

Normalismo, educación social y manuales educativos. Las vías de legitimación del normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)

Yadir Eduardo Camayo Del Carmen*

 Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

 eduardodelcarmen97@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5939-9499>

Recibido: 29 de octubre de 2025 | Aceptado: 1 de diciembre de 2025

Resumen

Esta investigación examina la figura del normalista –el maestro formado en escuelas normales– como intelectual, utilizando a Luis C. Infante como caso de estudio. Analiza cómo la profesión docente y la renovación educativa funcionaron como mecanismos de legitimación intelectual y profesional en un contexto de creciente demanda y expectativa social en torno a la educación. Basándose en revistas pedagógicas y en las obras publicadas por el autor, el estudio reconstruye el campo normalista y su configuración discursiva. Sostiene que el normalista peruano no constituía una anomalía de la modernidad, sino que formaba parte de un grupo emergente de reformadores educativos en la primera mitad del siglo XX.

Palabras clave

Normalismo, escuela nueva, legitimación, historia intelectual, manuales escolares.

Normalismo, educação social e manuais educacionais. Os caminhos para a legitimidade do normalista Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)

Resumo

Esta investigação examina a figura do normalista – o professor formado em escolas normais – como intelectual, utilizando Luis C. Infante como caso de estudo. Analisa como a

* Yadir Eduardo Camayo Del Carmen es egresado y candidato a magíster en Historia por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es diplomado en Historia del Pensamiento Educativo Peruano y licenciado en Educación con mención en Historia y Ciencias Sociales por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Sus líneas de investigación giran en torno a la historia de la educación en el Perú (s. XX), historiografía y filosofía de la historia.

profissão docente e a renovação educativa funcionaram como mecanismos de legitimação intelectual e profissional num contexto de crescente procura e expectativa social em torno da educação. Com base em revistas pedagógicas e nas obras publicadas pelo autor, o estudo reconstrói o campo normalista e a sua configuração discursiva. Defende que o normalista peruano não constituía uma anomalia da modernidade, mas fazia parte de um grupo emergente de reformadores educacionais na primeira metade do século XX.

Palavras-chave

Normalismo, escola nova, legitimação, história intelectual, manuais escolares.

Normalism, Social Education, and Educational Manuals. The Paths to Legitimacy of the Normalist Luis C. Infante (Lima, 1905-1950)

Abstract

This research examines the figure of the normalista –the teacher trained in normal schools– as an intellectual, using Luis C. Infante as a case study. It analyzes how the teaching profession and educational renewal operated as mechanisms of intellectual and professional legitimization within a context of increasing social demand and expectation surrounding education. Drawing on pedagogical journals and the author's published works, the study reconstructs the normalista field and its discursive configuration. It argues that the Peruvian normalista did not constitute an anomaly of modernity but was instead part of an emerging group of educational reformers in the first half of the twentieth century.

Keywords

Normalism, escuela nueva, legitimacy, intellectual history, school textbooks.

INTRODUCCIÓN: EL NORMALISTA COMO INTELECTUAL

La historia de la educación peruana ha experimentado un avance significativo en el análisis de los sujetos y de las instituciones educativas a lo largo del siglo XX¹. En esta línea, diversos estudios han dejado de privilegiar la exaltación de personajes o instituciones como “casos excepcionales”, para centrarse en el examen de los contextos sociales, políticos y culturales en los que estos actores se desarrollaron (Ccahuana, 2013; Chipana, 2022; Espinoza, 2020). Esta perspectiva no responde a la idea de individuos “predestinados” a impulsar reformas, sino a la comprensión de que fueron las circunstancias históricas y las condiciones sociales las que posibilitaron la emergencia de determinados procesos y transformaciones.

¹ Esto condujo a que diversos autores emprendieran un balance historiográfico sobre la producción de conocimiento en torno a la historia de la educación, enfatizando tanto las restricciones impuestas por sus contextos de investigación como la persistente falta de respaldo institucional. Véase Loayza (2025).

Este trabajo no busca constituirse en una biografía ni en una historia de las ideas pedagógicas. Su propósito es analizar los “actos de habla” del normalista peruano Luis C. Infante (1887-s.f.), siguiendo la conocida propuesta de Quentin Skinner. Para este autor, la historia intelectual debe examinar de manera articulada los contextos sociales e intelectuales que hacen posible un enunciado, con el fin de “captar no sólo cuál fue su significado pretendido sino también el modo de recepción buscado de ese significado” (Skinner, 2007, p. 160).

En esta misma línea, Elías Palti ubica a Skinner y a la llamada Escuela de Cambridge entre quienes han privilegiado la comprensión y el análisis de la “dimensión pragmática del lenguaje”. Este desplazamiento teórico implica superar la lectura de las ideas como entidades sustantivas o esencias, para considerarlas, ante todo, como prácticas discursivas situadas. En ese sentido, el análisis no se limita a esclarecer lo que los autores del pasado dijeron, sino que se orienta a dilucidar “qué es lo que estaban haciendo al decir lo que dijeron” (Palti, 2025, p. 14). Abordar esta dimensión pragmática supone, por tanto, prestar atención tanto a los “actos locutivos” (lo efectivamente enunciado), como también a los “actos ilocutivos” (las intenciones y efectos buscados por el hablante).

Ahora bien, ¿puede esta perspectiva incorporarse al estudio de la historia de la educación? Eugenia Roldán (2014) ha identificado tres aproximaciones teóricas que dialogan con este tipo de inquietudes: la “historia de los lenguajes educativos”, el “análisis político de los discursos educativos” y la “historia de conceptos en educación” (p. 7). Nuestro enfoque se inscribiría, por consiguiente, en la primera de estas perspectivas.

Por tanto, se plantean tres preguntas de problema: ¿De qué manera los normalistas peruanos se legitimaron como intelectuales?, ¿qué recursos adopta el discurso normalista en relación al compromiso o educación social? y ¿qué rol cumplieron las guías educativas en el pensamiento y práctica del normalista peruano?

A estas interrogantes se plantean tres hipótesis. En primer lugar, los normalistas peruanos encontraron vías de legitimación a partir de la adopción de un discurso modernizador, dentro del cual llegaron a fortalecer una imagen positiva y progresista de la institución en la que se formaron (la escuela normal de varones), de igual forma con las tendencias de renovación educacional (escuela renovada o escuela nueva) y, por último, sus lugares de procedencia, lo que señala que, al vivir en provincias o periferias, conocen mejor la realidad y necesidades de la sociedad peruana; por tanto, están más abiertos a la adopción de las reformas educacionales modernas.

En segundo lugar, los recursos discursivos del normalista en torno al compromiso y a la educación social se inscriben en los objetivos y finalidades de la retórica escolanovista. Esta perspectiva proponía articular una educación técnico-práctica con la formación para la vida democrática, entendidas ambas como condiciones necesarias para orientar a la sociedad hacia los procesos de modernización. De este modo, se buscaba que la población alcanzara niveles de desarrollo comparables a los modelos de los países industrializados o considerados “modernos”, particularmente los de tradición norteamericana y europea.

En tercer lugar, los manuales educativos desempeñaron un papel fundamental en la difusión de ideas y prácticas asociadas a la modernidad. Por un lado, las guías se orientaron a un público especializado, vinculado al ámbito pedagógico; por otro, los textos escolares se dirigieron a un público más acotado, compuesto principalmente por estudiantes de nivel

básico. De este modo, ambos tipos de materiales contribuyeron a la circulación y apropiación de nuevos modelos formativos en distintos sectores de la población.

Ahora bien, ¿se podría considerar al normalista como intelectual? Una primera objeción acerca de este tema es que se concibe a los maestros como meros instrumentos de repetición de las políticas educativas estatales, por lo que su contribución al plano de la intelectualidad o de la *intelligentsia* de la época son mínimas. Sin embargo, esta noción es propia de quienes conciben a los intelectuales como “clase y élite social” (Menéndez, 2022). Como agregaría Reguera (2025), “la función de su cometido estaría vinculado a su condición de élite intelectual claramente separada y especializada con respecto al resto de la sociedad” (p. 226). Y, aunque claramente, como se verá en el desarrollo del artículo, se evidencia algunas de tales características, esto no quiere decir que agote la definición, la función y la finalidad del intelectual.

El estudio de Fiorucci (2023) resulta ser mucho más flexible y comprensible, igualmente interesante en la medida que trata de entender la figura del intelectual a partir de sus definiciones. La autora considera que existen dos definiciones acerca del intelectual: la normativa y la sociológica. La primera estaría centrada en el intelectual únicamente a partir de su “categoría ocupacional”. Se puede entender que esta definición podría ser hermética dado que solo nos presenta al agente centrado en sí, muy diferente a la segunda definición, que trata al intelectual como “alguien poseído por una determinada actitud hacia la verdad, el análisis y el saber” (p. 43). Esto quiere decir que el intelectual, bajo la definición sociológica, tiene un carácter activo tanto en acción como en pensamiento, es por ello que cumple una función social más amplia y con diferentes directrices. Finalmente, la autora define al intelectual como “alguien que participa de la producción, distribución e inculcación de las significaciones o bienes simbólicos” (p. 44).

Teniendo en consideración lo anterior, Fiorucci procede a entender a las maestras/os como intelectuales. La práctica de estos agentes los identifican y enmarcan dentro de la categoría de intelectuales, pero con una diferencia específica: estos son –en palabras de Fiorucci– unos “intelectuales diferentes” o “los otros intelectuales”, dado que el mundo cultural dentro del que se encontraban era “más acotado” a comparación del intelectual tradicional. La autora agrega que hay una gran diferencia entre el oficio del escritor intelectual y el del maestro intelectual. El primero tendría una función mucho más limitada, pues muchos de estos considerarían a su oficio como “un tiempo restado al proyecto intelectual”; el maestro intelectual, en cambio, desarrollaría una “vinculación armónica” en la medida que su mismo oficio impulsaba la creación de un mundo intelectual en el desarrollo de escuelas, bibliotecas o la edición de revistas y libros con propósitos difusivos.

Consideramos al normalista como un intelectual en la medida en que su quehacer se articula con diversas vías de legitimación social y profesional. En este sentido, la figura del normalista adquiere estatus intelectual a través de tres dimensiones: su formación y ejercicio profesional, su función social como agente educativo y la producción de materiales pedagógicos rigurosamente elaborados, que contribuyen a su reconocimiento dentro del campo educativo.

Sobre su profesión, podemos comenzar apelando a su contexto. Para fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, se da un impulso gigantesco a los ensayos de educación activa, aquellos modelos que procuren el desarrollo de la motricidad de los estudiantes,

la participación activa en proyectos y su clara inserción dentro de la vida real, es decir, formarse para la vida en democracia y en el trabajo, que son los dos elementos claves de la modernidad. Por eso, son los maestros encargados de los primeros años, los normalistas, quienes están destinados a llevar a cabo tal tarea².

Su labor en la sociedad se relaciona con lo anterior. La educación que imparte el normalista como maestro no está sujeta a la pasividad y el enciclopedismo decimonónico. Su labor es hacer comprender a los estudiantes que las aulas no son solamente cuatro paredes dentro de un local institucional, sino que la educación se puede aprovechar con los elementos de la vida misma (Chipana, 2022). Es por ello que surgen ideas innovadoras como las “escuelas de aire libre”³. Así también, se pone en práctica la autogestión de los materiales y el mobiliario escolar. Todo esto se enmarca en la utilidad para resolver los propios problemas de la sociedad, de esta manera se contribuye a seguir forjando una idea de democracia mediante la educación. Claro está que muchos de los elementos mencionados forman parte del discurso de los normalistas para legitimar su labor.

Por último, los materiales. Este aspecto sería el más importante a considerar si entendemos a los normalistas como intelectuales. Y es que los dos aspectos anteriores bien pueden formar parte de discursos legitimadores, estos discursos no son suficientes. Se debe recordar que lo que caracteriza al intelectual es su atributo de figura pública para que pueda tener un rol social. Por tanto, debe tener un público al cual dirigirse e influir. Como especifica Reguera:

La figura del intelectual público moderno se caracteriza por ser un referente en la esfera de opinión pública en la que juega un rol de portavoz de causas, ideas, instituciones y grupos a los que se encuentra vinculado orgánica o simbólicamente. (Reguera, 2025, p. 224)

Estos materiales, por tanto, no se dirigen a un tipo de público, sino que a varios. Es por ello que, en el presente caso, se hará manifiesto mediante revistas pedagógicas y guías educativas. Las revistas pedagógicas son un material importantísimo para abordar al intelectual, pues marca un derrotero para su condición profesional. El historiador François Dosse señalaba incluso que

² Aunque no se trata de un estudio centrado exclusivamente en los normalistas, conviene destacar el aporte de diversos académicos de la región reunido en el volumen *Maestras y maestros en América Latina (1800-1950)*. Esta obra se inscribe en la tradición de la historia social de la educación y privilegia un enfoque biográfico para analizar las trayectorias docentes. A través de estos estudios, se evidencia que “los procesos sucedidos en distintos marcos geográficos estuvieron lejos de ser excepcionales” (Bustamante *et al.*, 2025, p. 15). En consecuencia, se plantea que los maestros de la región, aun desde sus contextos particulares, compartieron experiencias, dinámicas y desafíos que permiten identificar patrones comunes en la configuración histórica de la profesión docente.

³ Un ejemplo claro con respecto a la difusión de esta propuesta es el del primer director de la Escuela Normal de Varones de Lima. El educador belga Isidoro Poiry, en 1923 y luego de su estancia en el Perú, creyó ideal la implementación de este tipo de escuelas, sobre todo en lugares estratégicos de la costa. De ahí que “no hay otro país en el mundo que tenga las condiciones naturales tan propicias a las escuelas al aire libre, como el Perú” (1923, p. 57).

Las revistas, 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 y de relaciones afectivas. (Dosse, 2007, p. 51)

LOS NORMALISTAS PERUANOS: ¿UNA ELITE EDUCATIVA?

Durante el tránsito del siglo XIX al XX, en América Latina se produjo un cambio significativo y de grandes dimensiones en la educación. Los distintos gobiernos de la región dieron una mayor importancia a las finalidades de la educación nacional, pues era –y sigue siendo– la herramienta moldeadora por excelencia de la población que forma parte de una nación.

Un gran cambio en este contexto fue que los gobiernos asumieron una centralización del aparato educativo y, a partir de ello, se llevaron a cabo grandes reformas educativas, sea en el plano administrativo o curricular. Un cambio destacable fue la creación de distintas escuelas normales en la región. La creación de estas instituciones no es inocente, sino que son parte de las distintas reformas que hace el aparato estatal para la formación de los profesionales de la educación (Ccahuana, 2020; Valdemarin y De Lima, 2017; Pérez y Rodríguez, 2021; Torres, 2024).

La formación de los maestros correrá a cargo de las escuelas normales; por tanto, se los considerará como “normalistas”. Dentro de estas escuelas normales hay, en muchas ocasiones, maestros extranjeros –norteamericanos o europeos–, contratados por el Estado para que lleven a cabo la “modernización de la educación”.

¿De qué trata esta “modernización”? Específicamente, es difundir y aplicar las nuevas concepciones, métodos e instrumentos de carácter activo a la realidad educacional. Esto quiere decir que la nueva educación que se forja no tiende hacia el intelectualismo o el enciclopedismo, sino al carácter práctico o pragmático de la educación. La educación ahora se valoriza, porque sirve para resolver los problemas prácticos de la vida, y es así porque el gobierno peruano –así como los demás gobiernos de esa época– asume la tarea de garantizar la educación a las clases que no se toman en cuenta, para que, de esta forma, puedan contribuir al desarrollo y progreso del país. Estas clases tienen su último fin en la vida para el trabajo (Ccahuana, 2020).

A partir de lo anteriormente mencionado, podemos ahora explicar por qué podría hablarse de una “elite educativa” cuando hablamos de normalistas. Rosalía Menéndez (2022) la definía como “una minoría selecta, con alta preparación o calificación en temas educativos, innovadores, destacaron en su labor profesional y académica e incursionaron en campos poco explorados para un maestro común” (p. 145). Pero también la misma autora señala que esta misma “elite educativa” constituirá diferentes “grupos de poder” y, a la par, moldearía “espacios que les dieron autoridad, en tanto ser los poseedores de los conocimientos en temas educativos” (p. 146). Los “espacios” que refiere la autora son las publicaciones de los maestros normalistas: revistas pedagógicas, libros teóricos, guías metodológicas y textos escolares. Habría que especificar que la “guía” se destina para la lectura del maestro y el “texto escolar” se destina para el estudiante, por tanto, el público es diverso.

Lo importante es que los normalistas encontrarán una vía para legitimarse como profesionales de la educación y, por tanto, obtendrán un sector de poder. Así utilizarán distintos recursos para resaltar en la esfera social.

El normalista peruano no es muy diferente a los otros normalistas de América Latina, pues son concebidos dentro de un mismo marco. Sin embargo, es de notable interés resaltar algunas cuestiones que los mismos normalistas y personajes de la época tratan⁴.

En primer lugar, en el caso peruano se da el resalte de la Escuela Normal de Varones de Lima (1905)⁵ en cuanto a la formación de la nueva generación de maestros y lugar de difusión de la vanguardia educativa. Inicialmente, esta institución llegó a ser de notable interés por

⁴ En el contexto latinoamericano, el caso brasileño constituye un referente fundamental para comprender los procesos de modernización educativa. El trabajo pionero de Lourenço Filho (1964) destaca el papel decisivo de figuras como Fernando de Azevedo y de instituciones como la Associação Brasileira de Educação y el Instituto Caetano de Campos en la adopción y difusión de la escuela nueva. A partir de este último, se ha desarrollado una línea de investigación orientada a examinar los “dispositivos legales” que respaldaron y promovieron la renovación pedagógica en Brasil. En esta dirección, Valdemarin y De Lima (2017) sostienen que la circulación de las ideas escolanovistas estuvo condicionada, en buena medida, por dichos dispositivos normativos, así como por la acción de instituciones especializadas —entre ellas el propio Instituto Caetano de Campos— y por la elaboración de programas dirigidos a las escuelas normales. En particular, subrayan la relevancia del Código de Educação, el cual “era utilizado para justificar la necesidad de actividades basadas en la observación y en la experiencia personal del alumno” (Valdemarin y De Lima, 2017, p. 93). Por otro lado, Pérez y Rodríguez (2021) desarrollan un estudio de “larga duración” con un enfoque comparativo que examina la evolución de las escuelas normales en Chile y Argentina. Las autoras sostienen que estas instituciones “fueron muy relevantes en los procesos de fundación y consolidación de los sistemas educativos modernos de América Latina” (p. 2). En consecuencia, su análisis permite identificar tanto convergencias en torno a la creación de dichas escuelas, como en la procedencia social de sus integrantes. En contraste, el caso cubano analizado por Torres (2024) ofrece una aproximación detallada. A través del estudio de la Escuela Normal de Santa Clara, la autora reconstruye las trayectorias de los normalistas que formaron parte de la institución, lo que posibilita visibilizar problemáticas vinculadas a los criterios y condiciones de ingreso. En particular, destaca la situación de los aspirantes provenientes de las “periferias”, cuyo elevado número de solicitudes se explica por el hecho de que “la enseñanza Normal funcionaba como una de las pocas vías de movilidad social para las clases más pobres de la población” (Torres, 2024, p. 121).

⁵ La creación de la Escuela Normal de Varones de Lima se formalizó mediante Resolución Suprema del 28 de enero de 1905. Sin embargo, su inauguración oficial tuvo lugar recién el 14 de mayo de ese mismo año, en una ceremonia que contó con la presencia del presidente José Pardo y del ministro de Instrucción Jorge Polar. La dirección del nuevo centro formador de docentes fue encomendada al pedagogo belga Isidoro Poiry, figura vinculada a la circulación de modelos europeos de profesionalización docente en América Latina. La primera planta docente se integró con José Benigno Ugarte, Oswaldo Hercelles, Alejandro Agnus, Emilio Castelar y Cobián, Federico Blume, Antonio Robles y Federico Galindo. En cuanto al alumnado fundador, este lo conformaron Carlos y Javier Adriansen, Luis A. y Luis H. Bouroncle, Luis Caveró, A. M. Cornejo, Jesús Dávila, José Antonio Encinas, Arístides Guillén, Manuel Hierro, Alejandro Lescano, Humberto Luna, P. J. Mostajo, Benigno y Raúl Pinto, Ángel Alfredo Prialé, Arturo Revoredo, Gonzalo Salazar, Juan H. Suárez, José M. Segura, Arturo Baluarte, Manuel Bustamante, Miguel Castro, Luis C. Infante, Moisés Yuychud, Gustavo Moya, Amador Merino Reyna, Luis E. y Guillermo Pinto, Telésforo Catacora, César Echegaray, Luis A. García, Manuel Hernández, José Jara y Espinoza, Pedro Manuel Pinzás, César Oré y Luque, Juan Pacheco Cateriano, Leonardo Romero, Carlos Valdez de la Torre, Manuel Villavicencio, Federico Villar, Enrique Hachmeister y Ladislao Rivera (*La Educación Nacional*, 1915, p. 4). Varios de estos normalistas llegarían a integrar, en las décadas siguientes, una elite educativa de alcance nacional. Su participación constante en revistas pedagógicas, así como la difusión de sus métodos, materiales y propuestas didácticas, constituyeron indicadores de la influencia que alcanzaron en la configuración de la cultura escolar peruana de la primera mitad del siglo XX.

el contexto de renovación política. Su creación formaría parte de un plan de centralización ideado por los nuevos jóvenes civilistas y su apuesta por la regeneración social a través de la educación (Ccahuana, 2014).

Personajes como el intelectual marxista José Carlos Mariátegui quedaban asombrados por instituciones como estas, pues “las escuelas normales constituyen en todas partes el hogar natural de la nueva ideología pedagógica” (Mariátegui, 1986 [1925], p. 70). De manera similar lo concebía el normalista Luis C. Infante, al pronunciarse en *La Escuela Moderna*, revista que cofundó en las primeras décadas del siglo XX. En el decenario de la fundación de la Escuela Normal de Varones de Lima, consideraba notables puntos de realce en torno a la institución, dado que era prácticamente la más importante para el desarrollo de la educación en el país y, por tanto, la regeneración de la sociedad. Así, señala que

La Escuela Normal de Varones fue fundada en una época de renovación para nuestro organismo nacional [...] La fundación de la Escuela Normal de Varones respondió a los siguientes fines: preparar el elemento técnico para la dirección de las escuelas del país, preparar buenos maestros en el amplio sentido de la palabra; levantar el nivel moral del magisterio peruano dignificando el santo apostolado de la enseñanza; brindar nuevos campos de acción generosa y fecunda a nuestra juventud estudiosa y preparar, por último, a los funcionarios técnicos que debían intervenir en la administración de nuestro sistema educativo. (Infante, 1915, p. 49)

Como se ha de notar, los intereses y preocupaciones de la época rondaban la reforma la totalidad de la organización educativa, prepararla para que sus profesionales egresados pudieran transformar el país. Tal es así que, muchas veces, la educación era concebida como “apostolado”; en pocas palabras, se concebía a la educación con vocación social.

No obstante, si en el periodo no se lograron avances significativos, no se debe tanto a la responsabilidad de los normalistas, sino a los cambios y variaciones políticas de los mandatarios de turno. Por eso, Infante, haciendo referencia a los jóvenes normalistas que habían sido becados para llevar sus especializaciones en los Estados Unidos, dirá que

Salieron esos jóvenes de su patria en busca de nuevas orientaciones, de nuevos métodos, de nuevas prácticas que podían ser adaptadas a su país; salían con la ilusión de adquirir una amplia cultura pedagógica que reportara beneficios al país que los iba a sostener en el extranjero [...] Llegaron esos jóvenes profesores, acariciando en su mente ideales de mejora, de progreso, de renovación, pero fatalmente lejos de brindárseles oportunidades propicias para que dedicaran todas sus energías, generosamente retribuidas, a mejorar nuestro sistema educativo se les empleó para llenar puestos secundarios en cuyo desempeño tenían necesariamente que estrechar el campo de sus actividades y en donde no podían aplicar todos sus conocimientos. (Infante, 1915, p. 50)

En segundo lugar está la procedencia provinciana y rural de la gran mayoría de los normalistas⁶. Este punto es importante debido a que se encontraban en un proceso de democratización de la educación. Los normalistas tendrán un papel importante dentro de la modernización de la educación, sobre todo porque conciben a esta como una fuente de progreso y de solución a los problemas de sus lugares de procedencia. De similar forma señala García (2017) que los normalistas, que formarían parte de las clases medias provincianas, veían también el oficio de la educación como una vía más accesible para entrar al mundo de la ciudad letrada (p. 380). Por eso, el reconocido normalista puneño José Antonio Encinas, quien formó parte de los fundadores de la escuela normal, señalaba que

Seguramente la influencia racionalista hubiera fracasado, a no ser por el hecho de que los estudiantes de la Escuela Normal fueron en su totalidad de 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 [1932], p. 18)

Así, tenemos al normalista peruano como un personaje de ideas avanzadas. La Escuela Normal de Varones le garantizará este prestigio, dado que la plana docente, conformada por extranjeros, impartirá una nueva forma de comprender y practicar la educación, con visiones pragmáticas y dirigidas a las necesidades próximas de la sociedad. Esto es posible por la predisposición de los normalistas, a lo que se suma el hecho de que, al ser originarios de las provincias, periferias y zonas rurales, estarán abiertos a la experimentación, promoción de actividades y una educación que beneficie a las necesidades sociales. La corriente de la nueva educación hará posible tales propósitos.

EL COMPROMISO SOCIAL DE LOS NORMALISTAS

Como se mencionó anteriormente, la escuela normal y los normalistas egresados concebían la educación a partir de su vocación social, es decir, con el fin de resolver los problemas efectivos y tangibles de la sociedad en general. Pero ¿no toda educación es social? En efecto. Sin embargo, los normalistas peruanos entendían que la educación era hermética, vetusta y que se centraba en la figura del maestro, en las cuatro paredes de un aula de clases, sin importar los problemas efectivos de los agentes a los que se enseñaba. Por ende, los normalistas se convencieron de que la única forma de poder desarrollar el país y regenerar su raza era por medio de la educación renovada, pragmática o activa (Galván, 1927).

⁶ El proyecto estatal relativo a la escuela normal no establecía explícitamente que su labor se orientara hacia los agentes provenientes de las provincias. Sin embargo, en la práctica, un número considerable de los aspirantes que ingresaban a la escuela normal procedía del ámbito provincial. Un documento que confirma esta dinámica es el *Registro General de Preceptores Diplomados* del Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia (Ministerio de Justicia, 1916), que ofrece evidencia empírica sobre la procedencia geográfica de dichos agentes. De todos modos, no constituye nuestro objetivo desarrollar un análisis estrictamente legalista de la historia de la educación.

Esta educación renovada marcaba tendencia tanto en los Estados Unidos como en Europa. Es por ello que los pedagogos de la época entendían que la finalidad de la educación era el trabajo (Dewey, 1962; Decroly, 1965), en un contexto marcado por la industrialización y la fe en el progreso, donde la primera garantizaba lo segundo, lo que se plasmaba en la cultura material.

Los normalistas peruanos entendieron que tal era la línea de pensamiento que debía aplicarse en el país para poder lograr el desarrollo y progreso social-económico. Para ello, era necesario legitimarse con las nuevas líneas pedagógicas, su soporte. De esta forma, la adopción de la retórica escolanovista era una constante entre sus declaraciones.

Un ejemplo claro es el discurso de egreso del normalista Luis H. Bouroncle en 1906. En dicho discurso toma una posición combativa contra la educación antigua, pues era la causante del estancamiento social del país. Para Bouroncle, el normalista se concebía como un batallador, con una misión específica: encargarse del aspecto cultural y, por medio de este, reformar a la sociedad. Así declaraba: “Nosotros debemos emprender 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” (Poiry, 1907, p. 61).

El normalista Infante tiene declaraciones similares:

La labor del maestro moderno no debe limitarse como antaño á proporcionar á los niños los rudimentos de la cultura humana; las exigencias de la civilización actual, son de tal naturaleza que hay que pedir á esos maestros un radio más vasto de actividad y de influencia educadora. Esto es más evidente tratándose de los pueblos del interior en donde la influencia benéfica de los verdaderos maestros tiene que ser necesariamente más intensa, más diversificada y más necesaria. Ellos deben ser los verdaderos leaders [sic], los que orienten las corrientes de actividad de sus conciudadanos. (Infante, 1913a, p. 8)

Este llamado no solo se entendía con fines altruistas y filantrópicos, sino como parte de la gran tarea que comenzaba desarrollarse en el país. Era de entenderse que, para el desarrollo del Perú, debía promoverse una reforma de corte económico, pero también cultural. La educación activa podía complementar la tarea debido a su fin más laboral que intelectual, y esta debía empezar por la escuela. Por ello se resaltaré la importancia de una “escuela moderna”:

Al mismo tiempo que proporciona la educación literaria, científica y moral debe también suministrar á los niños la oportunidad para adquirir destreza manual que les prepare eficazmente para aprender más tarde [y] sin mucha dificultad un oficio, arte ó industria [...] Corresponde a los normalistas el salvaguardarlos y preparar así una generación sana, vigorosa y culta. (Infante, 1913a, pp. 10-11)

Infante señala que estas metas se llevaron a cabo a partir de una “educación dinámica”, que tiene tres razones: neurológica, psicológica y social. La primera, indica que mientras

más tierno sea el alumno, mayor será la necesidad de proporcionarle ejercicios educativos a desarrollar libremente y que, a la par, estimulen sus regiones cerebrales; la segunda, indica que la experiencia es necesaria “para adquirir ideas claras, definidas y precisas del mundo que nos rodea” (Infante, 1913b, p. 5); la tercera es la parte más importante, dado que se le solicita al niño que exteriorice los proyectos que pueda tener al plano vivencial, que “adquiera el hábito de exteriorizar sus ideas por medio de acciones benéficas en favor de sus semejantes; la conveniencia de que adapten sus conductas á las exigencias del grupo social de que forman parte” (Infante, 1913b, p. 5).

De esta forma, Infante, a la par que describía tales fines, también legitimaba la tendencia que ahora los normalistas preconizaban: la adopción de la nueva educación por criterios científicos. Si la escuela y la educación no iban a ser memoristas o librescas, debían cambiar sus propósitos. Estos propósitos estaban en el desarrollo y promoción de soluciones prácticas para el bien común, y para tal tarea, la educación nueva garantizaba que los niños aprendieran desde muy temprano a dar solución a los problemas prácticos o técnicos.

En una conferencia ofrecida el 11 de marzo de 1930 en el Instituto de Maestros, el normalista Dimas Mesías expuso ante el público docente una serie de reflexiones pertinentes sobre las denominadas “pequeñas industrias” y la capacidad del sector indígena para integrarse a dichas actividades productivas. A partir de su experiencia como maestro en los Centros Escolares de Junín, Mesías pudo observar que la fabricación de objetos tradicionales de la región –como el *puco* de madera, la faja de *cotuncha* (*wathraku*) o el cordón del Huatrila, personaje emblemático de la tunantada– constituía un indicio significativo de la aptitud del indígena para incorporarse al mundo moderno del trabajo. Según Mesías (1940 [1930])

El indio, mediante las influencias del lugar, es innovador y amante del progreso [...] El indio no es refractario al trabajo escolar; no es indiferente ante los estímulos del entusiasmo colectivo. Tiene talento para crear y energías para trabajar. Lo que necesita él es ESCUELA ACTIVA que, consultando los intereses del medio, respete y dirija el alma de la infancia indígena. (Mesías, 1940 [1930], p. 16)

Dado que el discurso pronunciado por el normalista tuvo lugar en una sesión del Instituto de Maestros de Huancayo, con la presencia del visitador institucional, del inspector de enseñanza y de un amplio público docente, su intervención no solo constituyó una verbalización formal de los logros educacionales del sector –es decir, un acto locutivo–, sino que también funcionó como un dispositivo para articular, mediante la puesta en valor de la cultura regional, vínculos de compatibilidad con la cultura moderna de la producción. En este sentido, el cierre del discurso adquiere un carácter estratégico, pues apela explícitamente a la valorización de los recursos regionales con el fin de promover el desarrollo de la pequeña industria.

Los recursos naturales, que abundan en la Región, cobran para servir de base a una verdadera política pedagógica de establecimiento y generalización de la Escuela Activa, con miras a peruanizar nuestras industrias. (Mesías, 1940 [1930], p. 21)

El normalista ayacuchano Luis Enrique Galván, en una obra pionera dedicada al estudio del niño peruano, expresaba asimismo una preocupación por reivindicar la “raza peruana”. Su planteamiento adoptó una postura notablemente optimista respecto al destino de dicha raza, entendida en el marco discursivo de su época. El conocimiento sistemático del niño peruano en sus diversas realidades socioculturales constituía, para Galván, una vía para legitimar y fortalecer la labor educativa en el plano social. En ese sentido, afirmaba:

Si es pues humanitario disminuir considerablemente la mortalidad infantil, no es menos patriótico hacer que los niños lleguen a ser hombres sanos e inteligentes por un mejoramiento racial en el futuro, y que así nuestra nacionalidad se afiance por su base étnica. (Galván, 1927, p. 26)

Otro ejemplo significativo lo constituye el número 9 (especial) de la revista *La Educación Nacional. Órgano de los Normalistas del Perú* publicado en 1915 con motivo del decenario de la fundación de la Escuela Normal de Varones. La elaboración de este número tuvo carácter colaborativo e inició con un balance de los avances educativos alcanzados por los normalistas durante ese periodo. Un aspecto especialmente relevante es el énfasis que los redactores dieron a la autonomía del movimiento normalista frente al Estado, cuya presencia –según afirmaban– fue limitada o careció de la decisión necesaria para impulsar las reformas requeridas. Esta percepción se expresa de manera contundente en la declaración: “Lo que hemos hecho es obra exclusivamente nuestra”. Desde esta posición, el número especial buscaba reforzar discursivamente el compromiso social del normalismo, procurando que dicha vocación colectiva adquiriera resonancia pública. En ese marco, sostenían que:

Hemos proseguido dentro y fuera de la escuela, propagando las más sanas doctrinas en materia educativa; haciendo de la escuela el eje de la actividad social; buscando dentro del concepto contemporáneo de la educación aquellas ideas y aquellos principios que más eficazmente pudieran ayudar a resolver nuestros problemas sociales que dependan en todo o en parte de la labor de la escuela. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 1)

Es pertinente subrayar que la revista se dirigía a un público específico: los agentes del aparato estatal y las nuevas generaciones de normalistas. Ello permite entender que las declaraciones publicadas, así como el balance de los trabajos de los primeros normalistas, cumplían una doble función: por un lado, buscaban reforzar ante las autoridades estatales el compromiso del magisterio con el proyecto educativo nacional; por otro, pretendían incentivar a los futuros normalistas a reproducir y profundizar estas prácticas e iniciativas. Las afirmaciones que confirman esta orientación destacan, de manera particular, el énfasis en la dimensión moral del quehacer normalista. Así, señalan:

Hemos sacudido el espíritu del pueblo a favor de la escuela; hemos levantado el nivel moral del magisterio; hemos llevado a las más apartadas regiones del país un contingente de energía para que las masas populares y la raza indígena misma ingresen, de una vez, en la vida nacional. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 1)

Algo similar ocurre cuando se subraya el carácter reivindicativo y justiciero de sus acciones a favor de los sectores a los que servían, especialmente aquellos históricamente estigmatizados y vulnerados.

Se nos ha visto junto a los obreros defendiendo sus ideales y sus derechos; junto a los indios en pugna siempre con sus explotadores [...] Así entendimos nuestra misión que tiene su peculiaridad en este país donde es preciso vencer un sinnúmero de fuerzas sociales que la tradición y la costumbre han entronizado. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 2)

Son claros al señalar que las dificultades de la educación peruana trascienden los meros formalismos institucionales, desplazándose hacia un ámbito más amplio de carácter social:

El problema de la educación no tenía como fin absoluto el cerrarse dentro de aquella fórmula simple de querer forjar el espíritu nacional con la trinidad vulgar de saber leer, escribir y contar. No. Sabíamos que el problema tenía proyecciones de tal naturaleza que era de todo punto necesario enfrentarse contra todo aquello que impedía el libre desenvolvimiento de las fuerzas sociales del país. (*La Educación Nacional*, 1915, p. 2)

Esta afirmación obliga a reconsiderar el papel histórico del Estado en torno al tema y a evaluar el alcance real de su intervención. Como recuerda Espinoza (2020), retomando a Carlos Newland, la consolidación del “Estado docente” resulta fundamental para entender este proceso, especialmente en lo referido a la centralización administrativa y a la regulación de los “servicios educativos” y de los “contenidos curriculares”. Estos elementos permiten matizar y complejizar el contexto analizado. En esa línea, la aproximación planteada abre nuevas interrogantes sobre los límites efectivos del Estado para ejercer control y orientar procesos de cambio social y, en particular, sobre el rol que desempeñaron sus agentes de transformación, entre ellos, los normalistas.

En este sentido, no sorprende la aparición de testimonios como el de Encinas, quien sostiene que “los normalistas se independizaron de las doctrinas recibidas en la Escuela y dieron un libre impulso a sus iniciativas” (1986 [1932], p. 30). Tal observación sugiere que, pese al marco estatal centralizador, existieron márgenes de autonomía profesional que permitieron a los normalistas desplegar prácticas propias, tensionando así el proyecto educativo oficial. En el mismo sentido, el normalista arequipeño Nicanor Rivera señalaba:

Desde que inicié como maestro, en 1923 puse todo mi cariño y entusiasmo en la labor escolar, prescindiendo en la mayor parte de las veces, del programa oficial, de los métodos, de los sistemas y de los formalismos de la enseñanza en uso. (Rivera, 1951 [1930], p. 5)

Ambas declaraciones pueden interpretarse como indicadores de las brechas existentes entre la capacidad efectiva del Estado para cumplir sus funciones y el rol social. También es posible que, en un plano ilocutivo, estos actores se atribuyeran dichos logros de manera

individual con el fin de resaltar su agencia y fortalecer la imagen del normalista como agente de modernización local.

En esta misma línea, y conforme al balance presentado por la revista, se incorporó una sección específica dedicada a las “Iniciativas locales”. Allí se destacaba el abanico de proyectos impulsados por los normalistas durante sus diversas estadias, entre los cuales figuraban la creación de “bibliotecas pedagógicas populares e infantiles”, “museos escolares”, “cajas de ahorro escolares”, la “confección de útiles de enseñanza”, la “construcción del mueblaje de su plantel” e incluso la adquisición de terrenos “para la enseñanza de la agricultura y de los sports” (*La Educación Nacional*, 1915, p. 21).

PENSAMIENTO EDUCATIVO EN LAS PUBLICACIONES DE LUIS C. INFANTE

Luis Cirilo Infante Dextre (1887-s.f.) nació en Ancash y fue el mayor de tres hermanos. Estudió en el Colegio Nacional de Huaraz. Según el libro *Lima en el IV centenario de su fundación* (1935), se considera al normalista como una persona de importancia en la ciudad de Lima, y se declara que Infante “perteneció a esa generación de ancachinos que han dado tanto renombre al departamento”. Entró a la Escuela Normal de Varones de Lima, siendo considerado como uno de los “alumnos fundadores” de la institución, y aunque ingresó en 1905, no fue hasta 1907 que egresó. No obstante, ese año lo becaron para recibir perfeccionamiento pedagógico en los Estados Unidos. Su destino fue la Escuela Normal de Bridgewater; luego, se recibió de bachiller en Artes por la Universidad de Wisconsin, obteniendo en paralelo un certificado de profesor del mismo estado de Wisconsin. A su retorno al país, se lo nombró profesor de la Escuela Normal, asumiendo los cursos de Psicología Experimental, Historia de la Educación, Sociología Educativa, Organización y Administración Escolar, Pedagogía, Metodología, Castellano e Inglés (*Revista Peruana de Educación*, 1940, p. 23).

Más adelante, como señalaría el normalista Emilio Barrantes, muchos normalistas tenían condiciones económicas muy duras, y aunque indica que muchos abandonaron el magisterio, otros “hicieron estudios de Derecho y se convirtieron en abogados” (Barrantes, 1975, p. 10). Tal fue el caso de Infante, quien en 1919 obtuvo el título de doctor en la Facultad de Jurisprudencia de la Universidad Mayor de San Marcos, el detalle es que, aunque era una especialidad muy diferente, no por ello dejó de lado el tema educacional y, sobre todo, el individuo en que se centra la educación: el niño. Por ello, presentó una tesis titulada “Los derechos del niño”.

En 1923, realizó un viaje de estudios por Europa junto al antiguo director de la Escuela Normal de Varones, Isidoro Poiry. El 8 de septiembre visitaron la famosa Ecole de l'Ermitage del reconocido pedagogo Ovidio Decroly, donde fueron guiados por Amélie Hamaïde, la entonces discípula de Decroly. Infante visitó otras regiones de Europa, como Inglaterra, Francia, Alemania, Suiza e Italia. Se llevó una mala experiencia en el resto de los países, dado que muchos de sus ciudadanos no tenían idea del territorio sudamericano y menos aún del Perú. Algunos comentarios, lejos de ser motivadores, resultaban decepcionantes en la medida que aún se tenía la idea de que no eran países, sino colonias y, lo que es peor, que los países sudamericanos eran únicamente “revolucionarios”. El mismo Infante diría indignado: “Muchas personas tanto en Europa como en los E.E.U.U. lo único que saben sobre Sud América es que

somos muy revolucionarios... Ah! Nuestras revoluciones... En dichos países se cree erróneamente que el estado revolucionario es nuestro estado normal” (Infante, 1923, p. 54).

Para Infante esto no era bueno, debido a que podía provocar cierto estigma hacia países que estaban pasando por reformas “regeneracionistas”. Por tanto, lo denunció:

Sólo cuando ocurre alguna revolución dichos periódicos nos dedican algunas líneas, que, francamente, lejos de hacernos bien nos hacen un daño inmenso porque nos presentan ante la conciencia universal por el lado más débil de nuestra psicología colectiva y hacen que se perpetue una leyenda fantástica acerca de nuestra idiosincrasia y modo de vivir. (Infante, 1923, pp. 52-53)

Esto solo fue una mala pasada en torno a sus visitas, un detalle dentro del viaje de estudios que, al final, fue satisfactorio. Con ello pudo concretar un informe poniendo al tanto de los avances en materia educativa en el Perú, en contraste con los de Europa.

Entre 1924 y 1925, ya en Perú, fue nombrado director del Colegio Nacional de La Libertad de Huaraz, donde alguna vez estudió. De tal experiencia se conocen algunos de sus ideales educativos. En su memoria de 1924 como director testimonió la situación de abandono y las pésimas condiciones en general de la institución.

Mi condición de ser hijo de Huarás y de haberme educado en este colegio, me ponen en situación especialísima para desplegar todas mis energías a fin de levantarlo de la postración en que se encuentra actualmente [...] El estado actual del Colegio Nacional de La Libertad, desde cualquier punto de vista que se le considere, es completamente lamentable. Mirad el local en estado ruinoso, sin las comodidades más elementales para alojar dignamente a profesores y alumnos; mirad el mueblaje y el material de enseñanza deteriorado e incompleto, incómodo y desaseado, convertido en un hacinamiento de ruinas, que no estimulan desgraciadamente en los jóvenes educandos el deseo de trabajar cómodamente. (Infante, 1924, p. 3)

Tal diagnóstico era común entre los normalistas, en las distintas provincias en las que les tocaba laborar⁷. No obstante, ciertamente creían ser capaces de mejorar la situación aplicando las novedades pedagógicas aprendidas tanto en la escuela normal como en sus especializaciones en el extranjero, por lo que emprendieron con esmero algunos cambios muy puntuales. Así, mencionaba:

⁷ Entre ellos, se ha valorado excesivamente el aporte de José Antonio Encinas, como un caso único y particular. Su testimonio, plasmado en *Un ensayo de escuela nueva en el Perú* (1986 [1932]), solo es uno de los varios testimonios que los normalistas han hecho dentro de su contexto. Así, podemos considerar valioso el testimonio del normalista arequipeño Nicanor Rivera Cáceres, en su obra *Así son los niños* (1951 [1930]) y *Los hombres de mañana* (1937). De igual forma, el testimonio del normalista jaujino Dimas Mesías, titulado *Primer cuaderno de un maestro peruano* (1940 [1930]) y *Segundo cuaderno de un maestro peruano* (1941). El conocido normalista cajamarquino Emilio Barrantes Revoredo, algo tardíamente, también plasmó su testimonio en *Vida en las aulas* (1975 [1952]).

Pero esta misma situación, lejos de amilanarme y quitarme entusiasmos estimula fuertemente mi anhelo por mejorar este colegio, donde recibí en tiempos mejores los beneficios de la luz de la ciencia [...] conozco como el que más que tengo delante de mí una árdua empresa, llena de escollos y que hartos serán los dolores y sinsabores que tendré que saborear; pero estas circunstancias harán que mis energías se multipliquen porque deseo vehementemente que Ancash tenga un colegio verdaderamente tal. (Infante, 1924, p. 4)

En el documento hay algo importantísimo para conocer la proyección de Infante: los ideales educativos. Se conoce que Infante, en su paso por la Escuela Normal de Varones, fue muy influido por la renovación pedagógica, por la aplicación de proyectos y su estímulo hacia la educación práctica. De igual forma, en su especialización en Estados Unidos, pudo llevarse tales principios como guía rectora. Por tanto, en la práctica, ya desempeñando su labor como director, Luis Infante señaló algunas precisiones acerca de estos principios aplicados al Colegio Nacional de La Libertad. Para ello, sirve de mucho su especificación en materias como la educación física, la cívica o política, la industrial, la moral y la ético-cultural.

La primera, la educación física, está muy ligada a las cuestiones higienistas de la época: la limpieza tiene un sentido moral, que garantiza la buena formación del ciudadano. No está de más decir que tal elemento ayuda “para que los alumnos, hagan variedad de ejercicios físicos, juegos, ejercicios de natación, de esgrima, baños frecuentes, vida higiénica en general” (Infante, 1924). El estado físico interno y externo del estudiante influye en sus resultados y formación. Así, en palabras de Infante:

Un joven desaseado no puede estudiar bien y está en constante peligro de dedicarse a ciertos hábitos inconvenientes. La manera más eficaz de combatir las tendencias peligrosas de la juventud y las degeneraciones sexuales es hacer que los jóvenes practiquen los ejercicios físicos al aire libre y en pleno sol y, sobre todo, que se bañen frecuentemente. Los sentimientos puros, nobles y elevados no germinan ni desarrollan sino en un cuerpo limpio. La suciedad es madre de vicios peligrosos. (Infante, 1924, p. 9)

La segunda, la educación cívica o política, va en relación al sentido de pertenencia del ciudadano con su patria. Este punto es urgente pues, como ciudadanos, todos se deben al Estado. Por tanto, por medio de esta materia, se procura garantizar al “buen ciudadano”. Para Infante (1924), “un Estado democrático como el nuestro no puede vivir y prosperar si todos los ciudadanos no cumplen a conciencia sus deberes cívicos” (p. 6). Para lograrlo, Infante señala que los temas de historia, educación cívica y el estudio de la Constitución son garantes de tal propósito, aunque la novedad que proyecta Infante es la implementación de la “República escolar”, propia de la práctica escolar norteamericana “que tantos beneficios ha producido para la educación cívica de los niños en algunos estados de la Unión Americana” (Infante, 1924) y también la implementación de los Boy Scouts o exploradores, una institución novedosa “que se ha difundido maravillosamente en todos los países civilizados y que seguramente es la escuela más adecuada para realizar el noble ideal de una educación integral física, intelectual, moral y cívica” (Infante, 1924, p. 10).

La tercera, la educación industrial, es a la que le concede mayor énfasis, pues es aquella en que se deberían ver los cambios más notables hacia la vida productiva. En primer lugar, Infante cuestiona enfáticamente la situación de la educación nacional señalando su inutilidad:

La enseñanza en los colegios del Perú tal como se suministra en la actualidad no sirve sino para preparar tinterillos que explotan vilmente a sus conciudadanos, especialmente a los pobres indios, o jóvenes desorientados que no tienen otra aspiración que seguir una carrera profesional, que apenas les proporcionará en la mayoría de los casos, los medios necesarios para vivir una vida honrada, digna y respetable. (Infante, 1924, p. 6)

Como se ha de notar, la denuncia de Infante no solo se cierra en la inutilidad de tales carreras, sino que va en relación con la explotación de las capas sociales bajas, como la de los indígenas. En cambio, le parece más provechosa una enseñanza que sea útil a todos los sectores sociales, sin distinción. Así, señala que

Es necesario reaccionar vigorosamente contra este estado de cosas estableciendo en los colegios cursos obligatorios de agricultura, ganadería, minería y otras industrias a fin de estimular en los jóvenes la afición y la capacidad para esas ocupaciones tan lucrativas y tan necesarias para nuestro país. (Infante, 1924, p. 6)

Como se señaló anteriormente, esto va de la mano con la crítica a las profesiones liberales, no porque sean malas, sino porque están abarrotadas y la oferta laboral es baja. Por tanto, no garantizan el desarrollo del ciudadano y, por ende, del país.

Todos estamos de acuerdo en la necesidad de combatir la excesiva inclinación de nuestros jóvenes hacia las profesiones liberales, porque hemos llegado al convencimiento de que el Perú está saturado de profesionales que viven una vida lamentable, de verdadero proletariado intelectual [...] los colegios en el Perú deben dejar de ser los moldes únicos donde se prepara solamente el elemento burocrático y parasitario de nuestro país; deben dejar de ser simples antecámaras de las universidades, de donde egresan los jóvenes sin aptitudes definidas y con un simple barniz de cultura que no les sirve para triunfar en las arduas luchas de la vida. Es necesario proporcionar en esos centros de enseñanza nuevas oportunidades para que los adolescentes peruanos se preparen más eficazmente para la vida, orientándolos hacia otras ocupaciones más fecundas, hacia las industrias y trabajos prácticos, que son tan necesarios en un país nuevo como el nuestro, donde la vida industrial se encuentra desgraciadamente en un estado incipiente. (Infante, 1924, p. 7)

El problema a resolver con tales declaraciones era que el estudiante, como ciudadano, no se viera en la difícil situación de quedarse sin trabajo. Por tanto, al ser educado bajo cuestiones prácticas y oficios industriales podría desarrollarse incluso en su propio lugar de origen, sin necesidad de migrar a la ciudad. Por ello, en el colegio, Infante deseaba implementar

talleres de carpintería, herrería, imprenta, encuadernación, tejidos, así como un jardín botánico y granjas donde pudieran sacar provecho con los productos de los animales. Todo esto junto con la enseñanza comercial, para que sirviera como proyecto incipiente.

El cuarto tema, la educación moral, está sujeto a procurar que el estudiante sea una persona honrada. Para ello, Infante señala que es necesario no solo la intervención de los educadores, sino también la de los padres de familia.

Necesitamos urgentemente que los padres y apoderados no neutralicen nuestros esfuerzos dando malos ejemplos a sus hijos y pupilos. Necesitamos que esos padres y apoderados nos visiten frecuentemente para cambiar ideas sobre la educación de sus hijos. (Infante, 1924, p. 12)

Según Infante, la visita de los padres al colegio es para que reciban capacitaciones sobre psicología infantil y del adolescente para entender al niño como un individuo diferenciado, con sus propios problemas y niveles de desarrollo. A esto suma la formación religiosa como garante de buenas costumbres.

Tengo la más profunda fé en la influencia educativa de la religión como medio de control u dirección social e individual. He tenido la suerte de observar en otros países la manera eficaz como se realiza este aspecto de la educación moral y estoy decidido a procurar que entre nosotros se haga lo mismo. (Infante, 1924, p. 12)

El quinto tema, la educación ético-cultural, se dirige a sacar provecho de las habilidades de los estudiantes, de los ratos de ocio y proporcionar el buen uso del mobiliario escolar en pro de su comunidad local, para “que nuestros alumnos se interesen más en los problemas de la vida local y se preparen eficazmente para desempeñar su rol social cuando les llegue su turno” (Infante, 1924, p. 13).

No es propósito de esta introducción biográfica el plasmar todos los principios educativos que señalaba Luis C. Infante. Sin embargo, se considera importante indicar algunas de estas como previsualización de lo que se muestra en sus publicaciones.

Volviendo a la descripción biográfica, ya en Lima, el 17 de abril de 1932 establece e inaugura el Instituto Moderno de Educación de Miraflores, obteniendo la autorización de funcionamiento mediante Resolución Ministerial 448 del 16 de mayo del mismo año. Dentro de su plana docente agrupó a algunos de sus antiguos compañeros de la Escuela Normal: Luis Humberto Bouroncle, Ángel Alfredo Priale, Luis E. Galván y Amador Merino Reyna⁸.

El 23 de febrero de 1940, mediante la Resolución Suprema 1877, fue nombrado director interino del Instituto Pedagógico Nacional de Varones⁹. De ahí en más, no se sabe mucho, salvo que continuó en la edición de publicaciones.

⁸ Este último, a quien Infante consideraba “el mejor galeno de los normalistas y el mejor normalista de los galenos”, se desempeñó como médico del instituto.

⁹ Esta es la Escuela Normal de Varones de 1905. Sin embargo, en 1927 cambió a Instituto Pedagógico Nacional de Varones debido a la implementación de la formación para maestros de segunda enseñanza. En 1932

En cuanto a su producción material, ha sido un prolífico escritor de numerosos textos escolares, así como guías educativas y revistas pedagógicas, de las que fue cofundador y director.

LAS REVISTAS PEDAGÓGICAS: LA ESCUELA MODERNA, LA EDUCACIÓN POPULAR Y REVISTA PERUANA DE EDUCACIÓN

La revista pedagógica constituye un ejemplo claro de cómo es posible observar la dimensión pragmática del discurso, en particular, los actos de habla. En este sentido, cuando los normalistas elaboraban secciones dedicadas a temas educativos, no solo realizaban actos locutivos –esto es, la transmisión formal de información sobre asuntos pedagógicos–, sino que también desplegaban actos ilocutivos orientados a producir efectos específicos en su público lector. Dicho de otro modo, su escritura no se limitaba a informar, sino que perseguía finalidades subyacentes vinculadas a la configuración de determinados posicionamientos culturales.

El propósito de estos textos radicaba en que los lectores, a través de la apropiación de los ejemplares, contribuyeran a moldear lo que Espinoza (2020) denomina una “nueva cultura magisterial”. Ello se explica porque los normalistas “usaron estos espacios para discutir cuestiones pedagógicas y condiciones laborales, presentar su agenda a las autoridades, afirmarse como especialistas educativos y crear relaciones de solidaridad con los maestros no graduados de la Normal” (Espinoza, 2020, p. 90). Así, nuestro autor se inscribe en lo que Deustua y Rénique (1984) denominan la “expansión cultural e intelectualidad regional”, un periodo en el que se advierte una marcada “evolución sociocultural del país, donde una intelectualidad regional tuvo un papel protagónico fundamental” (p. 2). En este marco, Infante, como integrante de dicha intelectualidad, manifestó un notable dinamismo a través de la edición y dirección de diversas revistas. Estas iniciativas revelaban su convicción de que la educación constituía un eje central para la democratización de la sociedad y del Estado.

Luis C. Infante ha destacado, al igual que otros normalistas, en las publicaciones y cultura impresa¹⁰. Se tiene información de sus primeros aportes a partir de su colaboración con la conocida revista *La Escuela Moderna*, que fue dirigida por el entonces director de la Escuela Normal de Varones, Joseph MacKnight. No volveremos a tener publicaciones relacionadas con él hasta la aparición de *La Educación Popular* y, más adelante, en su pequeña tribuna, la *Revista Peruana de Educación*, en julio de 1923. Aclaraba el motivo de su publicación:

fue recesada, y no fue hasta 1940 que “volvió a abrir sus puertas y del 39 a la fecha se ha desarrollado una vida intelectual dedicada a formar crecidas promociones de profesores” (Del Corral, 1951, p. 12).

¹⁰ Si bien en el presente punto se toma en consideración tres revistas a las que estuvo muy ligado, es conveniente señalar que la afición de Infante por la cultura impresa y la difusión cultural empezaron en 1903, cuando a los 16 años, junto a otros ancashinos, fundó la revista quincenal literaria *La Neblina*. Así también con el periódico *La Opinión de Ancash* y el periódico universitario *Juventud*. También colaboró con la revista pedagógica *Estímulo y Defensa* de Arequipa y la revista *La Educación Nacional. Órgano de los normalistas del Perú*, del cual fue redactor junto a José Antonio Encinas, Amador Merino Reyna, Raúl A. Pinto, César Oré y Luque, entre otros.

Iniciamos la publicación de esta revista destinada a llevar a las apartadas regiones de nuestro vasto territorio, las orientaciones modernas y los estímulos más eficaces para vigorizar los esfuerzos de los maestros peruanos y favorecer el resurgimiento de nuestra patria. (Infante, 1923, p. 1)

Como se ha de notar en la cita anterior, hay una idea de “resurgir” una patria en progreso, pero, sobre todo, la ser una publicación de ayuda a los maestros peruanos de zonas alejadas o rurales, para que estos puedan hacer suyos los aportes de los movimientos educativos modernos en el territorio nacional. Sin embargo, los problemas no fueron una excepción, en este caso, la imposibilidad de los maestros de adquirir las revistas que garantizaban su actualización o modernización en materia educativa.

Por más esfuerzos que hemos hecho no nos ha sido posible publicar con regularidad esta revista. Es muy triste decirlo, pero la realidad es que en el Perú es muy difícil publicar una revista pedagógica. Diez años de experiencia en la publicación de *La Escuela Moderna*, primero, *La Educación Popular* después, nos han llevado a esta amarga decepción. Parece que los maestros peruanos estuvieran desprovistos de todo anhelo de progreso intelectual, y de todo espíritu de solidaridad profesional, pues, se muestran reacios a gastar la modesta suma de veinte centavos mensuales para sostener una publicación que les ponga al corriente de los progresos que diariamente se realizan en al vasto campo de la pedagogía y demás ciencias afines. (Infante, 1934a, p. 1)

Por un lado, podemos señalar que tal denuncia hecha por Infante responde a intereses particulares en materia económica. No obstante, también se relaciona con el interés de garantizar la actualización y modernización del maestro de enseñanza, tal como señalaría en un manual pedagógico: “Nada es más peligroso para el profesor de la enseñanza que el estancamiento y el rutinarismo de los maestros que no quieren leer libros ni revistas pedagógicas” (Infante, 1930, p. 22).

Más allá de los objetivos editoriales y de la recepción del público, las revistas se configuraban también como espacios de intervención ante los principales problemas que atravesaba el campo educativo. En ese marco, no sorprende la presencia recurrente de temas sociales de amplio interés, entre ellos, la llamada “cuestión indígena”. Al abordar estos asuntos, la publicación asumía una función que trascendía lo estrictamente pedagógico, articulándose con el proyecto estatal de incorporación del sector indígena a los ideales de modernidad. Esta orientación revelaba, sin embargo, una postura que puede interpretarse como una forma de paternalismo vinculado al aparato estatal. Así, en un artículo dedicado a la educación indígena –contrastada con la experiencia norteamericana–, se destacaba que:

Toda renovación de principios políticos y de normas de gobierno para orientar eficazmente a los pueblos en su marcha ascendente por el camino del progreso y de la civilización, necesitan estar asociados de hondas y constantes transformaciones en el régimen educacional. (Infante, 1940, p. 18)

La educación se configuraba como el garante fundamental para que las diversas dimensiones del ser humano, así como los recursos que ofrecía su entorno, pudieran aprovecharse

y desarrollarse plenamente. En esta línea, el autor analizaba la situación norteamericana y valoraba la labor de “los estadistas americanos” por haber impulsado un notable avance en la asimilación de las poblaciones indígenas mediante una “educación netamente física, industrial, moral y cívica”, orientada a garantizar la “igualdad de oportunidades”. Bajo esta premisa, disciplinas como el aprendizaje del idioma, la higiene, el cálculo, la religión y la formación en oficios adquirirían un rol central en la consecución de dicho objetivo. Todo este proceso se habría desarrollado “con lentitud, pero con creciente eficacia” (Infante, 1940, p. 20).

Del mismo modo, destacaba la *Severalty Act* o Ley de Asignación General de 1887 como un ejemplo paradigmático de política de asimilación. Esta legislación consistía en la desarticulación de las tierras comunales para proceder a la asignación de parcelas privadas a los jefes de familia. Según el autor, dicha medida

Ha hecho mucho en el sentido de desarrollar en los indígenas la conciencia de su condición de hombres libres y, poco a poco, de ese espíritu admirable de ciudadanía [...] el remedio más eficaz para curar la imprevisión de los indios y su ninguna preocupación por lo porvenir consiste en hacerles propietarios de una parcialidad de terreno y enseñarle a cultivarlo científicamente. (Infante, 1940, p. 20)

Otro eje destacado en la revista era el nacionalismo, en estrecho vínculo con la problemática educativa. En este sentido, resulta especialmente relevante la evaluación crítica que Infante realizó sobre los textos escolares utilizados en las instituciones educativas. El autor cuestionaba que las escuelas empleasen manuales de origen extranjero, “escritos para otros medios, para otros niños de mentalidad muy distinta a la de los nuestros”. A su juicio, esta situación evidenciaba cierto grado de complacencia o desidia por parte del magisterio, pues “no han podido escribir textos adaptados a su medio y a su raza”. La denuncia de Infante puede interpretarse, entonces, como un llamado a fortalecer y valorar la producción pedagógica nacional. De allí que subrayara la necesidad de impedir que la formación inicial de los estudiantes reposase en materiales foráneos: “Si deseamos hacer labor verdaderamente nacionalistas debemos empezar por no permitir que nuestros niños reciban las primeras nociones del saber en libros extranjeros” (Infante, 1934b, p. 5).

Con esta última consideración, el autor subrayaba también la importancia del uso adecuado de los libros escolares. En esa línea, identificó diversas tendencias pedagógicas que orientaron la elaboración y función de estos materiales: la memorista, la intelectualista, la intuitiva (Poiry), la pragmática (MacKnight) y la denominada “activa constructiva”, característica de la escuela nueva. Respecto de esta última, dirigió una crítica particular a la postura del pedagogo y divulgador español Lorenzo Luzuriaga en relación con sus propios textos. Señalaba, en primer lugar, que Luzuriaga operaba como un “teórico expositor”, en la medida que

Sus libros, especialmente su Libro de idioma, no parece escrito por un maestro que conozca de niños por lo pesadas y monótonas que son las lecturas escogidas, se presenta con humos de presuntuosa novedad cuando si se la examina a fondo se encuentra que su espíritu y sus aparentes novedades

eran cosas conocidas para los que conocían a fondo el llamado “método activo”. (Infante, 1934c, p. 7)

Con esta observación crítica, Infante señalaba que los manuales adscritos a esta última corriente “no son textos que deban memorizarse, sino simples guías para orientar el trabajo de observación e investigación que los niños deben realizar” (Infante, 1934c, p. 7). Estas características, aunque todavía de manera incipiente, se harán visibles en sus propios materiales didácticos.

MANUALES EDUCATIVOS: GUÍAS Y TEXTOS ESCOLARES¹¹

El detalle con los manuales educativos reside en su finalidad difusora y como material donde se plasman las ideas, los métodos, los propósitos de un determinado tema, bajo la dirección del autor. Sin embargo, se debe entender que tanto guías como textos escolares tienen diferentes públicos, y, por tanto, diferente composición de la obra.

En este caso, las guías vienen a ser obras de corte intelectual, donde se plasma la ideología de los autores o, al menos, se evidencian las directrices de pensamiento del autor. En la mayoría de los casos, las guías representan obras de corte metodológico en relación con la práctica educativa. Por tanto, su público se concentra en los mismos maestros o en aquellos que practican el oficio de la enseñanza.

Según José Jiménez Borja, la obra de Luis C. Infante sería un aporte valiosísimo para la formación de maestros en el Perú. Los manuales tendrían importancia pues son garantes seguros de la experiencia del normalista.

El Dr. Infante, como se ve, no ha pretendido asumir ninguna postura teorizante sino simplemente hacer un esfuerzo generoso de vulgarización de los conocimientos que empeñosamente ha ido adquiriendo en sus años de estudio i experiencia tanto en nuestro medio como en los EE.UU. i Europa. (Jiménez Borja, 1929, p. 90)

El “manual” al que se refiere Jiménez Borja es la *Guía metodológica para los maestros peruanos* publicada en 1928, y que, como evidencia la reseña, ha sido vital para el proceso de formación para maestros. Otra obra que nos permite entender las dimensiones o intereses de Infante es una que fue premiada con el primer lugar por el Gobierno¹²: el *Manual de*

¹¹ Un estudio latinoamericano particularmente relevante para abordar la relación entre el magisterio normalista y la producción de textos escolares es el trabajo coordinado por García y Arcos (2022). Si bien su ámbito de análisis se centra en el caso mexicano, el volumen reúne investigaciones que permiten observar las dinámicas de profesionalización docente, las disputas en torno a la autoridad pedagógica y los procesos de construcción de un saber escolar autorizado. En conjunto, los artículos ofrecen un panorama historiográfico amplio sobre cómo los normalistas participaron en la definición de los contenidos, formas y usos de los textos escolares, así como el papel que estos materiales desempeñaron en los proyectos de modernización educativa en el ámbito latinoamericano.

¹² La convocatoria a dicho concurso fue presentada mediante Resolución Suprema del 20 de octubre de 1917. Poco más de un año después, el 19 de noviembre de 1918, en el salón de actos de la Escuela Normal,

enseñanza antialcohólica para las escuelas y colegios del Perú, publicado en 1921. Este último se considera uno de los más populares y el primer manual exitoso de Luis C. Infante, que lo escribió bajo el seudónimo de Magnus Huss. La pequeña historia de esta publicación aborda elogios de algunas autoridades y de los mismos normalistas, plasmadas en la revista *La Educación Popular*.

¿Qué acontecimiento ha tenido la virtud de detener la marcha incesante de las máquinas y el ritmo armonioso de los espíritus? ¿Por qué experimentamos una alegría sincera y desbordante, de la cual queremos hacer partícipes a nuestros favorecedores? He aquí la razón: dos de los más animosos y de los más entusiastas redactores-fundadores de esta revista, han conseguido un legítimo triunfo en el concurso nacional que el Supremo Gobierno convocó, oportunamente, para la composición de un Manual de Temperancia para los Maestros. Son los señores Luis C. Infante y Eufemio L. Adrián S. [...] Los términos con que el jurado calificador de los trabajos recomendó al Gobierno su aprobación, son muy halagadores no solo para sus respectivos autores, sino para el cuerpo de normalistas peruanos, a cuyo seno pertenecen los premiados, porque son expresión de verdaderos y óptimos frutos que al Magisterio nacional obsequia la Escuela Normal de Preceptores de Lima. (*La Educación Popular*, 1918, p. 161)

Y ¿cuál es su importancia? En 1913 se implementaron las leyes de antialcoholismo como parte del proyecto modernizador. Estas constaban de un tópico debatible ligado a la “cuestión racial”, pues se pensaba que las razas indígenas eran inferiores y degeneradas al evidenciar prácticas no modernas de urbanidad. El historiador Juan Fonseca Ariza señala que para esta cuestión se evidencian dos fases: la primera, de “fatalismo racial”, y la segunda, de “soluciones educativas y morales” (2000, p. 330). En esta segunda fase se encuentran las leyes y la producción de manuales de antialcoholismo como el elaborado por Luis Infante, y él mismo agregó que era una necesidad, sobre todo, para la población indígena que se veía corrompida por tales elementos:

Los que trabajais en la sierra sabeis que nuestra raza indígena vive aletargada [...] porque es profundamente viciosa y consume grandes cantidades de bebidas alcohólicas [...] El indio gasta casi todo lo poco que gana en satisfacer sus dos aficiones favoritas: la coca y el alcohol, y, como consecuencia de este despilfarro, su triste condición económica y social no mejora absolutamente. Vive la misma vida antihigiénica y llena de privaciones que vivieron sus antepasados [...] Es preciso reaccionar enérgicamente, librando a esa pobre raza oprimida y enferma de las garras del alcoholismo y convirtiéndola por medio de la educación industrial en un factor útil para sí y sus conciudadanos. (Infante, 1921, pp. 10-11)

el jurado conformado por Justo Pérez Figuerola, Agustín T. Whilar, Oscar Miró Quesada, W. F. Molina y Pedro L. Aponte dio como ganador a Luis C. Infante y, en segundo lugar, a Eufemio L. Adrián S. El primero recibió cien libras y el segundo, una mención honorífica.

Tales declaraciones dejan en evidencia que había una necesidad de darle crédito a la raza indígena para que tuviera la posibilidad de acoplarse al proyecto modernista y contribuir al mejoramiento del Perú. Y los mismos maestros normalistas tenían la responsabilidad de forjar una nueva generación de ciudadanos aptos para la vida industrial, productiva e higiénica.

Por otra parte, los textos escolares son especiales, porque nos acercan a la práctica educativa de la época o la forma cómo y qué debía enseñarse. Para nuestro periodo hay que tener en consideración lo que señalaba Agustín Escolano: la manualística escolar, a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, va a pasar por algunos cambios, debido al influjo de las nuevas corrientes pedagógicas activas. No obstante, advierte que si bien la manualística de comienzos del siglo XX comparte los ideales del activismo, aún no ofrece grandes cambios como sí lo hará en años posteriores.

Las ideas instaladas en la práctica de la manualística tradicional a finales del siglo XIX, antes de la irrupción de las teorías y prácticas renovadoras, tenían aún su peso [...] El impacto del activismo propiamente dicho [...] llegará algo más adelante y se objetivará en la aplicación a la configuración de las tramas textuales. (Escolano, 2013, p. 334)

Siguiendo con el trabajo de Escolano, este menciona que los modelos de libro activo son variados. Así, encontramos: “lecciones de cosas” y “centros de interés” en la manualística europea; “método de complejos” en la manualística soviética, y “método de proyectos” y “fichas” para la enseñanza individualizada en la manualística estadounidense (Escolano, 2013, p. 335). Aunque también indica la existencia de “manuales eclécticos”, estos vendrían a combinar “las tradiciones del modelo enciclopédico [...] con las del tardoherbartismo e incluso con algunas de las nuevas propuestas del modelo de libro activo, dentro siempre del soporte del texto tradicional” (Escolano, 2013, p. 338).

En consideración con lo anterior, se puede decir que hay una variedad de formatos de textos escolares que determinan su metodología y finalidad como recursos educativos. El caso de Luis C. Infante no es la excepción. Primero, podemos señalar de manera genérica y panorámica que los textos escolares de Infante han gozado de popularidad o, al menos, él fue uno de los mejores y de los primeros en elaborarlos.

No obstante, analizando sus manuales, la gran mayoría podría considerarse como ecléctica. Esto se debe a que si bien Infante era consciente de que la nueva educación exigía una actitud activa, dicho activismo debía materializarse en todas las dimensiones de la práctica educativa. Es decir que no solamente el activismo debía verse evidenciado en la relación maestro-estudiante, sino también en el material de trabajo, en este caso, los manuales escolares. Siendo uno de los primeros normalistas elaboradores de manuales escolares, mantuvo algunas características del formato enciclopédico. El mismo Infante era consciente de tal situación y lo comentaba en algunos de sus textos. Debe entenderse que ese mismo hecho tiene que comprenderse en cada una de las materias redactadas. Por ejemplo, era mucho más teórico y enciclopédico en textos de gramática y castellano, donde se presentaban lecturas regularmente densas, pero con temáticas pensadas para el interés del estudiante y los objetivos de la escuela. Muy diferentes eran los textos de geografía, de física, de cívica y moral

o de historia patria, en los que se compartía el contenido teórico y el práctico, facilitando al estudiante los objetivos de su realidad social. Así, Infante redactó en los textos de gramática:

Huelga decir que este texto no ha sido escrito para que los profesores lo hagan aprender de memoria a sus alumnos. Confiamos que una vez que las lecciones hayan sido debidamente explicadas por ellos y asimiladas por los niños, el librito servirá como un modesto vademécum, en el cual los escolares repasarán y fijarán las nociones adquiridas. (Infante, 1931, p. 4)

En las últimas páginas del texto, el normalista solicitaba a toda la población escolar, y en especial a los maestros, que

Antes de terminar rogamos a los maestros se sirvan en la ardua labor de adaptar el contenido de este libro a la variadísima mentalidad de nuestros niños. Como nuestra población escolar es tan heterogénea, es posible que algunas partes del libro sean difíciles de asimilar para ciertos niños en cuyos hogares el castellano no es la lengua materna; por eso impetramos la eficaz colaboración de nuestros colegas, los maestros peruanos que trabajan en el Perú y para el Perú. A las personas que critiquen nuestros libros les suplicamos que hagan otros mejores. Res, non verba. (Infante, 1931, p. 112)

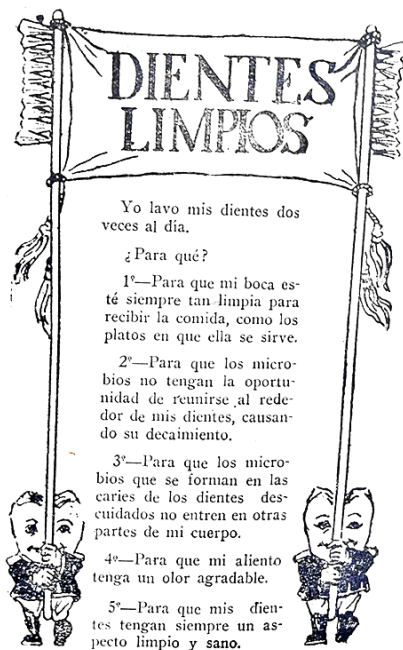
De igual forma lo aclaró en el texto de Castellano (1935). Sin embargo, antes de ello, procedió a mencionar algunos problemas y una desgraciada situación, con respecto a la materia, que atravesaba el país. Decía:

La triste realidad es que para nuestros escolares no hay estudio más árido y desabrido que el de la gramática. ¿De quién es la culpa de tamaña desgracia? ¿De los profesores? ¿De los libros de texto? ¿De los mismos alumnos? ... Chi lo sa!... Funestas consecuencias de esta vergonzosa indiferencia por los estudios gramaticales son: 1o. el hecho evidente de que cada vez se sabe menos de gramática y 2o. que entre nosotros cada día se redacta con menos claridad, vigor, precisión y belleza, aun entre las clases llamadas cultas. (Infante, 1935, p. iii)

No obstante, lejos de justificarse, creía idóneo ser parte de la solución implementando los métodos activos dentro de su texto escolar, como es el caso de la implementación del trabajo a partir de proyectos, tan popularizado en los Estados Unidos. Y, de esta forma, lograr dentro de los estudiantes

La formación de hábitos de pensamiento y el trabajo por medio de “Proyectos creativos” fuentes de poderosos estímulos para el esfuerzo personal y fecundo de los educandos y medios para realizar “la socialización del contenido” de la enseñanza tan preconizada por los modernos educadores. (Infante, 1935, p. iv)

Figura 1. Lectura higienista para estudiantes de primaria

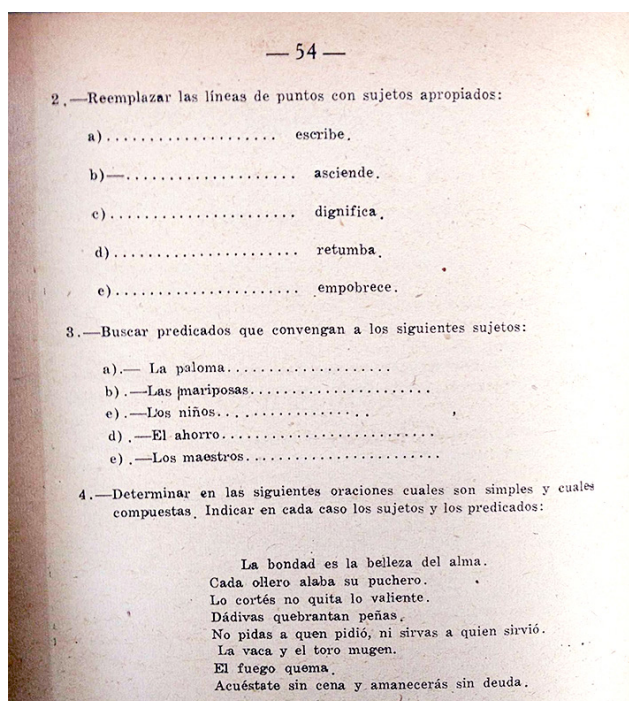


Fuente: Infante (1934d, p. 146).

Agregado a ello, aunque en el texto de Castellano no se note la adecuación total del material dentro de los parámetros del libro activo, sí podemos evidenciar que el autor recurre a elementos gráficos y textos más digeribles para el nivel del estudiante. Asimismo, llama la atención las constantes referencias a los ideales de la sociedad moderna, llámese industrialización, patriotismo o higienismo. Estos puntos nos son ajenos a las directrices de la escuela nueva o activa. Ya lo mencionaba en una de sus guías:

El libro de lectura debe ser una antología de trabajos estimulantes y atractivos que actúen sobre el espíritu del niño sugiriéndole inspiraciones, revelándole el mundo espiritual que le rodea y las formas ideales que transforman lentamente el medio en que vivimos. Naturaleza, acción y cultura: tal debe ser la triple fuente donde ha de buscar inspiración el libro ideal de lectura. (Infante, 1938, pp. 282-283)

Figura 2. Incipiente caso para la formación del libro activo



Fuente: Infante (1935, p. 54).

Como muestra la figura 2, la característica del manual de Luis C. Infante solo presenta algunos avances en relación con las características del libro activo. En este caso, se resalta la presencia de ejercicios para completar y subrayar. Su importancia reside en que los estudiantes pueden manipular el libro, haciendo de este un elemento activo en la formación y estimulación del conocimiento. No es ya el libro decimonónico de preguntas y respuestas (catecismo) o las mencionadas “lecciones de cosas”, donde el texto solo cumplía una labor informativa.

En el texto de Geografía (s.f.) es mucho más detallado en cuanto a los propósitos educativos viabilizados en las nociones de modernidad. Señala Infante que el propósito del libro es “proporcionar a los maestros un texto claro y sencillo que les permita enseñar bien esta materia que hasta ahora se ha enseñado en libritos que sólo contenían definiciones y enumeraciones que nada decían a la inteligencia de los niños (Infante, s.f., p. 3).

Ahora bien, Infante procuraba que sus textos se vieran equilibrados con la cantidad de ejercicios para la práctica del estudiante, es por ello que uno de los puntos principales de sus textos escolares es la experimentación del estudiante para con las lecciones aprendidas. Así, señala que en los textos

Hemos multiplicado los ejercicios orales, escritos y gráficos para que gradualmente se introduzcan en nuestras escuelas las prácticas de las escuelas

activas que desde hace tantos siglos nos vienen recomendando educadores como Comenio, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Spencer, etc. y en nuestros días Dewey, Decroly, Ferrière, Madame Montessori, Radice y mil otros. (Infante, s.f.b, p. 4)

Infante era consciente de que el curso de Geografía debía tener dos partes: una teórica, donde el estudiante recibiera los conocimientos por aprender, y otra práctica, con ejercicios. Estos se presentaban de tres formas: como ejercicio oral, como trabajo práctico y como ejercicio gráfico.

El primero es parte de la herencia de los antiguos catecismos, como preguntas que vuelven a evaluar lo leído para que el estudiante sepa qué elementos no ha podido recordar. Este ejercicio, como se evidencia, apela mucho a la memoria del estudiante. Sin embargo, hay algunas partes del libro que muestran preguntas clave en torno al contexto de la época, y uno de sus principales problemas es el de la raza. Por ejemplo, se pone como cuestionario:

1. ¿En cuántas razas se divide la especie humana? 2. Haga una ligera descripción de cada una de las cinco razas, utilizando los grabados. 3. ¿Cuál es la raza más civilizada? 4. ¿Qué partes habita? 5. ¿Cuáles son las razas principales en el Perú? (Infante, s.f.b, p. 53)

Si solo se observan las preguntas, parece que no hay nada interesante. Sin embargo, la tercera pregunta da la interrogante para saber el grado de “civilización” de la raza. De alguna forma, trataba de reivindicar a la “raza india” mencionándola como “una raza de individuos fuertes y laboriosos” (Infante, s.f.b, p. 52). Aunque en anteriores publicaciones, ya había tratado la condición de la raza en el Perú, lo cierto es que este pensamiento aún sigue vigente en su obra, y lo vemos por partes más adelante. Infante no condena a la raza indígena, pero esta debía mostrar que estaba en vías de “civilización”.

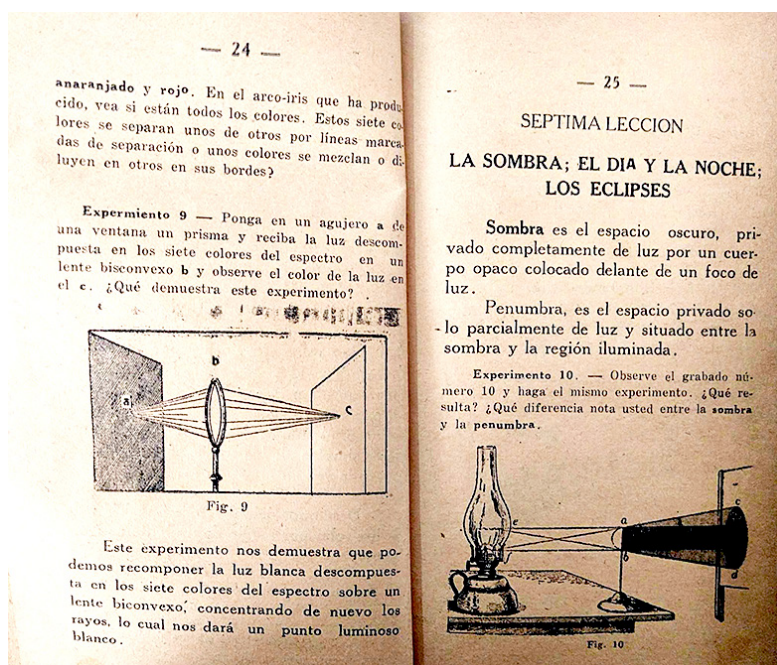
Infante siguió demostrando tal pensamiento en la 16ª lección del libro que corresponde al “Breve estudio de los departamentos del Perú” (s.f.b). En esta parte, mencionaba los departamentos del norte, centro y sur, pero el detalle es que hacía una mención especial a tres aspectos de las regiones: número de colegios, número de industrias y número de ferrocarriles. Estos tres elementos no son inocentes, sino claros elementos de la modernidad. Por tanto, es conveniente realzarlos en el texto a estudiantes de temprana edad. Más aún si mencionamos que esta lección iba ligada a la lección de “El comercio”, donde Infante dio claras muestras de los “aspectos” esenciales de la civilización para un estudiante. Por eso, señala: “¡Qué distinta la vida de la gente civilizada! Nosotros como individuos y como naciones, compramos y vendemos. Usamos la moneda o los documentos de crédito, como letras de cambio, cheques, cartas de crédito, etc.” (Infante, s.f.b, p. 124).

La adaptación de las personas a las formas de pago como un medio de “civilización” son evidentes cuando, más adelante, menciona su relación con las comunicaciones y las exportaciones que traen progreso al país. Por ello, “sólo la comunicación constante entre individuos y naciones las hace felices y progresistas” (Infante, s.f.b, p. 126).

En el texto de Geografía se apela constantemente a la señalización de los componentes propios de la modernidad. Todos ellos englobados bajo el concepto de “civilización”, son elementos que permiten la forja del nuevo ciudadano. Así, con tal denominación, se la

entendía como una “norma político moral [...] criterio que permite juzgar y condenar la no civilización” (Starobinski, 1999, p. 33).

Figura 3. Teoría y práctica de las lecciones de Física



Fuente: Infante (s.f.).

En el texto de Física para el 4º año de primaria, tal como se observa en la figura 3, se evidencian algunos elementos novedosos. La presencia de gráficos detallados para los trabajos experimentales significaba un pequeño avance del manual como libro activo, dado que no solamente se explicaba la teoría, sino que llamaba a la práctica de esta. De igual forma, como se ha mencionado, los ejercicios y trabajos prácticos se diferenciaban según la materia. Y, a ello, se agrega el hecho de que eran ejercicios acordes a las posibilidades de trabajo de los estudiantes.

Un matiz distinto se advierte en el tratamiento de los textos de Historia. En primer lugar, es necesario reconocer que los libros escolares de historia peruana han heredado una tradición orientada al enaltecimiento de la patria y a la formación de valores cívicos. Esta constatación abre una interrogante: ¿De qué modo un régimen de historicidad anclado en el pasado puede coexistir con propuestas que, al menos en el plano discursivo, buscan promover la modernización y proyectarse hacia el futuro?

La respuesta no es del todo clara, puesto que en los manuales coexisten dos principios difícilmente conciliables: por un lado, la apelación a un pasado ejemplar susceptible de ser imitado; por otro, la aspiración a un porvenir asociado al progreso. Una explicación plausible, como sugiere Espinoza (2007), es que el contexto posterior a la guerra del Pacífico

contribuyó a reforzar una “retórica nacionalista” (p. 165) en los materiales educativos. Si bien, para el presente caso, no existen evidencias contundentes de una orientación explícitamente “revanchista”, sí se observa una marcada voluntad de afirmar aquello considerado propio y legítimamente nacional. De allí que persistiera la concepción del texto de historia como *magistra vitae*, es decir, como un instrumento para extraer lecciones morales y cívicas del pasado.

Los textos de historia concebían un relato aleccionador, pero esta no dejaba de estar dentro de los postulados de la modernidad, porque convergen tanto un pasado aleccionador como un pasado imitador. En el texto, Infante seguía un lineamiento de rechazo a la dominación española. Para él, una de las razones de la independencia se debió a

Los grandes abusos cometidos por los conquistadores que no tuvieron más ley que su capricho, ni más empeño que sacar del Perú todas las riquezas que podían, por una parte, y por otra, la irritante desigualdad que fomentaron los españoles entre ellos y los naturales del país fueron las causas principales del gran descontento que existía contra la dominación española. (Infante, 1936, p. 53)

La crítica hacia lo pasado o, en este caso, a épocas del pasado son elementos de modernidad. Y, sin embargo, páginas más adelante, se puede observar a los nuevos héroes apelando al paralelismo patrio. Los referenciados son esencialmente quienes participaron en la guerra del Pacífico, “los jefes y soldados peruanos [que] se batieron heroica y desesperadamente, legando una página de gloria para la patria y una lección de profundo patriotismo para las jóvenes generaciones del Perú. ¡Gloria a los héroes de Arica!” (Infante, 1936, p. 84). Y promovía, de igual forma, la imitación de algunos personajes. De Leoncio Prado diría como ejemplo que “bebió tranquilo el último trago, tocó con energía el pocillo y cuatro balas directamente dirigidas le abrieron las puertas de la inmortalidad! ¡Así mueren los buenos patriotas!” (Infante, 1936, p. 89).

Hasta el momento, en el caso del texto de Historia, la modernidad se hace presente mediante el discurso y la concepción. A ello, Infante sugería agregar la práctica de esta materia de acuerdo con los postulados de la nueva educación activa. Sobre la historia del Perú señala que

Es un gran drama lleno de escenas a cual más interesantes. Ojalá que algún día tengamos una serie de dramatizaciones adecuadas a nuestras escuelas para enseñar esta materia como prescriben los grandes tratadistas de la hora actual, que, como sabemos, preconizan la llamada escuela nueva o escuela activa o mejor renovada. (Infante, 1939, p. 93)

La consideración de la enseñanza de la historia a partir de la dramatización y teatralidad nos hace ver una predisposición a trabajar con métodos plenamente activos y prácticos.

CONCLUSIONES

El análisis del normalista como intelectual obliga a reconsiderar dimensiones antes pasadas por alto. Comprender a estos educadores en un contexto más amplio revela que no pueden ser vistos como figuras aisladas, sino como parte de un conjunto de agentes con ideas, propósitos y estrategias diversas para materializar sus ideales.

El análisis del discurso normalista permitió identificar los actos ilocutivos asociados a las distintas vías de legitimación expuestas a lo largo del estudio. El discurso modernizador, el compromiso socioeducativo y la producción de manuales escolares aparecen como recursos simbólicos y prácticos que los normalistas aprovecharon para afirmarse profesional e intelectualmente. Estos elementos revelan, además, la existencia de un entramado contextual más complejo que condicionó y orientó las acciones de los agentes estudiados. En este sentido, el estudio de caso demuestra su utilidad: a partir de un caso particular, es posible acceder a dinámicas más amplias que ayudan a comprender, de manera profunda, el quehacer de estos actores educativos.

El normalista peruano puede ser considerado como parte de una “élite educativa”; no obstante, solo será el caso de algunos que adoptaron estas vías de legitimación, siendo un sector diferenciado del común. Además, se muestra que, inicialmente, todos los normalistas formaban parte de un discurso que los legitimaba como agentes avanzados por ser parte de una institución (Escuela Normal de Varones) y por sus lugares de procedencia (provincias).

Con lo último mencionado, el normalista peruano, al ser de provincia, estaba más abierto a la adopción de nuevas formas de entender la educación, por lo que la “escuela nueva” caía de forma oportuna. Esta nueva educación ofrecía fines prácticos para resolver los problemas de la comunidad y garantizaba la regeneración económica y social de la población peruana.

Luis C. Infante se presenta como un caso de tantos en el que se plasma la concreción de ideas en materiales: revistas y manuales educativos. Estos materiales otorgan una vía de legitimación para el normalista ancashino en el contexto de cambio social y educativo. Como intelectual, su persona no se queda en la retórica o el discurso, sino que logra proyectar los principios de la nueva educación, de manera incipiente, en sus propios materiales educativos.

REFERENCIAS

Fuentes primarias

- AA.VV. (1935). *Lima en el IV centenario de su fundación*. Lima: Editorial Minerva.
- Barrantes, E. (1975 [1952]). *Vida en las aulas*. Lima: P. L. Villanueva.
- Decroly, O. (1965 [1921]). *Iniciación general al método Decroly*. Buenos Aires: Losada.
- Del Corral, A. (abril de 1951). Evolución histórica de la educación de los maestros en el Perú. *Nueva Educación. Tribuna de los Jóvenes Educadores del Perú* 7(38), 8-15.
- Dewey, J. (1962 [1897]). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. Buenos Aires: Losada.

- La Educación Popular (noviembre de 1918). El triunfo de dos normalistas en un concurso nacional. *La Educación Popular*, 2(11), 161-163.
- La Educación Nacional (mayo de 1915). 14 de mayo de 1905 – 14 de mayo de 1915. *La Educación Nacional* 2(9), 1-7.
- Encinas, J. (1986 [1932]). *Un ensayo de escuela nueva en el Perú*. Lima: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Galván, L. (1927). *Estudio paidológico del niño peruano*. Lima: Editorial Garcilaso.
- Infante, L. (s.f.). *Física para el 4° grado de primaria*. Lima: Editorial Minerva.
- Infante, L. (s.f.b). *Primeros pasos en geografía general y del Perú para el primer grado de instrucción primaria*. Lima: Imprenta P. Acevedo.
- Infante, L. (junio de 1913a). La sociedad y los derechos del niño. *La Educación Nacional. Órgano de los Normalistas del Perú* 1(1), 8-11.
- Infante, L. (agosto de 1913b). El estudio del niño como base de la educación dinámica. *La Educación Nacional. Órgano de los Normalistas del Perú* 1(3), 3-6.
- Infante, L. (mayo de 1915). Nuestro decenario. *La Escuela Moderna* 5(3), 49-51.
- Infante, L. (1921). *Manual de enseñanza antialcohólica para las escuelas y colegios del Perú*. Lima: Imprenta Peruana de E. Z. Casanova.
- Infante, L. (julio de 1923). Nuestro programa. *Revista Peruana de Educación* 1(1), 1-2.
- Infante, L. (octubre de 1923). A nuestros lectores. *Revista Peruana de Educación* 1(2), 53-54.
- Infante, L. (1924). *Memoria presentada por el director del Colegio Nacional de La Libertad Dr. Luis C. Infante. Al clausurarse el año escolar de 1924*. Lima: Imprenta Peruana de E. Z. Casanova.
- Infante, L. (1930). *Pedagogía y metodología para padres y maestros*. Lima: Imprenta P. Acevedo.
- Infante, L. (1931). *Nociones de gramática castellana para la instrucción primaria*. Lima: Imprenta P. Acevedo.
- Infante, L. (julio de 1934a). Nuestra palabra. *Revista Peruana de Educación* 5(6), 1-2.
- Infante, L. (julio de 1934b). Estimulemos eficazmente nuestro nacionalismo haciendo que nuestros niños estudien sólo en libros escritos por maestros peruanos. *Revista Peruana de Educación* 5(6), 5.
- Infante, L. (julio de 1934c). En defensa de los libros de texto inteligentemente usados. *Revista Peruana de Educación* 5(6), 6-7.
- Infante, L. (1934d). *Tercer libro de lectura para las escuelas fiscales del Perú*. Lima: Imp. Americana Plazuela del Teatro.
- Infante, L. (1935). *Castellano. Teórico y práctico para los años 2o. y 3o. de instrucción media*. Lima: Imprenta Minerva.
- Infante, L. (1936). *Historia de nuestra patria*. Lima: Librería e Imprenta “Guía Lascano”.

- Infante, L. (1938). *Guía metodológica para los maestros peruanos y nuevos métodos de enseñanza*. Lima: Empresa Editora Peruana.
- Infante, L. (1939). *Enciclopedia peruana. Libro-guía para los maestros y alumnos de las escuelas y colegios del Perú*. Lima: Librería e Imprenta “El Triunfo”.
- Infante, L. (junio de 1940). La educación de los aborígenes peruanos. *Revista Peruana de Educación* 9(12), 18-21.
- Jiménez Borja, J. (1929). Guía metodológica para los maestros peruanos. *Mercurio Peruano* 18(125-126), 90-91.
- Mariátegui, J. (1986 [1925]). *Temas de educación*. Lima: Amauta.
- Mesías, D. (1940 [1930]). *Primer cuaderno de un maestro peruano*. Lima: Taller Gráfico de P. Barrantes C.
- Mesías, D. (1941). *Segundo cuaderno de un maestro peruano*. Arequipa: Tipográfica Cornejo.
- Ministerio de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia (1916). *Memoria que el Ministro de Justicia, Instrucción, Culto y Beneficencia Dr. D. Wenceslao Valera presenta al congreso ordinario de 1916*. Lima: Empresa tipográfica Lartiga.
- Poiry, I. (1907). *Memoria leída por el director Sr. en la clausura del año escolar de 1906*. Lima: Imprenta San Pedro.
- Poiry, I. (octubre de 1923). La escuela al aire libre en el Perú. *Revista Peruana de Educación* 1(2), 56-59.
- Revista Peruana de Educación. (marzo de 1940). Nuevo director del Instituto Pedagógico Nacional de Varones. *Revista Peruana de Educación* 1(9), 23-24.
- Rivera, N. (1937). *Los hombres de mañana*. Arequipa: Talleres Gráficos de la Editorial La Colmena.
- Rivera, N. (1951 [1930]). *Así son los niños*. Lima: Grafica Unión.

Fuentes secundarias

- 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>
- Ccahuana, J. (2013). “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, J. (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, J. (2020). La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales* 47(86), 5-32. <https://doi.org/10.21678/apuntes.86.880>

- Chipana, 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>
- Deustua, J. y Rénique, J. (1984). *Intelectuales, indigenismo y descentralismo en el Perú. 1897-1931*. Cusco: Centro de Estudios Rurales Andinos "Bartolomé de las Casas".
- Dosse, F. (2007). *La marcha de las ideas. Historia de los intelectuales, historia intelectual*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Escolano, A. (2013). La recepción de los modelos de la escuela nueva en la manualística de comienzos del siglo XX. *Historia de la Educación* 25, 317-340. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11184>
- Espinoza, G. A. (2007). Libros escolares y la educación primaria en la ciudad de Lima durante el siglo XIX. *Historica* 31(1), 135-170. <https://doi.org/10.18800/historica.200701.005>
- 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>
- Filho, L. (1964). *Introducción al estudio de la escuela nueva*. Buenos Aires: Kapelusz.
- 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.
- Fonseca Ariza, J. (2000). Antialcoholismo y modernización en el Perú (1900-1930). *Histórica* 24(2), 327-364. <https://doi.org/10.18800/historica.200002.003>
- García, A. y Arcos, J. (2022). *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México*. México: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.19>
- García, J. (2017). Teaches, Folklore, and the Crafting of Serrano Cultural Identity in Perú. *Latin American Research Review* 52(3), 378-392. <https://doi.org/10.25222/larr.78>
- Loayza, A. (2025). Educación e historiografía en el Perú republicano. Del mito de la alfabetización a las perspectivas político-culturales. *Historia y Memoria de la Educación* 22, 387-417. <https://doi.org/10.5944/hme.22.2025.40437>
- Menéndez, R. (2022). Los profesores normalistas. Publicaciones de una élite educativa: los libros de texto, 1891-1911. En A. García y J. Arcos (Coords.), *La educación moderna: textos escolares y profesores normalistas en México* (pp. 135-161). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. <https://doi.org/10.29351/ed-somehide.19>
- Palti, E. (2025). *La nueva historia intelectual: Quentin Skinner y la Escuela de Cambridge*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez, C. y Rodríguez, L. (2021). Las escuelas normales en Chile y Argentina (1821-1974). Un estudio comparado. *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 9(18), 1-21. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v9i18.352>

- Reguera, M. (2025). Intelectual. En A. Tena, J. Rodríguez y A. Arango (Eds.), *Metodologías y prácticas para la historia intelectual* (pp. 223-235). Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Universidad del Norte.
- Roldán, E. (2014). La perspectiva de los lenguajes en la historia de la educación. *Ariadna Histórica. Lenguajes, Conceptos y Metáforas* (3), 7-14. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Ariadna/article/view/13114>
- Skinner, Q. (2007). *Lenguaje, política e historia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Starobinski, J. (1999). La palabra civilización. *Prismas. Revista de Historia Intelectual* 3(1), 9-36. https://prismas.unq.edu.ar/OJS/index.php/Prismas/article/view/Starobinski_prismas3
- Torres, G. (2024). La Escuela Normal de Santa Clara: principales aspectos de su organización escolar (1916-1935). *Revista Mexicana de Historia de la Educación* 12 (24), 113-135. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v12i24.606>
- 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>