

Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946

Transitions from Imperialism to Authoritarianism on Dominican rural education, 1918-1946

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos¹

Resumen

En el artículo se estudia la Escuela Rudimentaria, modalidad escolar establecida en la República Dominicana por la Ocupación militar norteamericana (1916-1924) y recuperada como principal modelo de escolarización para el campesinado por la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930-1961). Pretende abonar a la discusión de las rupturas y las continuidades entre las políticas educativas del Trujillismo y las del gobierno militar de Ocupación, en tanto suele asumirse que la acción gubernativa del dictador prolongó dispositivos y políticas implantadas por las fuerzas de intervención. El análisis establece contrapuntos entre el rudimentarismo escolar rural de ambos regímenes políticos para valorar continuidades y rupturas, basado en el análisis de los procesos de implementación de la política a partir de fuentes del Servicio Nacional de Instrucción Pública. En esencia, el estudio destaca la capacidad de la dictadura para operar una profunda ruptura a partir de la rearticulación del diseño sentado por la Ocupación.

Palabras clave: Imperialismo, autoritarismo, educación rural, enseñanza agrícola, sustitución de importaciones.

¹ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Correo electrónico: j_alfonseca@yahoo.es. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6525-8139>.

Como citar este artículo:

Alfonseca Giner de los Ríos, J. B. (2022). Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 10(20), 43-62. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v10i20.391>



Abstract

This article studies the Rudimentary School, a school modality established in the Dominican Republic by the U.S. military Occupation (1916–1924) and recovered as the main model of schooling for the peasantry by the dictatorship of Rafael L. Trujillo (1930–1961). It intends to contribute to the discussion of the ruptures and continuities between the educational policies of Trujillismo and those of the Occupation military government, as it is usually assumed that the dictator's governmental action prolonged devices and policies implemented by the intervention forces. The analysis establishes counterpoints between the rudimentary rural schooling of both political regimes to assess continuities and ruptures, based on the analysis of the processes of implementation of the policy from sources of the National Service of Public Instruction. In essence, the study highlights the capacity of the dictatorship to operate a deep rupture from the rearticulation of the design established by the Occupation.

Keywords: *Imperialism, authoritarianism, rural education, agricultural education, import substitution.*

Introducción

En este escrito me propongo desarrollar reflexiones sobre la historia de la Escuela Rudimentaria rural dominicana entre 1918 y 1946, lapso que comprende su diseño e implantación por el gobierno de Ocupación militar norteamericano (1916–1924) y su posterior profundización como modalidad escolar rural dominante durante la dictadura de Rafael L. Trujillo (1930–1961), quien se valió muy fundamentalmente de ella para apuntalar su hegemonía política y para hacerla formar parte —en el marco de la crisis de la economía internacional de 1929— de la rearticulación del patrón de acumulación capitalista en el sentido de un modelo de sustitución de importaciones y de ampliación del mercado interno. Centraré mi análisis en los vínculos entre el proyecto escolar rudimentario, el campesinado y la economía rural, señalando aspectos del uso político-simbólico y de las realizaciones prácticas que alcanzó la enseñanza rural pública en el marco de dos regímenes políticos que marcaron hondamente la vida social dominicana moderna y entre los que merece aún escudriñarse algo en torno a las relaciones que sostuvieron como proyectos de organización de la sociedad nacional.

Una cierta interpretación entiende que la llegada del general Trujillo al poder en 1930 no fue otra cosa que la consecuencia de designios del poder militar estadounidense, que lo llevó a la cúspide del poder militar durante la creación e implantación de la Guardia Nacional (o ejército constabulario), que la propia Ocupación legó como parte de sus estrategias de dominio presente y futuro de la vida dominicana (Goldwert, 1962; Tillman, 2010) y este hecho modela también corrientes de sentido común ciudadano que asume continuidades entre las políticas imaginadas entonces y las asumidas por el futuro régimen dictatorial a partir de 1930.

En los hechos, la vigencia de amplios segmentos del marco legal establecido por el gobierno de Ocupación militar durante los años 1916-1924 como parte de los acuerdos de desocupación de 1922 condicionó las políticas del nuevo régimen trujillista durante cierto tiempo, realidad que abona los argumentos que establecen soluciones de continuidad en el marco de las políticas del Estado nacional. Empero, al menos en el caso de la política educacional, ningún estudio ha abordado comparativamente el diseño de la Ocupación con el de la dictadura, manteniéndose en suspenso las preguntas sobre si entre una y otra se produjeron continuidades o rupturas, materia a la que se dedicará este escrito mediante la comparación diacrónica de los elementos que revistió originalmente el proyecto rudimentario y los que asumió bajo el modelo autoritario nacional.

Aunque fijo el año 1946 como punto de llegada de estas reflexiones, gran parte de las observaciones con que ilustro la transición del proyecto rudimentario de la Ocupación al de la dictadura derivan de procesos fundamentalmente acaecidos en los años 1930-1934, lapso en el que el régimen trujillista implantó los rasgos esenciales del sistema de dominio en que insertaría a la escuela hasta su derrocamiento en 1961. Sin embargo, la promulgación de la Ley Orgánica de Enseñanza Agrícola en aquel año representa el corolario principal de la política de enseñanza mediante la que el Trujillismo se propuso estimular la modernización de la producción agrícola y la transformación del otrora campesinado libre en campesinado agricultor, proceso al que se asoció estrechamente la Escuela Rudimentaria de los campos.

Las ocupaciones militares norteamericanas en las Antillas y sus políticas hacia la enseñanza rural: el caso de la Escuela Rudimentaria dominicana

Más allá de las particularidades que entrañó en cada sociedad nacional, tanto en Cuba como en Puerto Rico —ocupadas en 1898—, como en Haití (1915) y la República Dominicana (1916), la política educacional seguida por los gobiernos militares norteamericanos comportó ciertas regularidades. La primera es que se la fundó en el axioma que vinculaba alfabetización y auto-gobierno (o *self government*), erigido este como fin esencial de su intervención en ellas y como acto de benevolente transmisión de las superiores instituciones de la democracia norteamericana.² Como he señalado en otra parte, este axioma impulsó la decidida ampliación de la escuela pública, que expandió muy importantemente sus

² "En la actualidad el porcentaje de analfabetismo es enorme y tomará varios años educar a la masa del pueblo hasta el punto en que pueda comprender sus propios ideales y el modo de llevarlos a efecto a través del voto", opinaba el contraalmirante Snowden, gobernador militar en Santo Domingo (United States Department of State, 1920, p. 130). Sobre Haití, el Mayor General John A. Lejeune expresaba: "La ocupación habrá sido en vano, a menos que se los eduque al grado en que sean capaces de conducir sus asuntos internos sin la ayuda de una fuerza ocupante" (United States Senate, 1921, p. 87). Traducciones propias.

fronteras sociales, incorporando nueva población al mundo de la escuela (Alfonseca, 2022).

La segunda regularidad en la historia de los proyectos educacionales de los gobiernos de ocupación lo fue el diseño de currículos que impulsasen formas de racionalidad que permitiesen superar el arcaico legado cultural latino, como el utilitarismo, el productivismo, el vocacionalismo, entre otras. En opinión del general John H. Russell, Alto Comisionado en Haití:

Hasta la intervención americana la totalidad del sistema escolar haitiano [...] hacía énfasis en los estudios clásicos, excluyendo la educación industrial [...] Éste énfasis en los estudios clásicos y la práctica exclusión de la educación agrícola e industrial condujo necesariamente a la formación de una juventud deseosa de seguir profesiones relacionadas con las leyes, la medicina o los cargos comerciales y eclesiásticos, interesados, en gran medida, en acceder a cargos gubernamentales [...] Como resultado de esto existe una crónica escasez de agricultores y obreros especializados. Es esa clase la que nutre las revoluciones [...] Es esencial que el sistema educativo de Haití [...] sea diseñado para proporcionar educación agrícola a las clases rurales y educación industrial a la población urbana [citado en Pamphile, 1985, p. 101].

En el caso de la escuela dirigida a la población rural, tales premisas tuvieron un dispositivo invariante: la enseñanza agrícola y el jardín o huerto escolar.

Tales aspectos pueden hallarse en el diseño que estableció la Escuela Rudimentaria dominicana. Según la Orden Departamental N° 86, emitida en el mes de octubre de 1918 por el coronel Rufus H. Lane, responsable del ramo de justicia e instrucción pública, "las escuelas rudimentarias tienen por objeto principal combatir el analfabetismo [...] Responderán, además, al objeto de las escuelas graduadas en cuanto lo permita lo reducido de su plan de estudios". El objeto que perseguían estas últimas hundía sus raíces en el utilitarismo y el vocacionalismo: "favorecer y dirigir simultánea y gradualmente el desarrollo moral, intelectual y físico del educando para crear en él buenos hábitos que le pongan en aptitud de desempeñar sus funciones sociales, y además suministrarle cierta suma de conocimientos para el acertado cumplimiento de las referidas funciones" (Servicio Nacional de Instrucción Pública, 1918, pp. 17-18).

La "cierta suma" de conocimiento escolar que ofrecerían al mundo rural las Escuelas Rudimentarias estaba programada para desarrollarse en tres años lectivos (la mitad de los previstos para la escuela graduada), en derredor de la retícula que se muestra en el Cuadro 1.

Rudimentos de letras y números era lo que, en esencia, proponía formar el programa en los menores de los campos, en una jornada de solo 18 horas semanales dado el exiguo salario que pagaban, dedicándole solo una fracción al trabajo con las llamadas *Lecciones generales*, que trataban asuntos genéricos del entorno a partir del hogar, avanzando en

Cuadro 1.
Programa de estudios de la Escuela Rudimentaria rural 1918

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Lectura y escritura simultáneas	Lectura	Lectura
Lenguaje	Escritura	Escritura
Aritmética	Lenguaje	Lenguaje
Lecciones generales	Aritmética	Aritmética
	Lecciones generales	Agricultura
		Lecciones generales

Fuente: Servicio Nacional de Instrucción Pública (1918).

los círculos concéntricos que proponía la *Geografía evolutiva* de cuño hostosiano. La enseñanza de la agricultura era una innovación destacada del nuevo plan, pues postulaba la participación de todos los niños y niñas inscritos en el laboreo y cuidado del jardín o huerto escolar, si bien solo los de tercer grado la aprendían formalmente. Fue con la Escuela Rudimentaria de 1918 que se estrenó en la historia de la educación dominicana la enseñanza práctica de la agricultura en la escuela primaria.

Las prácticas del maestro con el alumnado en el jardín o huerto escolar parecen haber sido bastante difusas en la característicamente unitaria Escuela Rudimentaria. La huella que dejaron sus procesos en la documentación del Servicio Nacional de Instrucción Pública (el organismo que centralizó por vez primera la educación pública) permiten apreciar sentidos asociados tanto al *garden based learning* como al productivismo mercantil o al idealismo. Un proyecto definidamente orientado al productivismo agrícola de corte utilitario (como muy claramente sucedía en Puerto Rico y en Haití) no resulta claro, pues jardines y huertos son espacios donde se siembra tanto flores como árboles de ornato, como café, tabaco y cacao, como nuevos géneros alimentarios. De hecho, la misma voz *jardín* –que deja palpar esos otros sentidos menos utilitaristas en el caso dominicano– se vería silenciada con el tránsito al Trujillismo.

Las escuelas recibieron algún conocimiento agrícola, tanto por parte de la secretaría del ramo (a través de sus contados inspectores, o de la Revista de Agricultura) como de los 25 inspectores hechos venir desde Puerto Rico por el capitán Harry S. Knapp, primer gobernador militar de la Ocupación.

En el lanzamiento del programa rudimentario rural se imbrican distintas tradiciones y coyunturas. El hecho de que, en Santo Domingo, el gobierno militar delegase en una comisión nacional de notables el diseño de la política educacional, empaña lo que es

nativo de lo que es extranjero. El ideario vocacionalista (entendido como el aprendizaje para la *función social*), por ejemplo, parece traído por el ocupante; no así los conceptos sobre aprendizaje para la vida práctica, como el de la agricultura, que era algo envisionsado de antaño por colaboradores del coronel Lane, como José R. López, autor del primer *Manual de agricultura* para uso de los maestros rudimentarios, o Luis A. Weber, miembro de la generación intelectual que dio vida al Código de Educación Común en 1915, que fue derogado por el gobierno militar para dar paso a una reforma orgánica.³

Más allá de esto, el interés por el despliegue de una campaña de escolarización en el interior rural dominicano, que virtualmente triplicó las escuelas en el campo en el lapso 1918-1921, obedeció a distintas posibles racionalidades en mente de los nuevos decisores de la acción del Estado que, en esencia y por mandato, fueron estrictamente norteamericanos. Por un lado, obedeció al propósito de fijar la movilidad de jóvenes y familias del entorno rural de la escuela en días en que, entre *marines*, *provost marshalls* y recién estrenados guardias nacionales, se desarmaba al campesinado y se libraba una guerra de guerrillas llamada a ultimar a los mal llamados "gavilleros". Fijarlo a la tierra y obligarlo a construir las vías para su inclusión al mercado que tramaba integrarse. Leyes como las de Instrucción Obligatoria, o la de Caminos; nuevos impuestos, etc., acompasaron el esfuerzo por agregar fuerza al Estado en vías de centralización y, en la filosofía de los *essentials* del diseño norteamericano, serían esas comunidades de deliberación en torno a la institución escolar las que, junto con la letra, habrían de conducir naturalmente al *self-government*. La acción civilizatoria de la escolarización rural estaba llamada a abonar a "la domesticación de Calibán", como define el historiador Pedro San Miguel al desarme militarizado forzoso del tradicional campesino levantisco que preludeó las políticas orientadas a su conversión al nuevo rol de *agricultor* y al abandono de sus hábitos de trashumancia, elusión del mercado e insubordinación. Desarmar al Calibán, neutralizar la leva que nutría los persistentes alzamientos regionales que bloqueaban la centralización del Estado (San Miguel, 1999).

Arraigar, encuadrar a la población rural a través de la Escuela Rudimentaria también representaba para el ocupante la legitimación de sus actos de política ante la mirada de las clases urbanas y la prensa internacional. Angulo ha señalado la escisión del campo

³ Aunque algo se había propuesto por los intelectuales pedagogos durante el primer decenio del siglo XX, la propuesta por un currículo destinado a la vida rural nació en el país en 1912, con el proyecto del senador José Ramón López de que las escuelas de las secciones rurales impartiesen nociones de Economía Política y Agricultura, que fue aprobado (Ley N° 5059) sin mayor resultado práctico por el inestable clima político que siguió al asesinato del presidente Cáceres. El Código de Educación Común redactado por Aristides Fiallo Cabral, puesto en vigor en 1915, recuperaba aspectos del proyecto de López, pero apenas pudo concretarse por sobrevenir la Ocupación militar. Propiamente, la pedagogía ruralista se implantó durante el gobierno militar de Ocupación, al establecerse la Escuela Rudimentaria, que indica que las escuelas rurales deberían contar con un jardín escolar en el que los alumnos recibirían nociones prácticas de agricultura. El diseño del plan de estudios de dichas escuelas fue desarrollado por el profesor normalista Luis A. Weber.

institucional y humano de las ocupaciones distinguiendo en dos grandes tendencias: el *progresivismo humanitarista* y el *progresivismo eficientista* (Angulo, 2012). Posiblemente Rufus H. Lane, el oficial impulsor de la campaña escolarizadora de 1918-1921, se contase entre los primeros y librase su cruzada convencido de que la difusión de la letra conduciría al autogobierno. Sin embargo, de manos de los responsables de otras ramas del Estado, como el fisco, o la gobernación interior, la implantación rural de la escuela brindó ocasión para rearticular los vínculos entre política y administración, emergiendo un diseño centralizador que tendió a escindir los asuntos de la escuela de las micropolíticas locales, al tiempo que puso empeño en el perfeccionamiento del aparato burocrático, autonomizándolo del concurso de decisiones no propiamente nacidas del interés técnico-pedagógico.

Al menos en el texto, las órdenes ejecutivas (medio típico de producir los actos de gobierno durante la ocupación) relativas al fomento escolar trataron de desarticular jurisdiccionalmente el influjo del poder y los agentes locales en la gestión del fomento escolar, poniendo en manos de la burocracia educacional centralizada el pleno poder decisorio, algo que he analizado en otro lugar y que es importante mencionar por las transformaciones que formularía al respecto el futuro régimen dictatorial (Alfonseca, 2019).

La innovadora aparición del jardín o huerto como espacio escolar pareció impulsarla el ocupante en conexión con intereses de expansión comercial, aunque debe señalarse el corto alcance de sus medidas comparado con el que practicaron en Haití o Puerto Rico, país desde el que se hicieron llegar cuerpos de asesoría en el terreno, que tendieron a introducir mejoras técnicas en los cultivos propulsándolas desde la escuela. Sin embargo, en la vistosa aparición de los huertos en 1918, más pudo pesar la crisis internacional del abasto alimentario que indujo el ingreso de los Estados Unidos a la Primera Guerra Mundial y la perspectiva de que la producción agrícola dominicana abasteciese al mercado puertorriqueño, que ocupaba sus brazos en el esfuerzo guerrero. En la coyuntura de 1917-1918, el huerto escolar figuró como dispositivo de modernización del vínculo productivo con el mercado que reclamaba de modo general al campesinado el gobierno militar que, a la sazón, implantaba medidas como las "diez tareas", las ferias y concursos agrícolas, etc., muchas de las cuales transitarían y serían reeditadas por el Trujillismo.⁴

Mas, en suma, el huerto escolar de la escuelas rudimentarias no tuvo un despegue importante durante el gobierno de Ocupación. Diseminado por la república durante los años 1918-1920, la crisis fiscal que condujo al cierre total del sistema escolar en

⁴ Como bien señala Turits (2003, p. 92), las famosas "Diez tareas" de días de la dictadura trujillista (la obligación para todo poblador rural adulto de mantener diez tareas de terreno cultivadas) cuentan con antecedente en la Ocupación. Aunque el autor cita una orden ejecutiva de 1920 relativa a la vagancia, existe evidencia de que la Secretaría de Interior y Policía dispuso desde mayo de 1918 transmitir a los agricultores el deber de ampliar su producción cinco tareas de tierra (Gobernador Civil de Samaná a Secretario de lo Interior y Policía, Samaná, 9 de mayo de 1918, AGN [Archivo General de la Nación], Fondo Gobierno Militar.2.1.L63-Exp13).

1921-1922 pareció hundirlo como proyecto. A pesar de que la Escuela Rudimentaria subsistió como programa a la desocupación en 1924, asumiéndola el gobierno dominicano como parte de los convenios relativos, hacia 1927, desde la común de Santiago se informaba:

Actualmente ninguna escuela tiene un Huerto Escolar debidamente organizado [...] Varias veces ha desplegado su actividad el que suscribe en el sentido de que se cumpla esta parte del programa de las escuelas rudimentarias, pero los continuos fracasos [...] han hecho inútil el empeño en el fomento de los huertos escolares [...] Aquí como en las demás escuelas padres y alumnos se muestran refractarios al aprendizaje formal de la agricultura, porque una especie de urbanismo nocivo ha desviado la natural inclinación [...] La aspiración casi general es abandonar el campo y trasladarse a la ciudad [...] para hacerse choferes, policías, etc.⁵

La transición del rudimentarismo imperial al rudimentarismo trujillista: continuidades y rupturas

Como acaba de señalarse, el programa rudimentario de la Ocupación fue trasladado al gobierno provisional que reasumió el control de los dominicanos sobre el Estado nacional en 1922 y, se sobreentiende, formó parte de los ordenamientos jurídicos que continuarían vigentes en el país tras la desocupación final en 1924 (United States Senate, 1926). Tanto el plan de estudios como los espacios y huertos que habían cedido las Sociedades Populares de Educación (asociación deliberativa, de cuño liberal, semi-autónoma en sus decisiones, implantada en 1919 para sostener el esfuerzo educacional de los planteles) transitaron sin cambios por los gobiernos de Vicini Burgos y Horacio Vázquez hasta 1930.

En 1930, a la hora del ascenso al poder del general Rafael L. Trujillo (algo previsto en los círculos de poder norteamericanos, pues la Ocupación lo había promovido meteóricamente hasta hacerlo jefe de la *Guardia Nacional*, establecida por ella), el diseño escolar rudimentario no solo subsistía sino que la coyuntura que lo había hecho emerger –la crisis alimentaria de 1917– parecía también reeditarse con el impacto simultáneo de la crisis económica mundial (1929) y la destrucción de la ciudad capital, Santo Domingo de Guzmán, por el ciclón San Zenón que tocó la isla en el mes de septiembre.

Como en días de la guerra mundial, cuando el gobernador militar Knapp instalaba oficinas de *Control de Alimentos* por todo el país, la nueva coyuntura que enmarcó el ascenso de Trujillo al poder también concitó políticas de emergencia. El historiador Orlando Inoa (1994) ha descrito con detalle la dinámica que comenzó a gestarse en la República en torno a la urgente campaña de fomento agrícola llamada “La Espiga es la

⁵ Inspector de I.P. del 38 Dist. Escolar a Intendente de Enseñanza del Dep. Norte, Santiago, abril 20 de 1927, AGN, Justicia e Instrucción Pública.2.1.LC346.

Bandera”, lema que resonó por todos los rincones del país en actos de movilización rural que urdieron la nueva alianza entre el campesinado y el caudillo, proceso con el que el Trujillismo proseguiría “la domesticación de Calibán”, además de convertirlo en una de sus más importantes bases sociales.

Antes de analizar el papel y las transformaciones que sufrió bajo el nuevo régimen el programa escolar rudimentario debe señalarse un aspecto –más profundo y menos contingente– de la coyuntura que parecía reiterarse en 1930: se producía una nueva fractura y cesación del vínculo de la sociedad dominicana con el mercado mundial, condición que facilitó la rearticulación del patrón de acumulación capitalista, como lo pensó la Teoría de la Dependencia. En esta profunda significación de la coyuntura que comentamos, resulta clara la ruptura que marcó el nuevo régimen, que, más que administrar el abasto (como lo había hecho la Ocupación, que incluso drenó segmentos de la producción alimentaria al mercado externo), optó por el impulso de un modelo de sustitución de importaciones y de estímulo a los rubros de agroexportación como forma de paliar los déficits de balanza de pagos.

En coherencia con esa ruptura en la gestión económica general emergieron otras tantas rupturas entre el programa rudimentario rural trujillista y el establecido en 1918. Estas se debieron tanto al interés por vincular productivamente al aparato escolar con la reorientación del modelo de crecimiento hacia la sustitución de importaciones, como al de convertir a la escuela en un destacamento político e ideológico al servicio del relampagueante ascenso autoritario del nuevo régimen.

Aunque la distinción entre ambos usos de la escuela es artificial, en tanto el Trujillismo fraguó su alianza con el campesinado bajo la idea “Mis mejores amigos son los hombres de trabajo [...] sembrar la tierra de arroz, tabaco, café, cacao y otros frutos [...] es deber de cada ciudadano [...] y obligación moral de todos mis amigos”, proferida en la famosa alocución “A los trabajadores del campo” de 1932, centraré mi análisis en el vínculo entre el aparato escolar rudimentario y el nuevo modelo económico. Los aspectos de ideología, política y propaganda en la reestructuración trujillista de la escuela de los campos los he tratado en otra parte (Alfonseca, 2011).

La rearticulación productivista del programa rudimentario rural

No deja de asombrar el poco interés puesto por los estudios dominicanos respecto de la historia de la educación, particularmente por la historia de la institución escolar en sus vínculos con el poder estudiándolos, preferiblemente, a partir de sus procesos cotidianos, que son el espacio donde definitivamente toma lugar la formación del Estado. Un autor como Richard L. Turits, que se cuenta entre los pocos que han tratado de explicar las bases consensuales de la dictadura, no asigna gran importancia a la acción del aparato

escolar rural en la producción del consentimiento campesino, algo que, esencialmente, imputa al reparto agrario y a la construcción de una noción de identidad como sujeto social en el orden imaginario de la nación. Tratando la memoria de la escuela en la voz de sus entrevistados, Turits afirma:

Algunos campesinos confirmaron que muchos aprendieron o retuvieron solo las habilidades más básicas (firmar sus nombres, leer letreros, etc.), debido a que algunos de los maestros eran semianalfabetos o porque el régimen asignó recursos limitados a la educación y privilegió la cantidad de los estudiantes sobre la calidad de la instrucción. Sin embargo, el testimonio de los campesinos sugiere que Trujillo ganó capital político incluso de estas modestas medidas educativas, en tanto evidenciaron preocupación oficial tras una larga historia de negligencia estatal y desdén urbano por el campesinado [2003, p. 228].

En nada creería que la política escolar rural constituyese una política modesta para la dictadura y menos aún que, “incluso” de ella, obtuviese la tiranía capital político. Muy por el contrario, creo que la política escolar rural estuvo en el centro de la política-política del régimen hacia las masas campesinas y que, mucho antes de la célebre alocución de noviembre de 1932, ya se habían puesto en marcha hondos procesos de reforma en la enseñanza rural que plenamente anticipaban la discursiva de fomento agrario que, más tarde, comenzaría a propalar la campaña “La Espiga es la Bandera”.

Resultan cardinalmente interesantes las transformaciones que comenzó a implantar en el servicio escolar rural el Superintendente General de Enseñanza Ramón E. Jiménez desde fecha tan temprana como julio de 1930, al solicitar directamente al presidente el concurso de las autoridades rurales para que los inspectores de Instrucción Pública celebrasen reuniones con campesinos a fin de interesarlos en el “plan de estudios a base (sic) de agricultura que prepara esta oficina” y pedirles apoyo en la construcción de local para la escuela, “debiendo uno de los propietarios ceder el terreno para casa y huerto, los cuales serán donados al Estado mediante acto notarial”.⁶

El nuevo plan para las escuelas rudimentarias rurales fue decretado por el Consejo Nacional de Educación el 16 de octubre de 1930. Frente a sus pares del ruralismo pedagógico latinoamericano de los años treinta –Cuba, Bolivia, Perú, México, Guatemala, por no decir las estrategias *farmer* del cono sur–, el plan dominicano se centró muy radicalmente en la enseñanza agrícola y en el establecimiento de huertos escolares aptos para convertirse tanto en espacios de introducción y demostración de cultivos de consumo doméstico como para la expansión y mejora de los productos tradicionales de exportación.

⁶ Superintendente General de Enseñanza a Honorable Presidente de la República, Santo Domingo, 18 de julio de 1930, AGN, Justicia e Instrucción Pública, expediente.2.1.113.

El plan del superintendente Jiménez se desarrollaba en tres años, teniendo a la materia de Agricultura como enseñanza básica, como permite apreciarlo la retícula curricular (Cuadro 2).

Cuadro 2.
Nuevo plan de estudios para la Escuela Rudimentaria rural 1930

Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
Lectura y escritura simultáneas	Lectura y escritura	Lectura y escritura
Agricultura	Agricultura	Agricultura
Aritmética	Aritmética	Aritmética
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje
Economía doméstica	Economía doméstica	Economía doméstica

Fuente: *Revista de Educación* (1930), vol. 1, n. 5, pp. 22-23, 50-59.

En ruptura con las ideas del plan legado por la Ocupación, el concebido por Jiménez ponía a la agricultura en el centro del esfuerzo escolar, al tiempo que daba un giro pragmático a la asignatura de Lecciones generales al convertirla en espacio para la enseñanza de la Economía Doméstica. También puede notarse una mayor importancia de la aritmética sobre el lenguaje, en las instrucciones temáticas consignadas por la Ordenanza N° 186'30, que "derogaba toda otra disposición que le sea contraria", esto es, que dejaba sin efecto la Orden N° 86 emitida en 1918 por el coronel Lane.

En la materia de agricultura, el huerto escolar aparecía también en el centro del aprendizaje, modificando el carácter subsidiario que tuvo como espacio de demostración para convertirlo en espacio de práctica asociado a los contenidos de un currículo que, en pocas palabras, postulaba un primer año dedicado a los productos de consumo familiar; uno segundo abocado a nuevos rubros para el mercado interno, y uno tercero dedicado a los rubros de exportación.

La presentación que hizo del plan la *Revista de Educación* delinea las ideas de la futura discursiva que proferiría el dictador respecto del campesino, el trabajo y la vida rural:

Hay un profundo desamor al campo. Por eso se venden tan fácilmente las propiedades rurales y el latifundio tiende a generalizarse en el país. Por eso, debiendo ser este un país rico, es un país pobre [...] Al prepararse este plan se han tenido en cuenta modalidades, costumbres y prejuicios de nuestros campesinos [...] para que la enseñanza tenga un acabado fin práctico. Pocas materias, las indispensables, figuran en él: pero dentro de la Lectura y el Lenguaje se pueden enseñar a los alumnos nociones de moral, de administración pública, de historia, de geografía,

de higiene, etc. No basta combatir el analfabetismo. Hay que saber trazar, a las masas que han de ser alfabetizadas, la orientación que reclaman las necesidades de su vida. [...] Para ese fin hemos preparado, a más del programa especial de agricultura, un himno llamado a ser [...] una especie de oración del campesino a la tierra de la cual recibe, a todas horas, alimento, protección y abrigo [Jiménez, 1930].

“Pocas materias, las indispensables”, explicaba Jiménez en su inserto en la revista. Lectura y lenguaje como espacio para tratar la moral, la historia y la geografía, la higiene y la administración pública o, mejor dicho, el sistema político dominicano. Como hipótesis en desarrollo, estimo que la reforma al plan rudimentario impulsada por el superintendente anudaba estrategias de corto y mediano plazo en mente del dictador y sus funcionarios.

Por un lado, la necesidad de sustituir importaciones alimentarias e impulsar la ampliación y mejora de los cultivos tradicionales de exportación, política en la que el régimen obtuvo éxito notable en la cuenca del Caribe a la vuelta de pocos años. El aporte del aparato escolar rural a esa política económica no devino, desde luego, de la producción de los huertos escolares ni del cambio cultural en el cultivo que los alumnos habrían trasladado a sus padres. La primera era exigua en relación al *quantum* global del crecimiento agrícola dominicano de esos años; al segundo podría asignársele una contribución también modesta.

En realidad, el aporte principal que la reforma al plan rudimentario hizo a la reorientación del patrón de acumulación interno devino del poder consagrar la infraestructura y los recursos humanos del sistema escolar rural directamente, en primer y esencialísimo término, a la labor de conversión del Calibán trashumante en agricultor, algo que desarrollaremos más adelante, pero que debe directamente concebirse como la creación de una fuerza productiva.

En segundo término, la reducción curricular y su especialización en la enseñanza agrícola permitió abocar a la tarea fomentalista el recurso humano más importante que poseía el Estado dominicano. Sería de auténtico interés valorar cuánto podía representar el extensionismo agrícola que realizaban, separadamente, el cuerpo de inspectores e instructores de la Secretaría de Agricultura (alrededor de 60 sujetos) y los agentes de campo del comercio agroexportador, versus el aportado por los casi 400 maestros rurales y los inspectores del Servicio Nacional de Instrucción Pública, con su sistema de escuelas y huertos aptos para fungir como centros de distribución de simiente, producción de plántulas, introducción de cultivos y distribución de implementos. El único cuerpo burocrático de que disponía el gobierno como para abocarlo a sus planes y proyectos futuros eran los maestros rudimentarios. El ejército contaba con más hombres, pero se hallaba ocupado en mostrar el poderío del nuevo régimen y en eliminar a sus opositores y, además, no era

seguramente tan apto como el que emplearía en Cuba en esas tareas Fulgencio Batista a partir de 1934 (Alfonseca, 2011).

Quizá con esa visión de largo plazo sobre el papel que se pretendía asignar al campesinado fue por lo que Jiménez restituyó la jurisdicción de inspectores de Agricultura y Alcaldes pedáneos sobre el sistema escolar –un asunto que significó otra ruptura con la Ocupación, que había taxativamente anulado la intervención de actores ajenos a la escuela–, hecho que unificó sobre el terreno la acción de los responsables locales del fomento agrícola. Los primeros conduciendo técnicamente el concurso de la escuela con las medidas de fomento; los segundos estrechando la trama del panóptico de vigilancia local que se ejercía en torno al cumplimiento de “las diez tareas” por parte de los campesinos que eran también, ocasionalmente, padres de niñas y niños inscritos en el plantel.

Y quizás también por esto fue por lo que el superintendente Jiménez anticipó ideas de transformación de las viejas Sociedades Populares de Educación en unas nuevas Asociaciones de Amigos de la Escuela que tocaría establecer en 1931 al nuevo superintendente Max Henríquez Ureña, dado que Jiménez fue llamado a ocupar el trascendente cargo de secretario particular del presidente.

Tanto el huerto escolar como las asociaciones locales de padres en apoyo de la escuela fueron innovaciones educativas introducidas por la Ocupación, y resulta claro el relanzamiento que el proyecto trujillista hizo de ellas durante la coyuntura crítica del sector externo. Sin embargo, en el caso de las segundas, es interesante tomar nota de ciertos cambios. En el diseño de 1919, el asociacionismo local debía inspirar procesos de deliberación pública en torno al fomento escolar. Las Sociedades Populares de Educación se integraban preponderantemente con guardianes de niños inscritos en el plantel, condicionando el ingreso de no-guardianes a vista pública en Asamblea. Sobre las decisiones de las juntas directivas de las Sociedades, inspectores y maestros del Servicio Nacional de Instrucción Pública tenían un poder que subordinaba al de síndicos y alcaldes pedáneos (representantes del poder político local), a quienes solo se daba voto en caso de ausencia del representante del Servicio. Las Sociedades debían proporcionar terrenos y edificios para el establecimiento de las escuelas, encargándose de su erección y mantenimiento empleando recursos dinerarios propios, pero incapacitadas de “solicitar para el efecto fondos fiscales o municipales”.

Frente a sus pares de 1919, las Asociaciones de Amigos de las Escuelas establecidas en 1931 por el superintendente Max Henríquez Ureña exhiben diferencias de diseño que es interesante destacar. Por un lado, frente al derecho de libre asociación local que consignaba la orden de 1919 (“los guardianes de niños inscritos en la escuela pueden crear”), el ordenamiento de 1931 las hacía compulsivas, en tanto indicaba la necesidad de

establecerlas en todos los planteles de la república por considerarlas de "utilidad social". Por otro, frente a la centralidad directiva que establecía para el cuerpo enseñante en las deliberaciones de las Sociedades creadas por el ordenamiento de 1919, las Asociaciones de 1931 aparentemente depositaban en padres y amigos de la escuela el supremo poder de decisión, pues el personal enseñante solo podía ocupar cargo de vocal, con voz, pero sin voto, salvo el director del plantel. Finalmente, a diferencia de sus antecesoras –que debían proporcionar el terreno y los locales para la escuela, gestionando su mantenimiento a través de recursos entregados principalmente por el gobierno central–, a las Asociaciones no se les exigía explícitamente hacer esas donaciones, aunque sí se sugería que estableciesen una cuota de un peso anual por cada asociado.

El corolario principal de esas diferencias permite señalar que las Asociaciones de 1931 resultaban constituirse por un acto debido al Estado, que reconocía nuevamente jurisdicción a instancias locales externas a la escuela (los "amigos", que podían ser tanto civiles como funcionarios de la administración municipal y que, aparentemente, no exigía el empleo de recursos locales, aunque llamaba al estímulo del aporte privado al fomento de la escuela, al señalar: "Desechemos la tradicional falacia [...] de que el Estado lo debe hacer todo. Ningún Estado hace más de lo que puede, y además hay muchas iniciativas que deben ser exclusivas del orden privado".⁷

La transformación operada en el asociacionismo escolar aparentemente facilitó el concurso de actores que antes quedaban excluidos de las decisiones de fomento por considerárselos "no guardianes". Una corriente de donaciones altruistas de terrenos para plantel y huerto por parte de mecenas locales (terratenientes, comerciantes, campesinos medios) siguió al establecimiento de las nuevas Asociaciones de Amigos de las Escuelas en los campos.

La campaña de fomento a los huertos escolares constituye un buen ejemplo del modo en que las reformas mencionadas permitieron al régimen articular a la escuela rural con la política de sustitución de importaciones e incremento de la agroexportación. Fue principalmente coordinada por la Secretaría de Agricultura, Industria y Comercio, si bien sus principales operadores fueron maestros e inspectores del Servicio Nacional de Instrucción Pública, que multiplicaban la labor de extensión agrícola que desarrollaba el cuerpo de Inspectores Agrícolas. La secretaría utilizó la red escolar rural como espacio para la distribución de semillas a los agricultores en general y para la divulgación de métodos de cultivo.

⁷ "Orden General N° 1", Listín Diario, Santo Domingo, 4 de abril de 1919; "Asociaciones de Amigos", *Revista de Educación* (1931), vol. 3, n. 11, pp. 50-53.

Iniciada en la primavera de 1932, para mediados de 1934 la campaña asumía que la mayoría de las escuelas contaban con un huerto en producción y realizó varios concursos provinciales que culminaron con la celebración de la Semana del Huerto Escolar a lo largo y ancho de la república. Puede señalarse que en torno a la campaña de los huertos escolares se tejió un auténtico ruralismo pedagógico, no solo como discurso de carácter curricular sino sobre la vida social misma, esto es, como discurso en torno a la bondad espiritual de la vida rural orientado a la contención migratoria, el arraigo al suelo protector y a la crítica de la falsa realización del individuo en la urbe. Un discurso que engarzaba muy bien con las intenciones del régimen de arraigar y sedentarizar al campesinado nacional.

Así, en 1934, sus dirigentes afirmaban haber logrado homogeneizar la semilla de tabaco a nivel nacional, elevando la calidad del producto dominicano en el mercado internacional. También tomaron una participación destacada las cámaras de Comercio, Industria y Agricultura provinciales, que por medio del sistema escolar lograron incidir en el añejo problema de la calidad de los productos tradicionales de exportación (tabaco, café y cacao, básicamente) e introducir los rubros que demandaba el proceso de sustitución de importaciones y ampliación del mercado interno en curso, además de proyectar un liderazgo como voceros de la modernización productiva y asumir la dirección de la emblemática Escuela Agrícola de Moca.

Particularmente en las comunes de Cotuí, Moca y Salcedo, las escuelas estuvieron asociadas a la distribución de semilla y plántulas de tabaco y café. También fueron los huertos escolares del Cibao los que con mayor frecuencia reportaron tener sembrado el maní, cultivo de reciente introducción asociado a empresas con las que posteriormente se asociaría el tirano, que erigiría un monopolio agroindustrial dedicado a la siembra, producción y comercialización de aceite comestible fomentado con métodos de naturaleza claramente despótica. Así, tras el interés nacional de fomento al cultivo del café y del tabaco bien pudieron operar consideraciones estratégicas de futura apropiación patrimonialista, como ocurriría con el primero, cuya comercialización fue monopolizada años más tarde por la firma Café Dominicano, al tiempo que al segundo eventualmente lo controlaría la Compañía Anónima Tabacalera, ambas del emporio del dictador.

En esta lógica hallan sentido los reportes del sistema escolar referidos a tareas de fomento a la cafeticultura en el interior de la república. En 1934 se informaba al superintendente que "anexo a cada huerto estamos preparando parcelas de terreno de tres tareas para la siembra del café, fruto que se da en estas regiones de una manera sorprendente; pero que los moradores de esta común apenas siembran".⁸

⁸ Inspector de I. P. del 28° Distrito Escolar a Superintendente General de Enseñanza, Cotuí, 1° de mayo de 1934, AGN, Justicia e Instrucción Pública.2.1.LC346.

La transformación política del programa rudimentario rural

“Pocas materias, las indispensables” había señalado Jiménez, considerando que Lectura y Lenguaje podían dar espacio a la enseñanza de otros órdenes del conocimiento escolar, antes de pasar a ocupar el cargo de Secretario de la Presidencia y legar al doctor Max Henríquez Ureña la adopción de las medidas que, meses más tarde, le tocaría continuar a su prestigioso hermano Pedro, que fue llamado para ocupar la Superintendencia General de Enseñanza a fines de 1931.

La salida de Jiménez parece inscribirse en una estrategia tendiente a anudar políticamente el plan rudimentario hasta convertirlo en elemento de primer orden dentro del modelo de dominación futuro y en pieza importante de la “domesticación de Calibán”, pues pudo liberar parte de su energía para abocarse a la edición y distribución del nuevo gran libro de texto de las escuelas rurales: la *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* (Trujillo, 1932), breviario de pensamientos sobre el orden político y sobre el deber ciudadano de respetarlo, sumando el concurso de su trabajo al engrandecimiento de la república.

Dada a conocer por la prensa a fines de 1931, la *Cartilla* se presentó como obra del propio Trujillo, aunque muchos la imputaban, en realidad, al superintendente Ramón E. Jiménez, que en lo sucesivo se abocó a coordinar con la editorial Seix Barral de Barcelona la edición de 20 mil ejemplares de un volumen que la integraba junto con una versión adaptada al país del *Método científico de enseñar simultáneamente a leer y escribir a los niños*, del catalán Eladio Homs, junto con el Himno Nacional, el Himno Agrícola, una lección de historia patria, además de ilustraciones de la bandera, el escudo nacional y el retrato del jefe del Estado.

La obra comenzó a entregarse en junio de 1933, primordialmente a alumnos de las escuelas rudimentarias rurales (“no urbanas” indicaba el superintendente Pedro Henríquez Ureña en circular de ese mes en la que instruía al respecto), tras haber sido recomendada como libro de texto para la enseñanza primaria por el Consejo Nacional de Educación. A poco de esto, Pedro Henríquez Ureña abandonó el cargo y salió del país, reasumiendo Jiménez como Superintendente General de Enseñanza.

Según explicó respecto de los cambios el propio Trujillo:

...resolví llamar al país al Dr. Pedro Henríquez Ureña [...] suponiéndolo capaz de afrontar los problemas pedagógicos del pueblo dominicano [...] he resuelto desprenderme de uno de los mejores colaboradores de mi despacho, el Sr. Ramón E. Jiménez, para confiarle la dirección de la enseñanza pública [...] y al hacerlo es con la esperanza de que, conocedor, como es, de ese importante ramo y de mis ideas [...] podrá trazarle la organización que reclama urgentemente.⁹

⁹ Diario *La Opinión*, Santo Domingo, 8 de agosto de 1933.

¿Se habría opuesto el autor de las "Observaciones sobre el Español en América" a que, por único alfabeto y por única lectura, se diese al niño rural la Cartilla Cívica? ¿Habría secretamente resistido el plan de volver a segregar sexualmente los planteles que le había encargado impulsar el dictador? ¿Formarían parte esos asuntos de su decisión de abandonar el país y permanecer en Francia?

Posiblemente, pero el hecho es que Ramón E. Jiménez, en efecto, conocía bien el sistema de escuelas rurales que se había levantado durante la Ocupación, por haber sido Inspector del distrito que comprendía las comunes de Moca y Salcedo. Sabía cómo había resentido la sociedad rural medidas escolares del gobierno militar como la escuela mixta, la coeducación, la escisión de los asuntos de la escuela de la jurisdicción del municipio y la política local. Según pienso, fue Jiménez quien supo introducir las reformas necesarias para convertir a la Escuela Rudimentaria rural en el espacio de prácticas que requería el régimen en la coyuntura electoral que se avecinaba y en los planes de fomento agrícola con que pretendía combatir la crisis.

Los contenidos de la Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano apuntaban a introyectar en el campesinado las nociones de orden, autoridad y legitimidad que el régimen postulaba para la vida rural. En una coyuntura de crisis económica, social y política como la que se vivía en los campos dominicanos de los años treinta del siglo pasado, en el marco de políticas de fomento a la producción agrícola y pecuaria que implicaron distintas formas de violencia sobre las masas campesinas –como la Ley de Caminos, la de las Diez Tareas, las relativas a la vagancia, etc.– que creaban condiciones para el descontento social, la Cartilla proponía una serie de contenidos cívicos tendientes a encuadrar el comportamiento de los campesinos frente a la crisis, orientándolos hacia soluciones sistémicas de proletarización activa (trabajar, no migrar, no robar, acatar las leyes, no insubordinarse). Impulsando una ciudadanía imaginaria basada en el trabajo productivo, la Cartilla propagaba ideas adecuadas a los propósitos productivos del régimen y a contener el apoyo campesino al caudillismo regional: "La República Dominicana fue hecha para la paz y el trabajo", "Trabaja todos los días, para que nada te falte. Aliméntate y alimenta a tu familia", "Cuida los caminos y ayuda a abrirlos y conservarlos". "Si por tu casa pasa un hombre que quiere alterar el orden, hazlo preso; ese es el peor de los malhechores", "El revolucionario quiere matar todos los que pueda y cogerse todo lo que encuentre", "Por eso a un soldado lo verás como a un hermano", "Ayúdalo. Guíalo, señálale el camino y acompáñalo para restablecer el orden", "Las autoridades y los hombres de trabajo deben estar unidos" (Trujillo, 1932, pp. 7-13).

En suma, convertida en el libro de texto principal de las escuelas rurales gracias al criterio y la opción curricular por las "pocas materias", la Cartilla Cívica se constituyó en uno de los componentes centrales de la interpelación que el Estado trujillista dirigió

al campesinado para dejar atrás la tradicional trashumancia levantisca y convertirse en agricultor presto a rendir su trabajo a las iniciativas del caudillo, en uso de una *ciudadanía inesperada*, que por vez primera en la historia le asignaba un papel activo en el progreso del país.¹⁰

Reflexiones finales

De modo necesariamente breve, plantearé aquí algunas reflexiones respecto de las continuidades y rupturas en la historia de la Escuela Rudimentaria rural durante la Ocupación y durante el Trujillismo, así como en torno a los vínculos del programa rudimentario rural y las políticas de desarrollo agrícola de cada período.

Como quedó señalado, la Ocupación postuló una escuela que no tendiese solo a la alfabetización sino que se convirtiese en una institución sostenida localmente por las Sociedades Populares de Educación y que, en torno a ese sostén, los asociados desarrollasen procesos de participación cuyo sentido –al menos formalmente– sería el ejercicio de deliberaciones democráticas.¹¹ Por otro, estableció un currículo de corte vocacionalista, parcialmente orientado a la enseñanza agrícola en el jardín o huerto escolar, espacio cuyo vínculo con la política agrícola del momento fue difuso y que seguramente no afloró por la crisis del sistema escolar de 1921.

Aunque una suerte de sentido común respecto del Trujillismo ha tendido a familiarizar sus primeros actos de gobierno con las experiencias y aprendizajes que el futuro dictador tuvo de parte de los oficiales norteamericanos durante su creciente carrera como militar adscrito a la Guardia Nacional Dominicana, es preciso reconocer las hondas diferencias que supuso la reestructuración del programa rudimentario en los inicios de su mandato. Estas se centraron tanto en la profundización de la enseñanza agrícola, en la acentuación

¹⁰ Empleo el interesante concepto de *ciudadanías inesperadas* que proponen López y Acevedo (2012) para calificar procesos en que la extensión de la ciudadanía inviste a sectores o sujetos sociales sin que estos activamente la persigan. Creo importante destacar el hecho de que, a los 20 mil ejemplares de la Cartilla, impresa (con cierto lujo) por Seix Barral en Barcelona, se les diese prevalentemente un destino rural. Pedro Henríquez Ureña lo deja ver al especificar que la distribución debía ser en escuelas rudimentarias “no urbanas”. Cuando Ramón E. Jiménez reasumió el cargo tras la salida de aquel, señaló que los alumnos rurales la recibirían dedicada de puño y letra por el presidente, y dejó instrucciones para que los alumnos las retornasen al finalizar el año para uso de los de nuevo ingreso. Dónde y cómo circularon los veinte mil ejemplares es aspecto por conocerse. Nadie parece haberle dado importancia, pero los testimonios campesinos posteriores a la dictadura hablan de que, para vivir tranquilo en los campos, debía poder presentarse a la autoridad los famosos “Tres golpes” (la cédula de identidad, el servicio militar y una afiliación emblemática al Partido Dominicano –de Estado) y “el librito” (la Cartilla).

¹¹ En la descripción de Lane: “In the rural districts an experiment was made of forming parents’ societies which had in a certain measure control of details in connection with the school of the locality. For instance, the society in any community had the power of determining whether the school teacher should be a man or a woman, the hours of sessions of the school and the seasons of the vacations. These societies erected the school building, certain materials of which, such as concrete for the floor and the necessary furniture, being supplied by the government. These societies worked enthusiastically and well, and might have been considered as beginnings of the propagation of democratic government of the country” (Lane, 1922, p. 145).

del carácter rudimentario del plan de estudios y en la rearticulación de los vínculos que sostenían las nuevas Asociaciones de Amigos de la Escuela con el entorno micropolítico local. De modo expreso, la Escuela Rudimentaria se convirtió en un actor central del modelo de fomento agrícola orientado a la sustitución de importaciones y al incremento de los productos de agroexportación, al tiempo que se tornó en un espacio de producción de consenso en torno al nuevo rol del campesinado como productor agrícola.

En 1946, la promulgación de la Ley Orgánica de Enseñanza Agrícola representó el colapso de los tres lustros de desarrollo del rudimentarismo escolar rural previos, al proponer una serie de especializaciones curriculares que podrían seguir los egresados de las Escuelas Rudimentarias. Según un comentarista, la enseñanza agrícola que diseñaba la ley prepararía:

- a) personal competente para dirigir [...] pequeñas explotaciones [...] b) especialistas de tipo modesto [...] en industrias afines o derivadas de la agropecuaria [...]
- c) trabajadores agrícolas con técnica perfeccionada. Es la enseñanza que pudiera denominarse popular, porque abarcará, en su día, el país entero con su red de Granjas-Escuelas [...] Conviene resaltar que los maestros rurales recibirán, en grupos de a 50, cursillos de capacitación agrícola.¹²

Paradójicamente, por sensibles que fueron las rupturas que introdujo el Trujillismo con el rudimentarismo escolar de la Ocupación, el espíritu de la ley se situaba todavía en el vocacionalismo que el general Russell había propuesto para la enseñanza haitiana, algo que exige profundizar aún más en la transición del imperialismo al autoritarismo en la historia de la enseñanza rural dominicana.

Referencias

- Acevedo, A., y López, P. (coords.) (2012). *Ciudadanos inesperados: espacios de formación de la ciudadanía ayer y hoy*. El Colegio de México/Instituto Politécnico Nacional.
- Alfonseca, J. (2019). La Ocupación militar norteamericana, 1916-1924. En J. Chez Checo (coord.), *Historia general del pueblo dominicano* (t. IV, pp. 235-305). Academia Dominicana de la Historia.
- Alfonseca, J. (2022). A Public School System. Ensayo sobre un concepto en la representación imperial norteamericana sobre la escuela popular en las Antillas, 1898-1934. En J. Alfonseca, *De la Escuela aposento a la escuela "Presidente Trujillo". Estudios sobre la historia de la escolarización rural dominicana*. Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2011). Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, 1898-1940. En A. Civera, J. Alfonseca y C. Escalante (coords.), *Campesinos*

¹² "Previsión y realismo. Enseñanza agrícola elemental", *La Nación*, Ciudad Trujillo, 22 de abril de 1946.

- y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX) (pp. 263-301). El Colegio Mexiquense/ Miguel Ángel Porrúa.
- Alfonseca, J. (2011). Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento social del campesinado en la República Dominicana, 1930-1940. *Boletín del Archivo General de la Nación*, 73(130), 375-405.
- Angulo, A. J. (2012). *Empire and education. A history of greed and goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. Palgrave Macmillan.
- Consejo Nacional de Educación (1930). Ordenanza N° 186' 30. *Revista de Educación*, 2(6), 50-59.
- Goldwert, M. (1962). *The constabulary in the Dominican Republic and Nicaragua: Progeny and legacy of United States intervention*. University of Florida Press.
- Inoa, O. (1994). *Estado y campesinos al inicio de la era de Trujillo*. Ediciones Librería La Trinitaria.
- Jiménez, R. E. (1930). Nuevo plan de estudios para la Escuela Rudimentaria rural. *Revista de Educación*, 2(6), 22-26.
- Lane, R. (1922). Civil government in Santo Domingo in the early days of military occupation. *The Marine Corps Gazette*, 7(2), 127-146.
- Pamphile, L. (1985). America's policy-making in Haitian education, 1915-1934. *The Journal of Negro Education*, 54(1), 99-108.
- San Miguel, P. (1999). La ciudadanía de Calibán: poder y discursiva campesinista en la era de Trujillo. En R. González (ed.), *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglos XIX y XX)* (pp. 269-289). Ediciones Doce Calles.
- Servicio Nacional de Instrucción Pública (1918). *La Escuela Rudimentaria. Reglamento, programas e instrucciones*. Imp. y Linotipo J. R. Vda. García.
- Tillman, E. D. (2010). *Imperialism revised: Military, society, and US occupation in the Dominican Republic, 1880-1924* [Tesis de Doctorado]. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Turits, R. L. (2003). *Foundations of despotism. Peasants, the Trujillo regime and modernity in Dominican History*. Stanford University Press.
- Trujillo, R. L. (1932). *Cartilla cívica para el pueblo dominicano*. Imprenta Listín Diario.
- United States Department of State (1920). *Papers relating to the foreign relations of the United States with the adress of the President to Congress*. Government Printing Office.
- United States Senate (1921). *Inquiry into the occupation and administration of Haiti and Santo Domingo*. Government Printing Office.
- United States Senate (1926). Convention of ratification between the United States and the Dominican Republic as contained in the Agreement of Evacuation of June 30, 1922. *The American Journal of International Law*, 20(2), 53-64.