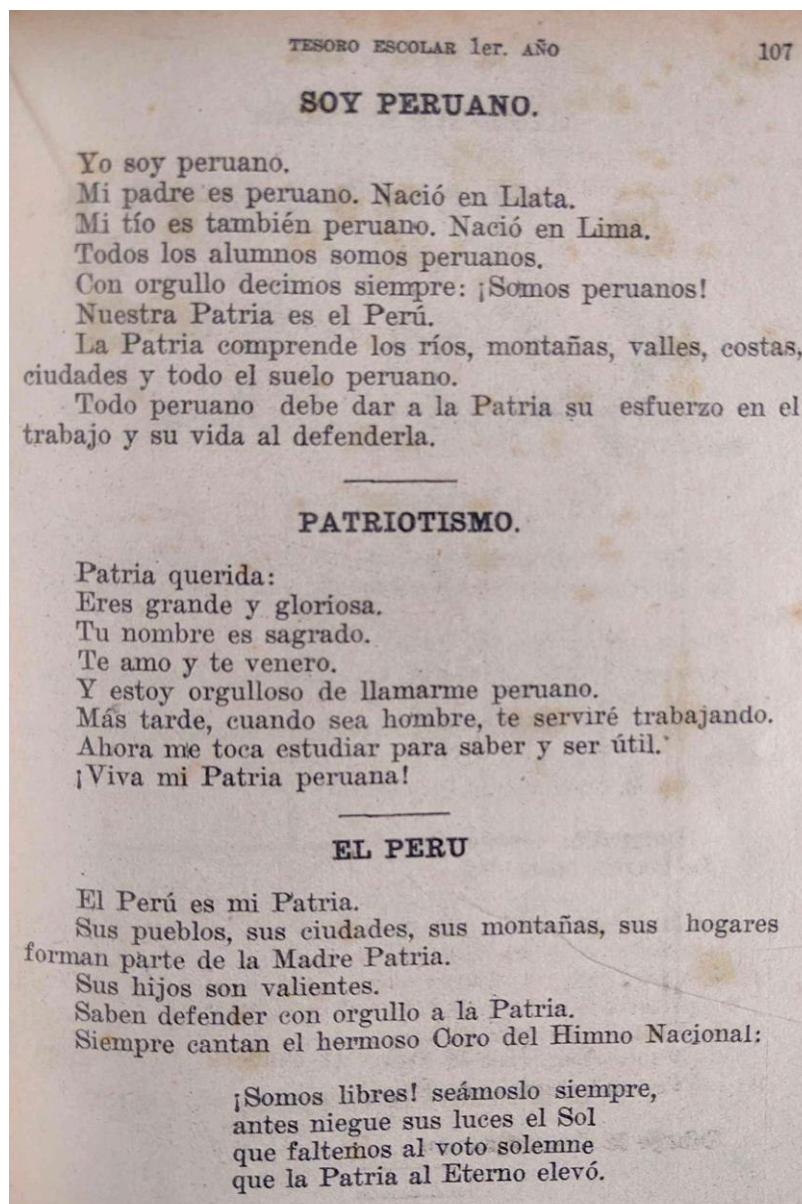
Como es de saber, en una época donde ha predominado el establecimiento de las ideas de Estado-Nación, era necesario fortalecer una *conciencia nacional* a partir del amor a la Patria y hacia los elementos que la representaban. La educación es clave para comprender tal cuestión debido a su tarea móvil dentro de las capas minoritarias de la sociedad, en este caso, los estudiantes.

No obstante, debe tenerse en cuenta que *Tesoro Escolar*, al ser un manual destinado al uso de los propios escolares, organizaba sus contenidos de acuerdo con los programas oficiales, tal como se indica en sus portadas. En ese sentido, la configuración temática del texto respondía tanto a las disposiciones del programa estatal como a las decisiones editoriales. Así, puede sostenerse que su editor, Víctor E. Vivar, al aceptar dicho programa, asumía —o al menos consentía— los principios promovidos por el oficialismo para su difusión en el ámbito escolar. Sin embargo, esta aceptación no debe interpretarse como una adhesión plena, pues una aplicación estrictamente literal del programa habría implicado una estructuración excesivamente rígida de los contenidos, imposibilitando la libertad de interpretación y actividades del maestro en el ambiente (Vivar, 1951, p1).

En este caso, los elementos que se buscaba resaltar para la población escolar primaria eran aquellas cualidades y atributos que se consideraban representativos del Perú. Entre ellos destaca la afirmación de la soberanía territorial, expresada a través de la identificación con la tradicional división geográfica del país. Asimismo, otro rasgo característico del periodo fue la apelación a la esperanza en el progreso y en el futuro,

vinculada al valor del trabajo. Esta idea se expresa en unas coplas patrióticas incluidas en el *Tesoro Escolar*, donde se recita: “Más tarde, cuando sea hombre, te serviré trabajando. Ahora me toca estudiar para saber y ser útil” (véase Figura 28).

Figura 28. Rimas patrióticas para el 1° año

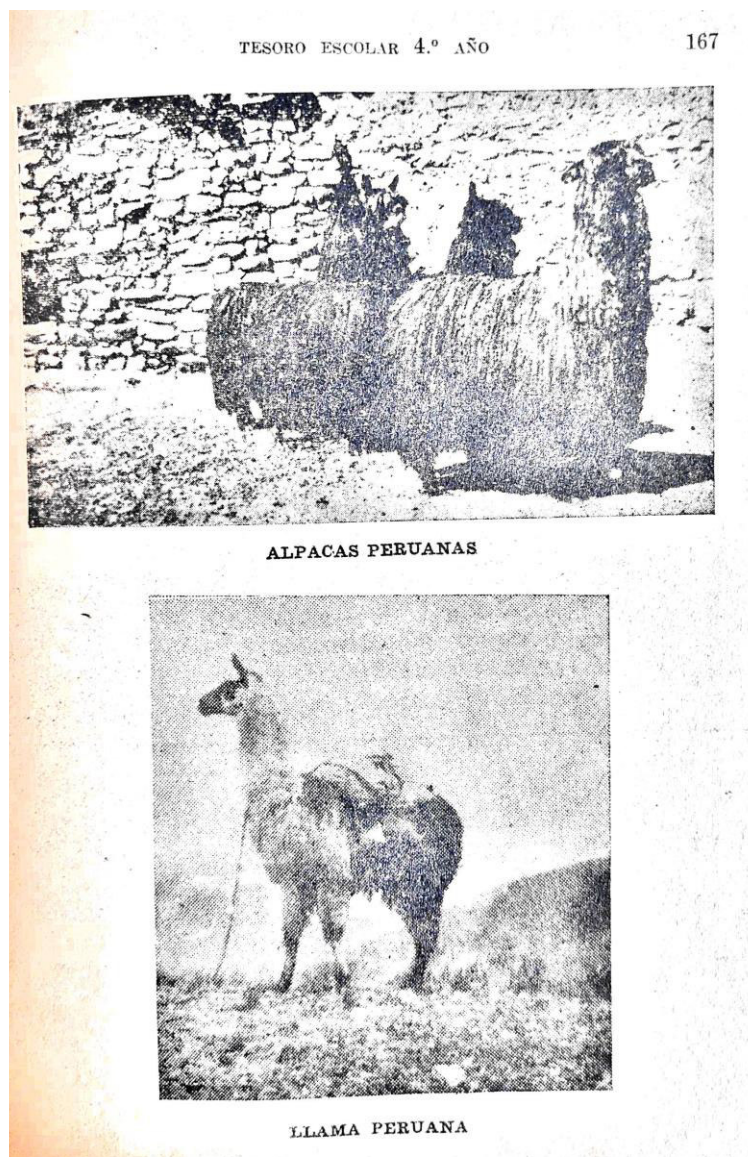


Fuente: Vivar (1943)

Otro elemento relevante en los textos se vincula con la problemática previamente señalada en torno al uso de manuales escolares nacionales y extranjeros. Durante este periodo se formuló una crítica sostenida al empleo de textos foráneos, debido a su escasa correspondencia con las realidades del país. Esta situación se evidenciaba, por ejemplo, en la enseñanza de la geografía, donde se utilizaban imágenes de paisajes o animales

ajenos al contexto nacional. En contraste, el *Tesoro Escolar* del cuarto año comenzó a incorporar ilustraciones asociadas a espacios y fauna propios del territorio peruano (véase Figura 29).

Figura 29. Animales nacionales dentro del Tesoro Escolar



Fuente: Vivar (1947)

Cabe señalar que el *Tesoro Escolar* también incluía una serie de pequeños folletos destinados a los estudiantes. Entre ellos figuraban “Charlas Infantiles”, “Cuentos Infantiles”, “Charlas Patrióticas”, “Cantos Escolares” y “Tablas del Tesoro Escolar”. Sin embargo, de este conjunto únicamente se ha conservado el n° 3 correspondiente a “Charlas Patrióticas”.

Estos folletos, por su formato y contenido, pueden considerarse recursos didácticos que el maestro de escuela emplea para ampliar los medios mediante los cuales desarrollar sus actividades pedagógicas. No obstante, como señala Vivar en el propio documento, el material está dirigido principalmente al uso del estudiante, con el propósito de que estos “no repitan ni actúen mecánicamente, sino que comprendan y sientan lo que recitan” (Vivar, 1939, p. 4).

En este sentido, el autor justifica su iniciativa de editar estas charlas pese a la existencia de textos similares. Según Vivar, aunque existen obras de reconocidos literatos y poetas, estos autores “lo hacen sobre los niños, pero no para los niños”, pues escriben con mentalidad de adultos y para adultos (Vivar, 1939, p. 3). De este modo, sostiene que dichos materiales no resultan plenamente adecuados para el uso del estudiante común.

Finalmente, el autor subraya la importancia de fortalecer la conciencia cívico-patriótica de los estudiantes mediante la exaltación de héroes y hechos históricos, contenidos que constituyen el eje central del documento.

Este folleto, presentado como un calendario cívico peruano, recurre de manera constante a la historia a través de los hechos y personajes que ejemplifica. En ese sentido, podría sostenerse que Víctor E. Vivar concibe la historia desde una perspectiva moderna. Si bien apela al principio clásico de la *historia magistra vitae*, propio de la tradición antigua, esta adquiere sentido en la medida en que contribuye a reforzar la modernidad encarnada en la patria, en el nuevo régimen de gobierno y en los acontecimientos y héroes que han participado en su consolidación. De este modo, la forma de gobierno no es objeto de cuestionamiento; por el contrario, se refuerza mediante un discurso de sentido patriótico al que todos los ciudadanos deben adherirse.

Así, tanto los hechos como las figuras heroicas contribuyen a la moralización del estudiante mediante acciones ofrecidas a la patria y presentadas como dignas de imitación. Al abordar el caso de María Parado de Bellido, el autor señala que esta “prefirió la muerte antes que la cobardía de denunciar a nadie. Ella es símbolo de la mujer peruana, que también sabe cumplir con su deber cuando llega la hora difícil del sacrificio en aras de la Patria” (1939, p. 8). Resulta significativo que este amor patrio no se plantee únicamente como una obligación moral masculina, sino también femenina, lo que permite visibilizar la participación de la mujer en decisiones consideradas cruciales para el destino de la nación.

Algo similar ocurre con la figura de José Olaya. Evocando al poblador popular, el texto propone extraer de su ejemplo diversas lecciones morales: “debemos aprender nosotros los niños la fortaleza de su carácter, su patriotismo puro y noble, y el ejemplo de su lealtad al deber. Él nos ha enseñado que cuando la Patria lo reclama, todo sacrificio es necesario” (1939, p. 20). Del mismo modo, también se incorporan personajes de carácter religioso, como Santa Rosa de Lima, quien destaca —aunque no en el ámbito bélico— por su «ejemplo de pureza, de virtud y de fe». En este sentido, su figura contribuye a construir una imagen de la patria asociada a valores morales y espirituales: “Nuestra Patria tuvo la honra de verla nacer en su seno, y nosotros los peruanos sentimos la alegría y la emoción de venerarla” (1939, p. 30).

En una lógica similar de confrontación con los españoles, Vivar considera digno de rememorar los enfrentamientos del 2 de mayo de 1866. Si bien destaca la entrega individual de José Gálvez, el episodio es presentado sobre todo como una gesta de carácter colectivo. De este modo, sostiene que la memoria de los héroes del Combate del Dos de Mayo debe ser objeto de veneración pública, en tanto su sacrificio constituye un modelo de conducta patriótica. La conmemoración anual de esta fecha adquiere, así, un carácter cívico-pedagógico, al recordar a los ciudadanos su responsabilidad de contribuir al engrandecimiento de la patria en tiempos de paz y de asumir el deber del sacrificio cuando la nación lo requiera (1939, p. 12).

Los hechos históricos, como las batallas, también reciben reconocimiento en el texto, aunque principalmente en la medida en que permiten destacar actos de heroísmo o escenas decisivas para la historia del Perú. Así, la Batalla de Junín es presentada como “el triunfo más rotundo de las fuerzas netamente peruanas”. En esta perspectiva, el episodio se convierte en una oportunidad ejemplar para avivar el compromiso cívico de los estudiantes, pues “las hazañas de los soldados libertadores han sido estupendas. Estos hombres hicieron verdaderos milagros, gracias a su voluntad y a su fe en el porvenir de la Patria” (1939, p. 27).

No obstante, los acontecimientos más recurrentes y que ocupan la mayor parte del documento corresponden a aquellos vinculados con el conflicto con el país vecino, Chile. En el caso del Combate Naval de Angamos, por ejemplo, se resalta la valerosa participación de Miguel Grau como un acto de entrega y sacrificio. En este sentido, el episodio es presentado como “un monumento a la energía y al espíritu de nuestra raza. Es

la fecha del heroísmo y del sacrificio por la Patria. A nosotros nos corresponde seguir las huellas de Grau, imitando su magnífico ejemplo” (1939, p. 36).

De manera similar, al abordar la Batalla de Arica se enfatiza la actuación de Francisco Bolognesi y Alfonso Ugarte, quienes “[n]os enseñaron que nosotros también, llegada la hora, debemos dar a la patria el tributo de nuestra existencia” (1939, p. 15). Algo semejante ocurre con la Batalla de Huamachuco, donde la figura de Leoncio Prado es utilizada para exhortar a los estudiantes a recordar que su conducta constituye “un noble ejemplo que todos los peruanos deben imitar en las horas de la prueba”. En esa línea, el texto interpela directamente a los lectores al afirmar: “Nosotros, que somos la esperanza del Perú, de su grandeza futura, tengamos siempre presente la acción heroica de Leoncio Prado” (1939, p. 22).

Todos estos hechos y héroes se plasman en los símbolos patrios, los cuales adquieren relevancia al constituirse como ese “pasado presente”, es decir, como elementos en los que convergen tanto los acontecimientos históricos como las figuras heroicas. De este modo, Vivar presenta la bandera nacional como un símbolo que exige una conducta moral y cívica por parte de los peruanos. Según el autor, honrarla no solo implica rendirle respeto, sino también asumir un compromiso activo con los valores patrióticos que representa, compromiso que debe manifestarse en la formación, el trabajo y la práctica de virtudes cívicas orientadas a la unidad nacional (Vivar, 1939, p. 17).

A partir de lo mencionado, no es posible afirmar que Vivar concibiera estos planteamientos dentro de un propósito chauvinista. Tal interpretación resultaría contradictoria con los postulados pedagógicos que defendía en el marco de la Escuela Nueva. Más bien, puede entenderse que estos ejemplos heroicos buscaban reanimar a los ciudadanos peruanos para que “cumplieran con su deber”, entendido como un compromiso con el desarrollo de la patria. En este sentido se enfatiza que los ejemplos de heroicidad y virtud adquieren valor en la medida en que contribuyen a la unificación de los peruanos y a la construcción de una esperanza colectiva en el porvenir. Como señala, ello se lograría por medio de nuestro amor al estudio, al trabajo y a la práctica de las virtudes cívicas.

Conclusiones

Las evidencias analizadas permiten sostener que el discurso educativo del normalista huanuqueño Víctor E. Vivar se estructuró a partir de un proceso de transformación ideológica y pedagógica. Si en un primer momento su posicionamiento se vinculó con la orientación social de la “Escuela Única”, con el paso del tiempo este fue desplazándose hacia la adopción de los postulados de la Escuela Nueva. Este tránsito no supuso únicamente una adhesión discursiva, sino la incorporación de principios pedagógicos concretos, especialmente aquellos vinculados con la centralidad de la actividad del alumno, la renovación de las prácticas de enseñanza y la formación de una cultura democrática.

Asimismo, el análisis muestra que la difusión de estos principios se apoyó en una estrategia de carácter propagandístico que tuvo como espacio privilegiado la prensa pedagógica, particularmente el periódico *Maestro*, desde donde Vivar buscó posicionar a la Escuela Nueva como una respuesta a los principales problemas del sistema educativo. A ello se sumó la producción de manuales dirigidos al estudiantado, en los que se evidencia una apropiación práctica de los postulados renovadores mediante la inclusión de ejercicios, ejemplos y actividades orientadas a promover una pedagogía activa.

En conjunto, estos elementos permiten concluir que el discurso de Vivar no solo contribuyó a la circulación de los principios de la pedagogía moderna en el ámbito educativo peruano, sino que también buscó consolidarlos a través de diversos soportes discursivos y pedagógicos, articulando reflexión teórica, divulgación pedagógica y producción manualística.

Conclusiones generales

La presente investigación tuvo como objetivo analizar los tópicos que permiten comprender la labor intelectual y el discurso pedagógico de los normalistas en el Perú de las primeras décadas del siglo XX, así como los procesos mediante los cuales estos actores promovieron y legitimaron los principios de la pedagogía de la Escuela Nueva. Desde esta perspectiva, el estudio se centró en comprender cómo dicho movimiento pedagógico fue apropiado por determinados educadores como un recurso discursivo que les permitió consolidar su posición dentro del campo educativo y proyectarse como agentes de modernización social.

En el primer capítulo, el análisis del contexto educativo peruano de las primeras décadas del siglo XX permitió identificar la coexistencia de dos matrices discursivas: por un lado, una pedagogía tradicional asociada al intelectualismo y a la centralidad del esfuerzo; y, por otro, la progresiva difusión de un discurso pedagógico moderno vinculado a los principios de la Escuela Nueva. En este escenario, los normalistas adoptaron el lenguaje escolanovista como un recurso que les permitió presentarse como portadores de una pedagogía científica y moderna. De este modo, la apelación a la ciencia, a la actividad del niño y a la renovación educativa se convirtió en un elemento central en la configuración de una cultura normalista orientada hacia la legitimación profesional y social.

En cuanto al segundo capítulo, el estudio de la producción pedagógica de Nicanor Rivera Cáceres permitió observar cómo los principios de la Escuela Nueva fueron traducidos en prácticas educativas concretas. Elementos como el paidocentrismo, el ruralismo pedagógico y la centralidad del trabajo como práctica formativa revelan la manera en que el discurso escolanovista se articuló con un proyecto de educación orientado a la formación de sujetos activos y socialmente comprometidos. Estas prácticas no solo buscaban transformar la dinámica escolar, sino también proyectar un modelo educativo capaz de responder a las necesidades de modernización social, especialmente en los espacios rurales.

En el tercer capítulo, el análisis del discurso educativo de Víctor E. Vivar evidenció la importancia de la prensa pedagógica y de la producción manualística como mecanismos de difusión de la pedagogía escolanovista. A través del periódico *Maestro* y de sus textos dirigidos al estudiantado, Vivar desarrolló una labor propagandística orientada a

consolidar los principios de la Escuela Nueva dentro del debate educativo nacional. De esta manera, su producción intelectual no solo refleja la apropiación del ideario escolanovista, sino también su utilización como instrumento de intervención en el campo educativo y como medio para fortalecer una cultura profesional normalista.

En conjunto, los resultados de esta investigación permiten sostener que la Escuela Nueva no debe entenderse únicamente como un movimiento pedagógico importado o como un conjunto de principios educativos abstractos. En el caso peruano, su adopción por parte de los normalistas constituyó también una estrategia de legitimación profesional e intelectual. A través del uso de un discurso pedagógico moderno, de la implementación de prácticas educativas innovadoras y de la producción de discursos orientados a su difusión, estos actores buscaron posicionarse como agentes de transformación educativa y social dentro de un contexto marcado por las aspiraciones de modernización del país.

Desde una perspectiva historiográfica, este estudio contribuye a ampliar el conocimiento sobre el papel de los normalistas dentro de la historia de la educación peruana, al analizarlos no solo como agentes pedagógicos, sino también como actores intelectuales que participaron activamente en la construcción de discursos educativos y en la promoción de proyectos de modernización social. Asimismo, el trabajo propone una lectura de la difusión de la Escuela Nueva que enfatiza los procesos de apropiación local y las estrategias de legitimación desarrolladas por los educadores que adoptaron esta corriente pedagógica.

Referencias

Fuentes primarias

- AA.VV. (1925). *El homenaje al maestro peruano*. Lima: Editorial Garcilaso.
- Adrián, E. L. (octubre de 1925). Por el mejoramiento de la escuela primaria. *Revista peruana de educación*, 1(2), 47-49.
- Arrieta, P. (1972). *Mollendo, roca solitaria*. Arequipa: Cooperativa Editorial Universitaria.
- Barrantes, E. (1975). *Vida en las aulas*. Lima: P. L. Villanueva.
- Barrantes, P. (1920). *Los maestros normalistas en el Perú*. Cajamarca: s/e.
- Barrantes, P. (abril de 1919). La situación de los normalistas en las escuelas del Perú. *La Educación Popular*, 3(14), 237-238.
- Belaunde, V. (1957). *Peruanidad*. Lima: Studium.
- Belaunde, V. (1987). *El debate constitucional*. Lima: Editorial Lumen.
- Bouroncle, L. A. (1925). Construcciones escolares. Una buena renta. *Boletín de Enseñanza*, 1(13), 433-434.
- Cadenillas, F. (1945). *Educación. Hacia una pedagogía peruana*. Lima: Empresa Gráfica Scheuch.
- Cadillac, V. (1941). *Filosofía de la educación*. Lima: Editorial Lumen.
- Cajahuaringa, S. (2015). *Las huellas de un destino* Lima: Medialmarketing Graphic.
- Castro, J. y Bejarano, C. (1988). *Biografía del Dr. Nicanor Rivera Cáceres 1899-1986*. Lima: s/e.
- Céspedes, H. (julio de 1940). Labor meritoria de un maestro. *Centinela*, (24), 44.
- Decroly, O. y Boon, G. (1965). *Iniciación general al Método Decroly*. Buenos Aires: Losada.

- El Comercio. (1930, junio 16). Conferencias en el Instituto Pedagógico. *El Comercio*, p. 5.
- El Comercio. (1930, junio 17). Conferencias “La Educación Nueva”. *El Comercio*, p. 5.
- Encinas, J. A. (1930). *A los maestros graduados en la Escuela Normal Superior de Lima*. Puno: Tipografía e Imprenta de “Pututo”.
- Encinas, J. A. (1986). *Un Ensayo de Escuela Nueva en el Perú*. Lima: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Escuelas Americanas. (1943). *Diccionario biográfico del Perú*. Lima: Imprenta Torres Aguirre.
- Ferrière, A. (agosto de 1933). Livres. *Pour L'Ère Nouvelle*, 12(90), 207.
- Ferrière, A. (octubre de 1930). L'éducation au Pérou. *Pour L'Ère Nouvelle*, 9(61), 197-200.
- Ferrière, A. (1936). *La Escuela activa en América Latina*. Madrid: Bruno del Amo.
- Galván, L. E. (1927). *Estudio paidológico del niño peruano*. Lima: Editorial Garcilaso.
- Galván, L. E. (junio de 1930). Una entrevista con el doctor Adolfo Ferrière. *El Comercio*, p. 5.
- Galván, L. E. (1966). Reportaje póstumo a Luis Enrique Galván. *Nueva Educación. Tribuna de los jóvenes educadores del Perú*, 22(196), 56.
- Hermano Alberto. (1958). *Filosofía de la educación*. Lima: Editorial Bruño.
- Infante, L. (mayo de 1912). Pro educación... Pro patria.... *La Escuela Moderna*, 2(3), 65-67.
- Infante, L. (diciembre de 1921). Caminos y escuelas. *La Educación Popular*, 5(42), 201-203.
- Infante, L. (junio de 1940). Una visita a la Escuela del Dr. Decroly. *Revista peruana de educación*, 9(12), 13-15.
- La Crónica. (junio de 1930). Instituto Pedagógico Nacional. Conferencia del gran educacionista Adolfo Ferrière. *La Crónica*, p. 7.

- La Educación Popular. (mayo de 1919). Ecos de la Escuela Normal de Preceptores. *La Educación Popular*, 3(15), 267-270.
- La Escuela Moderna. (mayo de 1915). Primer decenario de la Escuela Normal. *La Escuela Moderna*, 3(43), 51-58.
- Llamas, A. (abril de 1925). Nuestro propósito. *La Educación Infantil*, 1(1), 1.
- Mac Knight, J. (1913). *Memoria leída por el director Joseph A. Mac Knight, M.A. en la clausura del año escolar de 1912*. Lima: Imprenta Peruana E.Z. Casanova.
- Maestro. (1950). Ensayo del Método Decroly. *Maestro*, 13(114), 2-3.
- Maestro. (agosto de 1939). Primer Congreso Americano de Maestros. *Maestro*, 2(12), 19.
- Maestro. (agosto de 1940). Felicitación de un maestro ecuatoriano. *Maestro*, 3(23), 8.
- Maestro. (junio de 1940). Viaje de nuestro director. *Maestro*, 3(21), 1.
- Maestro. (marzo de 1954). Carta del profesor Eufemio L. Adrián. *Maestro*, 18(132), 3.
- Maestro. (octubre de 1939). "Maestro". *Maestro*, 2(14), 3.
- Mariátegui, J. (1986). *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Perú. Cámara de Diputados. (1943). *Diario de los debates de la cámara de diputados. Legislatura ordinaria de 1943. Tomo I*. Lima: Imprenta Torres Aguirre.
- Pinto, G. (1924). Extracto del informe presentado por el comisionado escolar de la provincia de Andahuaylas, señor Guillermo Pinto. *Boletín de Enseñanza*, 1(5), 139-145.
- Poiry, I. (1907). *Memoria leída por el director Sr. Isidoro Poiry en la clausura del año escolar de 1906*. Lima: Imprenta San Pedro.
- Poiry, I. (1908). *Memoria leída por el director Sr. Isidoro Poiry en la clausura del año escolar de 1907*. Lima: Imprenta San Pedro.
- Prialé, A. (mayo de 1915). Discurso pronunciado por el señor Ángel Alfredo Prialé, alumno fundador de la Escuela Normal de Varones. *La Educación Nacional*, 2(9), 32-42.

- Revista Mundial. (junio de 1930). El mensaje de un ministro. *Revista Mundial*, 10(523), sin paginación.
- Revista Peruana de Educación. (mayo de 1940). Alumnos fundadores de la Escuela Normal de Varones, ahora Instituto Pedagógico Nacional de Varones. *Revista Peruana de Educación*, 9(11), 11-12.
- Revista Peruana de Educación. (agosto de 1940). Algo sobre textos escolares. *Revista peruana de educación*, 9 (14), 9-14.
- Riva-Agüero y Osma, J. de la. (1996). *Obras completas de José de la Riva-Agüero: Epistolario: Baca-Byrne*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto Riva-Agüero.
- Rivera Cáceres, N. (1932). *Así son los niños: crónicas, ensayos y comentarios a observaciones y experiencias vividas en la escuela*. Arequipa: Ediciones Leer.
- Rivera Cáceres, N. (1934). *El amigo espejo*. Arequipa: La Colmena.
- Rivera Cáceres, N. (1937). *Los hombres de mañana*. Arequipa: Editorial La Colmena.
- Rivera Cáceres, N. (1943). *Nuevo cuaderno de escritura: guía para el maestro*. Lima: Imprenta Gráfica Stylo.
- Rivera Cáceres, N. (1944). *Nuestro libro: Libro primero de lectura para la clase de transición*. Lima: Imprenta Gráfica Stylo.
- Rivera Cáceres, N. (1945 [1940]). *Ficha bio-psicopedagógica para estudiar al niño*. Lima: Imprenta Gráfica Stylo.
- Rivera Cáceres, N. (1945). *Carta [manuscrito] de Lima, Perú, a Gabriela Mistral* (AE0004744) [Documento digital]. Biblioteca Nacional Digital de Chile. <https://www.chilepatrimonios.gob.cl/index.php/ficha?doi=03BND-AE0004744>
- Rivera Cáceres, N. (1951 [1932]). *Así son los niños: crónicas, ensayos y comentarios a observaciones y experiencias vividas en la escuela*. Lima: Editorial Grafica Unión.
- Rivera Cáceres, N. (1953 [1943]). *Guía técnica de la libreta de calificaciones*. Lima: Imprenta Gráfica Unión.

- Rivera Cáceres, N. (1954 [1950]). *Guía psicopedagógica para la maestra de transición*. Lima: Imprenta Gráfica Unión.
- Rivera Cáceres, N. (1964). *Guía didáctica del libro de lectura*. Lima: Imprenta Gráfica Unión.
- Rivera Cáceres, N. (1964). *Pruebas de exploración mental*. Lima: Imprenta Gráfica Unión.
- Rivera Cáceres, N. (1967). *Pruebas objetivas de cuestionarios: para toda la primaria, para tomar los exámenes de los cuatro bimestres*. Lima: Librería e Imprenta Unión.
- Rivera Cáceres, N. (1969). *La rotación en la escuela*. Lima: Librería e Imprenta Unión.
- Rivera Cáceres, N. (diciembre de 1931). Las cometas. *Variedades*, 27(1240), sin paginación.
- Rivera Cáceres, N. (octubre de 1931). Concurso de trabajos en arena. *Variedades*, 27(1231), sin paginación.
- Rivera Cáceres, N. (octubre de 1931). Un concurso de globos y un fracaso. *Variedades*, 27(1234), sin paginación.
- Rivera Cáceres, N. (octubre de 1943). Mariano Lino Urquieta, líder del pueblo arequipeño. *Hora del hombre*, 1(3), 13-14.
- Rivera, M. (1981). *Dos amautas del siglo XX*. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular del Ministerio de Educación.
- Rodríguez, C. (1929). *Ensayo sobre el Problema de la Segunda Enseñanza*. Lima: Imprenta “LA REVISTA”.
- Salazar, C. (1950). Tres etapas de la pedagogía peruana. *Mercurio Peruano*, 31(277), 124–132.
- Stubbs, R. (1958). *Registro Histórico de Lurigancho y la Ciudad de Chosica*. Lima: Editora Médica Peruana.
- Variedades. (junio de 1930). De jueves a jueves. *Variedades*, 26(1163), sin paginación.

- Vásquez, E. (1943). *Posibilidad de un sistema peruano de educación*. Lima: Grafica “Stylo”.
- Velásquez, C. A. (1931). *Memoria correspondiente al año escolar de 1930*. Lima: Imprenta Minerva.
- Vivar, V. (1925). Espíritu de solidaridad. *Revista peruana de educación*, 1(2), 51.
- Vivar, V. (1928). *La escuela única y su aplicación en el Perú*. Lima: Minerva.
- Vivar, V. (1931). Un ensayo integral del método Decroly. Lima: Imprenta Minerva.
- Vivar, V. (1938). *Los maestros del Perú y el Tesoro Escolar. Apuntes para la historia de la educación peruana*. Lima: Editorial “Librería Peruana”.
- Vivar, V. (1939). *Charlas patrióticas. Folletos del Tesoro Escolar N° 3*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Vivar, V. (1943). *Tesoro Escolar. Primer Año*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Vivar, V. (1944). *Tesoro Escolar. Tercer Año*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Vivar, V. (1945). *Tesoro Escolar. Segundo Año*. Lima: Compañía de Impresiones y Publicidad.
- Vivar, V. (1947). *Tesoro Escolar. Cuarto Año*. Lima: Librería e Imprenta Gil.
- Vivar, V. (1952). *Pedagogía nueva*. Lima: Casa editorial “Tesoro Escolar”.
- Vivar, V. (agosto de 1938). El porque de esta publicación. *Maestro*, 1(1), 1.
- Vivar, V. (agosto de 1939). Por qué debemos adoptar la Escuela Nueva en el Perú. *Maestro*, 2(12), 1-3.
- Vivar, V. (agosto de 1940). Desde el próximo año, “Maestro” se convertirá en revista. *Maestro*, 3(23), 8-9.
- Vivar, V. (agosto de 1940). Informe a los maestros sobre mi gira de estudios pedagógicos en el extranjero. *Maestro*. 3 (23), 1-4.
- Vivar, V. (enero de 1945). Base científica de la actividad. *Maestro*, 8(67), 1.
- Vivar, V. (julio de 1939). La libertad y la Escuela Nueva. *Maestro*, 2(11), 1-2.
- Vivar, V. (julio de 1941). Preceptor y maestro. *Centinela*, (32), 14-15.

- Vivar, V. (julio de 1952). Juan Dewey ha muerto. *Maestro*, 15(124), 1-2.
- Vivar, V. (junio de 1941). Nuestras escuelas y la nueva técnica pedagógica. *Maestro*, 4(33), 1-2.
- Vivar, V. (junio y julio de 1943). El maestro y la escuela nueva. *Maestro*, 5(53), 1-2.
- Vivar, V. (marzo de 1941). Informe a los maestros sobre mi gira de estudios pedagógicos en el extranjero. *Maestro*, 4(30), 1-2.
- Vivar, V. (mayo-junio de 1951). Como Desarrolla “Tesoro Escolar” El Programa Oficial. *Maestro*, 13(119), 1.
- Vivar, V. (noviembre de 1940). Informe a los maestros sobre mi gira de estudios pedagógicos en el extranjero. *Maestro*, 3 (26), 1-2.
- Vivar, V. (noviembre de 1941). La reforma de nuestro programa. *Maestro*, 4(38), 1-3.
- Vivar, V. (noviembre de 1943). Los centros de interés en el método Decroly. *Maestro*, 5(57), 1-2.
- Vivar, V. (octubre de 1939). Maestro. *Maestro*, 2 (14), 3.
- Vivar, V. (octubre de 1945). Preceptor y maestro. *Maestro*, 8(74), 1-2.
- Vivar, V. (setiembre de 1939). La neutralidad política y la escuela nueva. *Maestro*, 2(18), 1.
- Vivar, V. (setiembre de 1940). Informe a los maestros sobre mi gira de estudios pedagógicos en el extranjero. *Maestro*, 3 (24), 1-2.
- Zuzunaga, C. (1953). *Tratado de filosofía de la educación*. Arequipa: Talleres Gráficos Edilberto Portugal L.

Fuentes secundarias

- Ansi3n, J. (2011). Volver a Pensar la Educaci3n P3blica. *Revista Peruana De Investigaci3n Educativa*, 3(3), pp. 52–73. <https://doi.org/10.34236/rpie.v3i3.16>

- Atarama Ramírez, J. (2001). Informes de los salesianos a la educación técnica en Arequipa (1891–1924). En *La obra salesiana de 1880 a 1922: Importancia y relevancia social. Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Obra Salesiana* (Vol. 3, pp. 429–456). Roma.
- Atarama Ramírez, J. (2024). *Historia de la educación popular y técnica: 1821-1968. Las escuelas salesianas agrícolas y de artes y oficios*. Lima: Asociación Librería Editorial Salesiana – Universidad Marcelino Champagnat.
- Bloch, M. (1996). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia – Fondo de Cultura Económica.
- Bustamante, J., Loayza, A. y Reisin, P. (2025). *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Caiceo Escudero, J. (2022). Algunos antecedentes sobre la presencia de la escuela nueva en Chile durante el siglo XX. *Anuario De Historia De La Educación*, (6). Recuperado a partir de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/194>
- Caldas, I. (2018). *Proyecto educativo de José Antonio Encinas* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/4a56d97a-9434-4b3e-9e63-a9c4e22ecfaa>
- Camayo Del Carmen, Y. E. (2025). Normalismo, educación social y manuales educativos. Las vías de legitimación del normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950). *Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación*, (23). <https://doi.org/10.60611/cche.vi23.290>
- Camayo Del Carmen, Y. E. (2026). La ficción de Encinas. Pasado histórico y pasado práctico en la construcción de una figura educativa en la historiografía de la educación peruana. *ISHRA, Revista Del Instituto Seminario de Historia Rural Andina*, 16, 145-164. <https://doi.org/10.15381/ishra.n16.30848>
- Caruso, M. (2001). ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Eds.), *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 93–134). Paidós.

- Cavero, R. (2025). Manuel Antonio Hierro Pozo. Maestro indigenista ayacuchano de la primera mitad del siglo XX (Perú). En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Ccahuana Córdova, J. A. (2014). ¿Educar al indígena? El Partido Civil y los jóvenes reformistas a inicios de la República Aristocrática. *Histórica*, 38(1), 85–127. <https://doi.org/10.18800/historica.201401.004>
- Ccahuana Córdova, J. A. (2014). “Según la capacidad intelectual de cada uno”: élites, estado y educación indígena a inicios del siglo XX [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5126>
- Ccahuana Córdova, J. A. (2019). La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 47(86). <https://doi.org/10.21678/apuntes.86.880>
- Chipana Rivas, J. (2022). Abriendo las aulas. Los inicios de las excursiones escolares en Lima (1908 - 1918). *ISHRA, Revista Del Instituto Seminario De Historia Rural Andina*, 9, 21-40. <https://doi.org/10.15381/ishra.n9.24601>
- Contreras, C. (2004). *El aprendizaje del capitalismo. Estudios de historia económica y social del Perú republicano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Coquoz, J. (2012). Le Home “Chez Nous” comme modèle d’attention à l’enfance. *Educació i Història: revista d’història de l’educació*, (20), pp. 27-46. <https://raco.cat/index.php/EducacioHistoria/article/view/265211>
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación. Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Deustua, J. y Rénique, J. (1984). *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos “Bartolomé de las Casas”.
- Díaz, P. (2014). *Historia de las Escuelas Normales en el Perú*. Lima: Editorial San Marcos.

- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Drinot, P. (2016). *La seducción de la clase obrera: trabajadores, raza y la formación del estado peruano*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos – Ministerio de Cultura.
- Escalante, C. (2025). Silio R. Escalante, profesor rural e itinerante en el México del siglo XX. .En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Escolano Benito, A. (2006). La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación*, 25, 317-340. Recuperado a partir de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11184>
- Espinoza, G. A. (2020). La centralización de la educación pública primaria en el Perú y sus consecuencias tempranas, 1905 a 1921. *Histórica*, 44(2), 65–105. <https://doi.org/10.18800/historica.202002.003>
- Fermoso, P. (2007). *Teoría de la educación*. México: Trillas.
- Fernández Rueda, S. M. (2026). La Escuela Nueva en el Ecuador: una aproximación histórica (1925-1948). *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 14(27), 63–84. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.711>
- Fiorucci, F. (2023). El maestro y la maestra como figuras intelectuales. En P. Laguarda y A. Abbona (Eds.), *Diálogos sobre cultura y región: políticas, identidades y mediación cultural en La Pampa y Patagonia central (siglos XIX y XXI)* (pp. 43-66). IEHSOLP Ediciones.
- Frechtel, I. (2021). Formas de circulación del conocimiento pedagógico renovador en la Argentina: revistas, visitas pedagógicas y exilios. En E. Galak, A. Bramowski, A. Assaneo & I. Frechtel (Eds.), *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación* (pp. 19–34). UNIPE: Editorial Universitaria - Sociedad Argentina de Investigación y Enseñanza en Historia de la Educación (SAIEHE).

- Frechtel, I. (2021). El viaje americano de Adolphe Ferrière de 1930: transferencias y apropiaciones en la circulación de las pedagogías renovadoras entre Europa y América Latina. Un caso para (re)pensar las relaciones centro-periferia. *History of Education & Children's Literature*, 16(1), 281-299.
- Frechtel, I. (2023). Montessori en la Argentina: una mirada histórica desde la prensa pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (58), 95-108.
<http://dx.doi.org/10.17227/pys.num58-17331>
- Frechtel, I. (2024). A Escola Nova na historiografia da educação na Argentina. *Revista Brasileira De História Da Educação*, 25(1), e355.
<https://doi.org/10.4025/rbhe.v25.2025.e355>
- Frechtel, I. (2025). La industria editorial española en las primeras décadas del siglo XX y la publicación y circulación de libros sobre educación y pedagogía. *Badebec*, 15(29), 42–67.
<https://badebec.unr.edu.ar/index.php/badebec/article/view/705>
- Fuentes, H. (2025). María Esther Suárez y la educación tradicional de niñas en Arequipa (Perú, primera mitad del siglo XX). En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Garay, G. (2025). La “escuela-imprenta”. El magisterio cotidiano de Otto Niemann en Uruguay (1924-1942). En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
<https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- García Liendo, J. (2017). Teachers, Folklore, and the Crafting of Serrano Cultural Identity in Peru. *Latin American Research Review*, 52(3), 378–392.
<https://doi.org/10.25222/larr.78>
- Giesecke, M. (2015). *Política educativa y ruralidad en el Perú: 1900 a 1930* (Tomo I–II) [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/4607>

- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Knoll, M. (2011). “*A marriage on the rocks*”: An unknown letter by William H. Kilpatrick about his project method. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED511129>
- LaCapra, D. Repensar la historia intelectual y leer textos. En Palti, E. (1998). *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Loayza Pérez, A. (2022). Repertorio bibliográfico sobre historia de la educación en el Perú republicano, siglos XIX-XX. *ISHRA, Revista Del Instituto Seminario De Historia Rural Andina*, 9, 85-100. <https://doi.org/10.15381/ishra.n9.24609>
- Loayza Pérez, A. (2025). José Antonio Encinas y la Escuela Nueva en el Altiplano peruano a inicios del siglo XX. En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Loayza Pérez, A. (2025). Education and historiography in republican Peru. From the myth of literacy to political-cultural perspectives. *Historia y Memoria de la Educación*, (22), 387–417. <https://doi.org/10.5944/hme.22.2025.40437>
- Machaca, N. (2018). *José Antonio Encinas y la educación indígena de los aimaras y quechuas: Puno 1900-1932* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/0219adea-83b7-4d9d-b1e5-f72ee19e1170>
- MacMullan, T. (2015). Pragmatism as Gunship Philosophy: José Vasconcelos’ Critique of John Dewey. *Inter-American Journal of Philosophy*, 6(1), 16-31.
- Meza, M. y Condori, V. (2018). *Historia mínima de Arequipa*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Moraga, F. (2025). Gabriela Mistral: maestra rural, teórica de la educación rural, educadora revolucionaria. En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>

- Neira, M., Galdos, G., Malaga, A., Quiroz Paz Soldán, E., & Carpio, J. G. (1990). *Historia general de Arequipa*. Fundación M.J. Bustamante de la Fuente.
- Ortiz, E. R. (2014). Las primeras escuelas normales en el Perú. *Revista Historia De La Educación Latinoamericana*, 6, 59-64. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/articulo/view/2374
- Palti, E. (2025). *La nueva historia intelectual: Quentin Skinner y la Escuela de Cambridge*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez, C. (2025). Manuel Martínez, impulsor de la pedagogía ruralista (Chile, 1889-1947). En J. Bustamante, A. Loayza y P. Reisin (Eds.), *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) – Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://libreria.clacso.org/publicacion.php?p=4167&c=1>
- Pocock, J. G. A. (2016). El trabajo sobre las ideas en el tiempo. En L. Curtis (Ed.), *El taller del historiador* (pp. 171–185). Fondo de Cultura Económica.
- Reguera, M. (2025). Intelectual. En Tena, A., Rodríguez, J. y Arango, A. (eds.). *Metodologías y prácticas para la historia intelectual*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional – Universidad de Antioquía – Universidad del Norte.
- Roldán Vera, E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos, metáforas.*, (3), 7–14. <https://doi.org/10.1387/ariadna.13114>
- Ruiz, J. (1976). El significado de la escuela única y sus manifestaciones históricas. *Revista de educación*. (242), 51-63.
- Sanders, K. (1997). *Nación y tradición. Cinco discursos en torno a la nación peruana 1885-1930*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú – Fondo de Cultura Económica.
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. Buenos Aires: Universidad Nacional del Quilmes.

- Soler, J. (2016). La escuela activa de Adolphe Ferrière en la pedagogía española e iberoamericana. En J. Hernández (Ed.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 69-82). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Tessada Sepúlveda, V. (2025). Memorias de un normalista, de Ángel Guardia Espinoza. *Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación*, (22). <https://doi.org/10.60611/cche.vi22.263>
- Toro, P. (2016). Misión al Finis Terrae: Adolphe Ferrière y su viaje a Chile en 1930. En J. Hernández (Ed.), *Influencias suizas en la educación española e iberoamericana* (pp. 441-451). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Valdemarin, V. T. y De Lima Bueno, M. P. (2017). La circulación de la escuela nueva en Brasil (1933-1958): entre prescripciones e innovaciones. *Historia de la educación*, 36, 83-101. <https://doi.org/10.14201/hedu20173683101>
- Velázquez Seiferheld, D. R. (2023). "Desratizar la enseñanza es una tarea auténticamente nacionalista.": la polémica sobre el nacionalismo y la Escuela Nueva (1925 - 1941). *Anuario De Historia De La Educación*, 16(2). Recuperado a partir de <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/402>
- Vidal, D., Pérez Navarro, C., & Frechtel, I. (2026). Apropiaciones e innovaciones de la Escuela Nueva en América Latina. Experiencias locales en diálogo con una pedagogía en circulación global: PRESENTACIÓN. *Revista Mexicana De Historia De La Educación*, 14(27), 9–14. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v14i27.758>
- Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao Frago, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.001.3>