

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos*

La ciudadanía de Calibán. **La escuela rural y la dictadura de Rafael L. Trujillo, 1930-1934**

RESUMEN

El propósito de este escrito es analizar el papel que jugó la escuela rural en la construcción de la alianza política establecida por la dictadura de Rafael L. Trujillo con el campesinado, desde el inicio de su gestión. En general, la historiografía de la dictadura trujillista ha omitido el concurso del aparato escolar rural en la producción de esa alianza, haciéndola primordialmente depender del reparto de tierras y de las interpelaciones discursivas que indujeron al levantisco campesinado trashumante dominicano a convertirse en agricultor sedentario en función de un mandato de deber ciudadano. El historiador Pedro San Miguel ha propuesto el concepto de “ciudadanía de Calibán” para aludir a esa discursiva y de él me sirvo para presentar el modo en que la escuela contribuyó a su extensión.

PALABRAS CLAVE

Dictadura • escuela rudimentaria rural • patrón de acumulación • intercambios de poder • consenso

* Realizó estudios de grado en Sociología (UNAM) y posgrados en Ciencia Política (Flacso) y Estudios Latinoamericanos (UNAM). Ha investigado la historia de la escolarización en contextos rurales de México y la República Dominicana, y sus conexiones con la formación del Estado, la política, la cultura y la micropolítica. Cuenta con treinta publicaciones al respecto. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Filiación: Laboratorio de Género, Interculturalidad y Derechos Humanos / El Colegio de San Luis. San Luis Potosí, México. Sistema Nacional de Investigadores (Cohnacyt), México. Correo electrónico: j_alfonseca@yahoo.es. Orcid: 0000-0002-6525-8139

TITLE

Caliban's citizenry. The rural school and the dictatorship of Rafael L. Trujillo, 1930-1934

ABSTRACT

The purpose of this paper is to analyze the role that the rural school played in the construction of the political alliance established by the dictatorship of Rafael L. Trujillo with the peasantry, from the beginning of his administration. In general, the historiography of the Trujillo dictatorship has omitted the participation of the rural school apparatus in the production of this alliance, making it primarily dependent on the distribution of land and the discursive interpellations that induced the rebellious nomadic Dominican peasantry to become sedentary farmers in function of a mandate of citizen duty. The historian Pedro San Miguel has proposed the concept of “Caliban citizenship” to allude to this discourse and I use it to present the way in which the school contributed to its extension.

KEYWORDS

Dictatorship • rudimentary rural school • accumulation pattern • power exchanges • consensus

I. INTRODUCCIÓN

Considerada por politólogos como Juan Linz como ejemplo paradigmático de *sultanismo* –un excepcional régimen político supuestamente capaz de sostenerse sobre la base del temor, la corrupción y el aniquilamiento, sin apelar a la creación de consentimiento (Chehabi y Linz, 1998)–, la dictadura de Rafael L. Trujillo en la República Dominicana (1930-1961) es hoy reinterpretada desde perspectivas que dudan de que un dominio tan prolongado carezca de bases consensuales, y, por el contrario, la sitúan en el establecimiento de una alianza entre el régimen y el campesinado.

Dos autores centrales en la revisión de la teoría política del régimen trujillista son los historiadores Pedro L. San Miguel y Richard L. Turits, quienes sostienen que esa alianza se fraguó mediante intercambios de poder entre el Estado y el campesinado en el despliegue de una estrategia de dominación basada tanto en políticas objetivas de fomento agrícola (reparto inducido de tierra, creación de infraestructura para la expansión mercantil, abrogación de normativas fiscales, etc.), como en una política discursiva que construyó desde el Estado un imaginario positivo sobre el papel de los campesinos en la construcción nacional (San Miguel, 1999, 2011; Turits, 1998, 2003).



A esa interpelación discursiva, que extendió al mundo rural una *inesperada*¹ condición ciudadana de factor de progreso –no de rezago, como lo vino representando la elite gobernante desde la creación de la república en 1844–, es a lo que San Miguel (1999) llama “ciudadanía de Calibán”, condición así adjetivada porque transformó el imaginario sobre los hombres del campo, cuyo comportamiento levantisco y su renuncia al mercado fue asemejado con la “bestia calibanesca” del drama shakespereano.

El nuevo discurso permitió al futuro dictador establecer una alianza con el campesinado basada en la obtención de esfuerzo productivo a cambio del amparo bajo las normativas del Estado. Esta alianza fue central para el ejercicio del poder despótico sobre el resto de la formación social e hizo posible el exitoso modelo de acumulación capitalista basado en la sustitución de importaciones que daría larga vida al régimen. A la luz del consenso que gestó esa alianza, Turits (2003) postula la necesidad de revisar las tesis que explican la estabilidad de la dictadura trujillista en la corrupción, el culto a la personalidad y el terror como componentes primordiales del dominio.

En este escrito ilustraré el papel cardinal que jugó el aparato escolar rural tanto en la construcción imaginaria de esa “ciudadanía de Calibán”, como en el éxito del nuevo patrón de acumulación, realidad que considero inexplicablemente ignorada por los estudios sobre la dictadura de Trujillo. Examino procesos que tomaron lugar entre 1930 y 1934, desde el arribo del régimen al poder hasta el logro de una primera reelección basada de modo importante en la movilización del campesinado.²

Baso mis afirmaciones en fuentes operativas del Servicio Nacional de Instrucción Pública (SNIP), organismo establecido durante la ocupación norteamericana con el propósito de centralizar la enseñanza. Se trata de fuentes cotidianas del proceso escolar, reveladoras no solo del accionar de las inspecciones escolares, sus cuerpos enseñantes y sus comunidades de usuarios durante la implementación de la política, sino del modo en que las escuelas rurales se vincularon con otras dependencias del Estado.

Este tipo de acercamiento empírico ha sido marginal en los contados estudios existentes sobre la historia de la educación en la República Dominicana, país cuyo sistema educacional sufrió la impronta de procesos políticos que lo colocaron en el centro de proyectos de dominación social, de carácter tanto imperial (la ocupación

1 Empleo el interesante concepto de *ciudadanías inesperadas* que proponen Acevedo y López (2012) para calificar procesos en que la extensión de la ciudadanía inviste a sujetos o sectores sociales sin que estos activamente la persigan como modelo de participación ideal.

2 De modo general, el campesinado al que esencialmente interpeló la política trujillista se hallaba integrado por pequeños productores agrícolas dedicados a la producción de autoconsumo y al cultivo en pequeña escala de rubros mercantiles, lo mismo que a pequeños labriegos que habían perdido acceso al fundo agrícola por la expansión del latifundio azucarero y de la gran propiedad. Fue ese pequeño campesinado el que principalmente se incorporó a los programas de reparto agrario instituidos por el trujillismo y al que se dirigieron políticas de compulsión productiva como la obligación de mantener cultivadas superficies preestablecidas de terreno.

militar norteamericana de 1916-1924) como totalitario (la dictadura de 31 años que analizamos aquí), situación que lo hace singular en el plano continental.

Por añadidura, la corta bibliografía disponible se halla mayormente abocada al análisis del alto discurso pedagógico, jurídico y programático sobre la escuela nacional, haciendo a un lado la observación de sus procesos cotidianos de apropiación, *desde abajo*, esto es, en los espacios en que la política escolar interactuó con la vida social (Alfonseca, 2022a, pp. 17-19). Sin duda, un acercamiento a los procesos cotidianos permite no solo el contraste con la idealidad escolar imaginada por los diseñadores de los programas, sino determinar el carácter de las interacciones que sostuvieron las escuelas y sus docentes con sus comunidades de usuarios y la sociedad local envolvente. En el caso del estudio de la dominación trujillista, este acercamiento a las fuentes locales y cotidianas parece de cardinal importancia, dado el énfasis puesto por los estudios politológicos referidos en la preeminencia de los mecanismos de coerción.

II. EL CONCURSO DE LA ESCUELA RURAL A LA “DOMESTICACIÓN DE CALIBÁN” Y LA CONSTRUCCIÓN DE SU CIUDADANÍA

San Miguel formula también la provechosa idea de “domesticación de Calibán”, para aludir a la trasmutación del tradicional campesinado trashumante en agricultor, operación que estuvo en el centro ideológico del “populismo rural” que permitió al régimen crear bases para la transformación del patrón de acumulación y encuadrar en la obediencia ciudadana a la masa que usualmente nutrió la leva de los innúmeros caudillos que frustraron la emergencia de un Estado nacional estable y soberano hasta 1916, cuando la ocupación militar norteamericana sentó un primer acto de la obra domesticadora al desarmar a la población rural, regular sus prácticas agrícolas e imponerle la compulsión escolar, entre otros aspectos.

Tanto San Miguel como Turits consideran que el trujillismo consumió esencialmente esa obra de domesticación, y que lo hizo gracias a una discursiva que promulgó a los hombres del campo como sus “mejores amigos”, en tanto se entregasen al esfuerzo agricultor. Ambos citan los recorridos militares del jefe de Estado por el país en campañas de fomento al cultivo de arroz, maíz, tabaco, café y otros bienes de consumo interno y externo con los que enfrentar las restricciones que imponía la crisis mundial de 1929, y consideran hito en el ascenso de ese populismo campesinista la mítica alocución “A los trabajadores del campo”, de noviembre de 1932,³ la concomitante distribución masiva de la famosa *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* (escrita por Trujillo tras el aniquilamiento del

3 “Mis mejores amigos son los hombres de trabajo, porque los pueblos salen de la pobreza trabajando. Por eso sembrar la tierra de arroz, tabaco, café, cacao y otros frutos, y dedicarse a la ganadería [...], es deber de cada ciudadano y obligación moral de todos mis amigos” (San Miguel, 1999, p. 278).



gran caudillo militar Desiderio Arias) y la intensa movilización por el fomento agrícola que concretaron las multitudinarias “revistas cívicas” (o “agropolíticas”) a lo largo y ancho del país, en el marco de una narrativa nacionalista que pronto entroncó con la campaña por la reelección en 1934. Ambos coinciden también en señalar que la *Cartilla* constituía el decálogo de la ciudadanía que se proponía extender a Calibán, por su concisa enunciación de máximas sobre la ley, el derecho, el deber, el orden, el poder legítimo y la nación.

Sin embargo, a pesar de relevar tales elementos, nuestros autores no le asignan gran relevancia constructiva al sistema escolar. Basado en las memorias campesinas del trujillismo, que recabó décadas después del ajusticiamiento del dictador en 1961, Turits (2003) llega a afirmar:

Empero, los esfuerzos educacionales del régimen fueron ampliamente ineficaces. El Estado fracasó en situar maestros calificados en las escuelas rurales. Algunos campesinos confirmaron que aprendieron o retuvieron solo las habilidades más básicas (firmar sus nombres, leer letreros, etc.), debido a que muchos maestros eran semianalfabetos o porque el régimen asignó recursos limitados a la educación [...] 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 (pp. 227-228).

En nada creería que la política escolar rural constituyese algo modesto para la dictadura. Menos que “incluso” de ella obtuviese capital político. Muy por el contrario, creo que la política escolar rural estuvo en el centro de la política del régimen, y que fue crucial en la producción de las realidades integrantes del análisis del compromiso Estado-campesinos como fundamento consensual del despotismo. Quizá porque reduce el sentido de la escuela a la obtención de artefactos culturales como la letra o las disciplinas, es por lo que Turits deja fuera su uso como ámbito de construcción de relaciones de poder y como agencia ritual de la que los Estados nacionales históricos obtuvieron bienes políticos de muy diversa naturaleza.⁴

Debe señalarse, en primer término, que la política escolar anticipó –quizá como paso inicial al cual concatenar otros actos– la futura política agrícola y la discursiva campesinista que envolvió las campañas de fomento de los años 1931-1932, en tanto existe evidencia de que, desde mediados de 1930, el superintendente general de

4 El espectro temático que hoy comprende la historia de la educación rural es de gran amplitud. El presente estudio se sitúa en la perspectiva que persigue entender a la escuela rural como espacio de reproducción, resistencia y negociación asociado a la formación del Estado, interesándose menos en comprender lo que enseñaban los planteles como en valorar el tipo de relaciones que facilitaban más allá de esos aprendizajes. Es deudor, en este sentido, de la llamada corriente posrevisionista de la historiografía de la educación mexicana, principalmente inspirada por los trabajos de Vaughan (2000). Una compilación en buena medida situada en esta óptica se encuentra en la obra *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)* (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011).

enseñanza Ramón E. Jiménez solicitó al presidente de la República el concurso de las autoridades rurales para que los inspectores escolares celebrasen reuniones con campesinos a fin de interesarlos en el “plan de estudios a base de agricultura que prepara esta oficina” y solicitarles su apoyo para edificar escuelas “debiendo uno de los propietarios ceder el terreno para casa y huerto” (Jiménez, 1930).

Aunque en el verano de 1930, cuando Jiménez hacía su solicitud, los efectos de la crisis mundial apenas comenzaban a manifestarse y nadie, desde luego, podía imaginar la destrucción de la ciudad capital dos meses más tarde por el ciclón San Zenón, sus ideas parecen anticipar la reorientación del patrón de acumulación que seguiría a la Ley de Emergencia decretada el 4 de septiembre de 1930, un día después del paso del desastroso ciclón.

El nuevo plan para la escuela rural fue decretado por el Consejo Nacional de Educación el 16 de octubre de 1930. Frente al de otros ruralismos pedagógicos latinoamericanos de entonces, fue un plan radicalmente centrado en la enseñanza de la agricultura –en el huerto escolar– y en la economía doméstica.⁵ La presentación que el superintendente hizo de este en la *Revista de Educación* delinea elementos discursivos que figurarían meses después durante las campañas de fomento agrícola. Decía Jiménez:

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 (Superintendencia General de Enseñanza, 1930, pp. 22-23).

Autor del *Himno Agrícola* y de la reducción curricular que hizo del plan de estudios de la enseñanza primaria rural un proyecto esencialmente vertido a la

- 5 Tomo el concepto de *ruralismo pedagógico* de los estudios brasileiros sobre la escolarización rural. Alude a la emergencia de corrientes culturales promotoras de una filosofía de la educación y un currículo, por tanto, centrado en la vida rural y en el modo en que esta debía articularse con la problemática del desarrollo nacional (Leite, 1999). Al referir a configuraciones discursivas que integran imaginarios dirigidos a enaltecer el arraigo y la identidad en la vida rural, sus vínculos con el modo de vida urbano y el diseño de pedagogías y currículos adaptados a ella en pos de su modernización, el concepto resulta de interés en cuanto a la idea de construir un diálogo historiográfico comparado sobre la educación en América Latina.



sedentarización del campesinado y su conversión en agricultor abocado al incremento de la producción, las ideas del superintendente Jiménez gravitarían crucialmente en la conversión del sistema de enseñanza rural público en un aparato ideológico al servicio del Estado trujillista. A pesar de que dejó el cargo a inicios de 1931, para dar paso a las superintendencias sucesivas de los hermanos Max y Pedro Henríquez Ureña, lo hizo para ocupar el mucho más relevante puesto de Secretario de la Presidencia, desde el cual hizo imprimir un primer tiraje de la famosa *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* (coincide en creerse que Jiménez fue su verdadero autor), impulsando también su aparición en diarios de circulación nacional y desde donde preparó un segundo tiraje de 20 mil ejemplares de lujo por la editorial Seix Barral de Barcelona.⁶ De la distribución de esta segunda edición se haría cargo el propio Jiménez, que reanudó como superintendente tras la renuncia de Pedro Henríquez Ureña en agosto de 1933.

Fuese por premeditación o por contingencia, la reforma de Jiménez se hacía cargo del hecho de que la escuela rudimentaria rural era la única agencia del Estado nacional dominicano que podía tomar en sus manos de un modo unívoco el problema práctico de reorientar el patrón de acumulación para enfrentar la crisis mundial y encuadrar con ese fin el comportamiento de la “bestia calibanesca”. Ella concentraba el principal destacamento burocrático del Estado, exceptuado el ejército, y resulta claro que poco podía representar el aporte al fomento agrícola que realizaban, separadamente, la Secretaría de Agricultura y los agentes de campo del comercio agroexportador, versus el que podían desplegar 400 maestras y maestros rurales, 30 inspectores y 6 intendentes del SNIP, con su sistema de escuelas y huertos aptos para fungir como centros de distribución de simiente, producción de plántula, introducción de cultivos y distribución de implementos. El único cuerpo burocrático del que disponía el gobierno para abocar a esos proyectos futuros eran los maestros rudimentarios. El ejército contaba con cerca de 1.300 hombres, pero se hallaba ocupado en controlar el territorio y mostrar el poderío del nuevo régimen, además de que posiblemente no tuviese la aptitud del que emplearía en Cuba en esas tareas Fulgencio Batista a partir de 1934 (Alfonseca, 2022d).

Quizá por esa visión de largo plazo sobre el papel que se asignaría al campesinado fue que Jiménez restableció la jurisdicción de inspectores de agricultura y alcaldes pedáneos sobre el sistema escolar –un asunto que había taxativamente escindido la ocupación norteamericana–,⁷ hecho que unificó sobre el terreno el

6 La primera edición de la *Cartilla Cívica para el Pueblo Dominicano* se hizo en noviembre de 1932, en San José de las Matas. Se desconoce su tiraje. El segundo tiraje consistió en un volumen que incluía la cartilla del presidente, la *Cartilla de Homs para la alfabetización y aprendizaje simultáneo de la lectura y la escritura* (adaptada al perfil dominicano), el Himno Nacional dominicano y el Himno Agrícola del superintendente.

7 En enero de 1919, la Circular D-II-3 emitida por el entonces superintendente Julio Ortega Frier establecía “criterio definitivo respecto a las relaciones de servicio entre las autoridades escolares y los funcionarios que corresponden a los demás Departamentos del Gobierno”, resolviendo “no aceptar la intervención directa de los Inspectores de Sanidad, de los Inspectores de Agricultura, de las autoridades eclesiásticas o de cualquiera otro funcionario público extraño al servicio escolar” (Ortega, 1919),

accionar de responsables locales del fomento agrícola como esos. Los primeros, definiendo el modo en que se insertarían las escuelas en el plan general de fomento; los segundos, encuadrando desde los planteles la participación de los productores locales en las políticas generales del régimen.

La campaña de fomento a los huertos escolares constituye un buen ejemplo del modo en que la reforma curricular de Jiménez permitió articular la escuela rural con la política de sustitución de importaciones e impulso a los rubros tradicionales de exportación (tabaco, café, cacao). Se trató de una campaña coordinada por la Secretaría de Agricultura, Industria y Comercio, cuyo responsable, Rafael Cesar Tolentino, es señalado por Turits como integrante de una cierta corriente “campesinista” presente en la intelectualidad dominicana, que impulsó también el reparto agrario y el establecimiento de colonias agrícolas con campesinos sin tierra, presos e inmigrantes. El cuerpo de inspectores agrícolas de la secretaría condujo sobre el terreno la acción de enseñantes, inspectores y escuelas del SNIP, y orientó decisiones sobre variedades de cultivo, además de que supervisó y evaluó los cursos de agricultura por correspondencia que debieron acreditar maestras y maestros rurales.

La primera campaña se desarrolló en 1932 y continuó celebrándose durante cerca de diez años, entrecruzada, de más en más, con la arenga productivista que impregnó la acción del Estado despótico dominicano durante el impulso del modelo sustitutivo. El huerto escolar se erigió en la institución socializadora de la nueva infancia que requería el desarrollo del país y la escuela rudimentaria en la agencia sectorial de una política que intervino profundamente la vida de niños y adultos de los campos.

Así, el aparato escolar rudimentario fue convertido en brazo de la política agrícola general y secundó prácticamente todas sus medidas. No en vano, la coordinación del programa de Huertos Escolares recayó en la Secretaría de Agricultura que, para el efecto, designó al instructor agrícola Arturo Grant Pardo, puertorriqueño venido al país en días de la ocupación norteamericana (1916-1924). Pardo fue el intelectual orgánico del programa de huertos y su accionar merece el recuerdo de los dominicanos. Fue él quien postuló en páginas de la *Revista de Agricultura* el sentido del huerto en la formación escolar y quien pronto concibió un programa de cursos por correspondencia especialmente dirigido al magisterio rural, que fue conminado a certificarse en ellos.

A fines de 1932, por iniciativa de la Cámara de Comercio, Agricultura e Industria de la ciudad de Santo Domingo (privada), se realizó un primer certamen de huertos escolares, que se extendió luego por las demás provincias de la República hasta rematar con la realización de la *Semana del Huerto Escolar* en todas las inspecciones escolares en 1933. La movilización simbólica en derredor de los huertos abrió paso a una serie de prácticas de emulación por parte del alumnado (concursos productivos, clubes agrícolas, etc.) e, incluso, de las familias, pues el imaginario del fomento agrícola derivó también en certámenes de patios familiares.

medida que respondía al interés por consumir la erección de un sistema de escuela pública centralizado, exento de las intervenciones del poder local (Alfonseca, 2022e).



Para mediados de 1934, los voceros de la campaña asumían que la mayoría de las escuelas contaba con un huerto en producción y, a inicios de 1935, la *Revista de Educación* publicó un cuadro general sintético del sistema escolar que, en lo que toca a huertos y jardines escolares, mostraba la situación que ilustra la Tabla 1.

Si se asume que el huerto era enteramente rural –algo plausible, pues pocas escuelas rudimentarias urbanas pudieron tenerlos–, la cobertura de la política de huertos alcanzaba en ese entonces el 70,1%, cifra notable incluso en términos latinoamericanos.⁸

Considero veraces los reportes del desarrollo del huerto escolar de la naciente dictadura y creo de interés profundizar su estudio, en lugar de descartar su análisis de modo apriorístico (Carreras, 2012), como ha tendido a hacerse durante largo tiempo, más desde la narrativa del *deus ex machina* del maquiavélico y todopoderoso Estado despótico que desde la conceptualización de los consensos y las negociaciones que gestó con sectores del campesinado (Inoa, 1994).⁹

Las sucesivas campañas de huertos fueron tejiendo un ruralismo pedagógico que desbordó la órbita netamente curricular, para abarcar corrientes de opinión sobre la vida misma: la bondad del campo, la importancia del arraigo al suelo, la falsa realización del individuo en las urbes, etc., narrativas que engarzaban bien con los propósitos generales de la política agrícola. Un ruralismo pedagógico productivista, formador de ciudadanía, orbitó insistentemente en el discurso escolar, y no tardó en extenderse a la producción de un imaginario de familia agricultora imbuido de principios éticos, morales y actitudinales inspirados en la *Cartilla Cívica*. Esa interpelación ruralista fue recreada también en la literatura, las artes plásticas y la música, articulando sus productos con los discursos nacionalistas del modelo de sustitución de importaciones.

De este modo, la expansión de los huertos representó una práctica de domesticación tangible en los vecindarios rurales, que prestaron concurso a su fomento quizá con fines estratégicamente situados en el reparto agrario que tocaba sus comarcas, aunque también motivados por el tren de nuevas relaciones sociales de

8 Sería de interés valorar críticamente los alcances del ruralismo pedagógico latinoamericano en aspectos como el establecimiento de parcelas o huertos escolares, una especialización curricular que solo practicaron algunos sistemas nacionales. Estudios propios (Alfonseca, 2006) revelan que, incluso en experiencias emblemáticas como la mexicana, la parcela escolar encontró obstáculos para abrirse paso entre el campesinado, cosa que también reflejan los estudios de Read (1950) y Miñano-García (1945), relativos a Cuba y Perú.

9 Me interesé en el ruralismo pedagógico dominicano durante el trujillismo a partir de lo que observé sobre las parcelas escolares en escuelas federales de Texcoco y Chalco (México), entre 1923 y 1940. Allí, a pesar del agrarismo y las buenas condiciones de mercado, la pedagogía ruralista mantuvo un perfil bajo, cercano al 50% de las escuelas. El ímpetu de los huertos dominicanos me llamó la atención y traté de profundizarlo críticamente. Pude confirmar la existencia de unos 125 huertos en fotografías publicadas por la *Revista de Agricultura* en 1932 y 1933. La compulsión de esa y otras fuentes me lleva a pensar que el campesinismo de esta primera fase del trujillismo construyó activas alianzas locales basadas, quizás, en el temor estratégico, pero también en la anuencia, la movilidad y la rearticulación micropolítica de la vida local a partir de la escuela.

interés que gestaba el modelo sustituidor y las que proporcionaba el entramado institucional que gestaba el nuevo orden de dominación en los campos.

Pero el activismo ruralista no se agotó en el currículum escolar y se extendió a otras prácticas desplegadas en derredor de los huertos. La principal de ellas tuvo que ver con el concurso de la burguesía agraria como cuerpo corporativo del sector oficial a través de las cámaras provinciales de Comercio, Industria y Agricultura. La colaboración de las Cámaras con las campañas de fomento a partir de los huertos formó parte de sus actividades cotidianas y fue metódicamente registrada en actas e informes anuales durante los años 1932-1938. Produjo, podría decirse, un espacio de prácticas de representación del nuevo bloque histórico, que situaban en el horizonte de visibilidad del campesinado a quienes integraban la gran alianza política y simbólica que subsumía sus vidas en mandatos de acción en favor del engrandecimiento nacional: el caudillo benefactor y las obedientes oligarquías.

Las cámaras emplearon los huertos escolares como espacio para establecimiento de semilleros aptos para la mejora cualitativa de los productos tradicionales de exportación, particularmente en el caso del tabaco. De modo frecuente, los reportes de las cámaras provinciales de Santiago y Salcedo –entre las más importantes, sin duda– mencionan los huertos como punto de entrega de posturas de la nueva variedad de tabaco “Amarillo Parado” que se quería introducir. Hacia 1934, sus dirigentes se ufanaban de haber logrado uniformar la semilla de tabaco a nivel nacional, elevando la calidad y los precios que recibía el producto dominicano en el mercado internacional.¹⁰

Los huertos también fungieron como puntos de distribución de semilla e insumos para los agricultores del entorno, fuesen o no padres de alumnos del plantel, algo que les permitió expandir sus actividades mercantiles y proyectar liderazgo como intelectuales orgánicos de la modernización productiva promovida por el régimen.

En esta lógica son frecuentes los reportes del sistema escolar sobre tareas de fomento del cultivo del cafeto. En 1934, por ejemplo, se informaba al superintendente general de enseñanza 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” (Agramonte, 1934).¹¹

10 Los huertos escolares de Jayabo Afuera, Ojo de Agua y Palmarito figuran continuamente como semilleros prestos a la distribución de posturas de la nueva variedad Amarillo Parado en comarcas de las provincias de Salcedo, Santiago y La Vega. A fines de 1933, el secretario de la cámara de Santiago afirmaba: “Los huertos escolares están siendo un gran factor de la cosecha, no tanto por la gran cantidad de posturas que pueden repartir entre los cosecheros de su sección, sino como una enseñanza objetiva de las ventajas que hay de preparar los semilleros temprano” (Revista de Agricultura, 1933, p. 878). También por esos días, el intendente escolar del departamento norte, Augusto Ortega, directamente celebró un concurso de “huertos escolares de tabaco”.

11 La tarea es una unidad de medida equivalente a 628.86 metros cuadrados. En la nomenclatura política y administrativa de la República Dominicana, la Común constituye una unidad equivalente al Municipio.



Más no solo se trató de tabaco y café, productos cuya calidad se perseguía expresamente mejorar. Gran parte del registro que merecen en la historia agrícola nacional cultivos como la cebolla, las citrosas, el maní (cacahuate), la bija (axioté), la papa, entre otros rubros, se escribió con el extensionismo de los huertos escolares, que también fueron protagónicos en el despliegue de otras campañas, como la Avícola Escolar de 1933-1935.

III. UNA AGENDA DE INDAGACIÓN EN TORNO A LA DOMESTICACIÓN Y EXTENSIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL INTERCAMBIO DE LOS CAMPESINOS CON LA ESCUELA RUDIMENTARIA RURAL

He dedicado escritos previos al estudio de las prácticas y las funciones político-ideológicas que concretó la dictadura en el aparato escolar rudimentario rural hasta configurarlo como uno de sus principales medios de producción de hegemonía (Alfonseca, 2011, 2022c). En ellos, he destacado, desde luego, su papel en la divulgación de la famosa *Cartilla Cívica* (que fue convertida en eje del currículum rudimentario y representó uno de los contados materiales de aula a que accedió la infancia rural), lo mismo que la subsunción de los huertos escolares a las políticas de fomento agrícola del régimen, por mencionar dos mecanismos esenciales a la domesticación y constitución de ciudadanía que analizamos. Me extenderé ahora a otras prácticas del aparato escolar que ilustran (y develan) la cardinal importancia que tuvo la escuela en estos dos procesos.

Uno notable fue la adscripción forzosa del cuerpo docente a labores de proselitismo político. Maestros e inspectores asistían a espacios rituales como las “asambleas de autoridades”, las “revistas cívicas” y las “revistas agropolíticas”, donde confluían con representantes del oficialista Partido Dominicano, de las cámaras de comercio, industria y agricultura, de la iglesia y del ejército. A esos espacios se hacía concurrir al campesinado, que era el destinatario central de los discursos que abogaban por el trabajo agrícola como pilar de la obra providencial del jefe del Estado. Las revistas fueron regularmente empleadas para la entrega de insumos para la producción.¹²

Por su parte, en el orden restringido del vecindario del plantel, maestros y

12 El informe de un inspector escolar ilustra el tenor de ese proselitismo: “a) *Amigos que he acercado e inscrito en el Partido*. Todos los maestros de mi Distrito, y por medio de ellos [...] los campesinos de las secciones [...] b) *Discursos pronunciados y el motivo de ellos*: 1930. Discurso en el banquete al capitán Espailat [...] Tema: el gobernante para ejercer sus derechos ha de estar respaldado por la fuerza [...] Ante el Honorable Presidente, en su recorrida militar [...] Tema: el gobernante no puede mediatizar el poder puesto que asume todas las responsabilidades de Gobierno [...] en las asambleas que [...] se celebran en la Gobernación [...] en las Escuelas del distrito al recibir las nuevas casas, al repartir la Cartilla [...] donada por el Sr. Presidente, al colgar su retrato en las aulas” (Zúñiga, 1933).



maestras debían celebrar reuniones mensuales con padres y guardianes, donde trataban también las políticas de gobierno.¹³

Esencialmente, en ese espectro de espacios de ritualidad política, el discurso dominante que se dirigió al campesinado le extendió una ciudadanía fundada en el deber del trabajo agrícola, el respeto a la ley y la lealtad al Estado, a cambio de su protección. Como esclarecía un editorial de la *Revista de Agricultura*, en 1935, el activismo que movilizaba el gobierno entre los pobladores del campo entrañaba una nueva forma de relación política:

Otros Gobiernos celebraron también Revistas Cívicas, pero a estas iba el campesino a regañadientes, bajo las amenazas de los jefes de zona, a formar en paradas interminables en las que escuchaba regularmente conminaciones para que se aprestara a defender las fronteras nacionales o el régimen imperante. Porque estas reuniones se llevaban a cabo únicamente en momentos de peligro, es decir cuando el Gobierno necesitaba que se celebraran, ya que, de lo contrario, pasaban diez, veinte, treinta años sin que los dirigentes de la nación recordaran a esos hombres silenciosos y esforzados de los campos (*Revista de Agricultura*, 1935, p. 1.991).

Pero, como en toda relación de poder (Crozier y Friedberg, 1990), de sus encuentros con el Estado mediados por la escuela obtuvo Calibán bienes materiales y simbólicos a cambio del esfuerzo, la obediencia y la lealtad que entregaba. Ciertamente, como señala Turits, obtuvo escuelas, algo que mostraba el interés del Estado y la sociedad urbana. Sin embargo, los bienes materiales y/o simbólicos que obtuvo del aparato escolar no se reducían a la letra y el cálculo, sino que se extendían a otros usos de la relación con el Estado que mediaba la escuela. En lo que sigue, destacaré una agenda de procesos conectados con el intercambio de poder entre Estado y campesinos que parecería relevante investigar, por su interés para la comprensión del consenso rural que pudo generar la dictadura.

A. DEBE VALORARSE LA REDUCCIÓN DEL COSTO DEL SERVICIO ESCOLAR PARA LOS SECTORES CAMPESINOS DENTRO DE LOS INTERCAMBIOS DE PODER QUE CONLLEVÓ LA NUEVA POLÍTICA ESCOLAR DEL TRUJILLISTA

Distintas circunstancias confluyeron en la aparente reducción del costo que representaba para los vecindarios rurales el servicio escolar. Por un lado, el nuevo régimen asumió modificaciones de orden fiscal que concitaron amplios consensos

13 El cuerpo docente reportaba esas reuniones en el marco de informes quincenales que debían, expresamente, consignar ítems de la vida local como “estado político-social”, “autoridades que cooperan”, “infracciones a la ley”. Tales informes nutrían la capacidad del Estado para detectar actividad opositora, elusión de leyes de azar, fomento agrícola, producción clandestina de alcohol, etc.



ciudadanos, en tanto también reestructuró, por otro, instituciones internas del servicio escolar y propició el involucramiento de otras agencias sociales en su expansión. Las medidas de cambio fueron anunciadas como formas para contribuir al engrandecimiento de la institución escolar.

En 1931, por ejemplo, imbuida de solemnes consideraciones por la enseñanza pública, la Ley 72 decretó que la suma que debían destinar los ayuntamientos del país al servicio de instrucción “no podría ser inferior al 5%”, cosa que, en los hechos, significó para los fiscos comunales una menor presión, pues, durante la ocupación, la Orden Ejecutiva 146 del Gobierno Militar de Santo Domingo había establecido una tasa del 15% de los ingresos generales, que luego elevó en 1920 (República Dominicana, 1932, pp. 8-9).

En 1935, como ha destacado San Miguel, la abrogación del Impuesto a la Propiedad representó un triunfo político para la dictadura en ascenso, que tiñó de nacionalismo la cesación del esquema de tasación universal directa de la propiedad inmueble para el fomento escolar implantado en 1919 por el gobierno militar norteamericano. La reforma fiscal asumida creó enorme descontento en los campos, pues se cobró impuesto al común de los propietarios (grandes, medios, pequeños) mediante una amenazante política de tasación, recargo y cobro; y, paralelamente, se vinculó el impuesto al gasto escolar. Hubo una extendida protesta (parcialmente recuperada por el movimiento nacionalista) y la política tendió a ser negociada, pero, en lo inmediato, constituyó un fracaso y el sistema de escuelas públicas nacional tuvo que suspender operaciones en 1921-1922.

Sin duda, vecindarios que habían vivido con enojo el pasado reciente de fricciones con recaudadores y *marshalls* del gobierno de ocupación militar acogieron la abrogación del impuesto por el trujillismo como un triunfo nacional y cultural. Estimar su impacto en metálico y la rearticulación fiscal que procedió en lo que hace al gasto escolar es labor pendiente, pues se retornó al viejo impuesto de Patentes, que era indirecto.

Aunada a estas rearticulaciones fiscales, de más en más, la nueva escuela rudimentaria rural del trujillismo pasó a costarle menos a los vecindarios, desde el momento en que comenzó a edificarla (para donarla al sistema escolar) el Partido Dominicano (oficialista). En abril de 1933, en el marco de una clara política reeleccionista, Trujillo le solicitó al partido lanzarse a una campaña nacional por la construcción de mil Casas-Escuela para alojar planteles rurales. No lo hizo como presidente de la República, sino como jefe del propio partido, mediación imaginaria que ejerció con sagacidad frecuentemente (Trujillo, 1933, p. 3). Casi dos años más tarde, el intendente del Departamento Norte indicaba que las escuelas ya edificadas por el partido donde convenía proporcionar maestro ascendían a 158 (Tabla 2).

Posiblemente, la edificación de la escuela por parte de las subjetas seccionales del Partido Dominicano en el medio rural no alterase grandemente el bolsillo de las familias que, como en el pasado, pusieron *convite*,¹⁴ materiales y recursos

14 El *convite* es la institución rural dominicana que organiza el concurso del trabajo colectivo. En México se llama *tequio*, por mencionar solo otra de las frecuentes prácticas

dinerarios propios. No obstante, en la nueva coyuntura, la colaboración con el Partido Dominicano en la edificación de la escuela engarzaba con los canales de movilidad instaurados por el ascenso del nuevo corporativismo de Estado, y estar bien o formar directamente parte de la subjunta local del partido podía acarrear al vecindario posteriores bienes materiales y simbólicos que ameritasen colaborar resueltamente con la edificación de las arquetípicas escuelas rurales bautizadas “Presidente Trujillo”. No casualmente, como un símbolo más de las reconfiguraciones en curso durante el primer bienio de la ascendente dictadura, el emblema del Partido Dominicano integraba un típico bohío o casa rural acompañado de una palma real, una imagen en extremo cercana a la que popularizó el modelo “Presidente Trujillo”, como se aprecia en la Figura 1. El partido publicó su emblema desde su fundación en 1931.

Figura 1. Emblemáticas continuidades entre el Partido y la Escuela



Cartel del Partido Dominicano (1931); Maqueta de la escuela “Presidente Trujillo (1933).

Un elemento adicional en la reducción de costos que queremos destacar vino dado por la transformación de las viejas *Sociedades Populares de Educación* que rigieron el fomento escolar durante la ocupación y las nuevas *Asociaciones de Amigos de las Escuelas*, decretadas por el superintendente Max Henríquez Ureña en 1932. En la medida en que las segundas abrieron el fomento de la escuela a los “amigos”, posibilitaron un mecenazgo local que tomó en sus manos costos de edificación, emergiendo en muchas localidades campesinos mediana o grandemente dotados que cedieron terrenos, edificaciones y otros apoyos en clara política de alianza con el nuevo poder hegemónico (Alfonseca, 2022b).

Finalmente, los avances del gobierno nacional en incorporar bajo su cartera salarial el pago del cuerpo docente tuvieron también como correlato la disminución de erogaciones de los Ayuntamientos.

sociales de la comunidad campesina que, en América Latina, edificaron, incluso, la escuela en beneficio del Estado.



B. RESULTA TAMBIÉN RELEVANTE CONSIDERAR COMO PARTE DE LOS INTERCAMBIOS DE PODER DEL CAMPESINADO CON EL ESTADO NACIONAL LAS RESTITUCIONES A LA “ECONOMÍA MORAL DE LA MULTITUD” (THOMPSON, 1974) QUE EL TRUJILLISMO IMPULSÓ FRENTE A LA CULTURA ESCOLAR DEL GOBIERNO DE OCUPACIÓN MILITAR NORTEAMERICANO

Captar el modo en que la política de la ocupación alteró la cultura de la escuela en las localidades rurales constituye un territorio apenas desbrozado por los estudios dominicanos. Desde luego, tal cultura escolar no era una realidad homogénea en el marco del proceso general de “escolarización de masas” que se experimentó en el campo dominicano entre 1918 y 1921, cuando la escuela se hizo por primera vez presente en gran número de pequeñas localidades rurales, circunstancia que permitiría introducir en el análisis distinciones relevantes, como las que practicó la historiografía de la escolarización posrevolucionaria en México, al constatar avances diferenciados de la política escolar del cardenismo en conexión con la historia de la cultura escolar legada por el Porfiriato (Rockwell, 1996; Vaughan, 2000). No solo la cultura escolar se distribuía desigualmente por los campos, sino que el propio campesinado, como sujeto cultural, reconocía distintas formas de relación con las políticas del Estado y el análisis debería ser capaz de reconocer esa heterogeneidad como sujeto o clase social.

Sin embargo, aun con esas limitaciones, pueden señalarse tres términos en los que la cultura y las prácticas que pugnó por implantar la ocupación lesionaron la economía moral del campesinado: la compulsión u obligatoriedad escolar, la enseñanza mixta y la invalidación jurisdiccional de estructuras locales de estatus y poder. Tres términos culturales que colocaron localmente a las escuelas en tensión.

El establecimiento de la compulsión escolar durante la ocupación, el empleo de la fuerza del Estado para conducir a la infancia a los planteles, marcó una ruptura con el orden de prácticas del mundo rural, que nunca antes había vivido algo similar. Aunque existía una ley de instrucción obligatoria decretada en 1915, había sido letra muerta por la incapacidad del Estado nacional para hacerla valer. Empero, con la *Ley de Instrucción Obligatoria* establecida por la Orden Ejecutiva 114 del Gobierno Militar de Santo Domingo a fines de 1917, el poder político tuvo la capacidad de hacer cumplir la compulsión y, entre *marines*, *provost marshalls*, recién estrenados guardias nacionales, alcaldes pedáneos y policías escolares, los campos, pueblos y ciudades de la República vivieron una extendida tensión por la persecución al incumplimiento (Alfonseca, 2020).¹⁵ Armas, caminos y escuelas

15 El “sometimiento de guardianes” es una realidad muy frecuente no solo en la documentación escolar del lapso 1918-1924, sino en la prensa general, la documentación judicial de alcaldías, etc. Sin duda, el hecho de que el entero territorio nacional se hallase ocupado por *marines* en permanente movilización por el desarme, el combate a las “gavillas” de campesinos en resistencia armada y la formación de una fuerza constabularia (Guardia Nacional) potenció el temor desatado por maestros e inspectores escolares en pueblos y secciones rurales.



fueron objeto de un corpus legal que castigó al campesinado entre 1917 y 1924 y, como creemos, ese sentimiento fue materia de una política de restitución moral en el imaginario nacionalista que propaló la dictadura.¹⁶

También la escuela mixta resultó ofensiva para muchas conciencias del mundo rural que, donde tuvo escuela, la había testificado como una institución segregada sexualmente. Aunque el ocupante estimuló una narrativa coeducacional en la enseñanza, lo cierto es que pronto tuvo que ceder a las resistencias de una sociedad rural que no veía con buenos ojos la reunión de niñas y niños en el aula, o la inconsistente relación entre el género del docente y el de su matrícula. Si bien la documentación escolar no preserva extensa evidencia sobre malestar local con la escuela mixta, el propio coronel Rufus H. Lane, encargado de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, la deja claramente sentada cuando refiere retrospectivamente el establecimiento de las *Sociedades Populares de Educación*:

En los distritos rurales se hizo un experimento para formar sociedades de padres que tuvieran en cierta medida el control de los detalles relacionados con la escuela de la localidad. Por ejemplo, la sociedad de cualquier comunidad tenía el poder de determinar si el maestro de escuela debía ser un hombre o una mujer, los horarios de las sesiones de la escuela y las temporadas de las vacaciones (Lane, 1922, p. 337).

Señalamos antes cómo el gobierno de ocupación retiró jurisdicción sobre la escuela a actores de la esfera local, como presidentes de ayuntamientos, síndicos y alcaldes pedáneos, interesado en controlar su intervención en la designación de cargos docentes y en la renta de espacios para la escuela. No es posible detallar aquí la larga serie de disposiciones que preservaron para el sistema central el poder de decisión que antes mantenían esos actores, pero, en general, se les restó poder, estatus y control sobre los planteles (Alfonseca, 2019).

A poco de asumir el poder, el trujillismo procedió a desmontar los mecanismos que habían lesionado la economía moral de la sociedad rural en esas dimensiones. Una cascada de ordenanzas fue desmontando –entre 1931 y 1934– las medidas escolares de la ocupación militar, que había colocado claros candados a la intrusión del orden político local en las decisiones del Estado docente. Este proceso tomó inicio con la transformación de las viejas *Sociedades Populares de Educación*, establecida por el superintendente Max Henríquez Ureña en 1931, y se profundizó con el retorno de Ramón E. Jiménez a la Superintendencia General de Educación en 1933.

16 La primera ola punitiva sobre la población rural por parte del gobierno militar siguió a la prohibición de porte de armas que se decretó tras el desembarco, en mayo de 1916, y que desató una batida militar para desarmar a los campesinos; la segunda la trajo la *Ley de Instrucción Obligatoria* de fines de 1917. Ambas actuaron concomitantemente con el refuerzo en la aplicación de la *Ley de Caminos* de 1907, que obligaba al trabajo prestatario de los pobladores rurales en caminos y carreteras que pasasen por sus comarcas (San Miguel, 2016).



Ya se mencionó el restablecimiento de jurisdicciones desplazadas durante la ocupación, como las de los inspectores de agricultura y los alcaldes pedáneos, que interactuaron desde entonces con los asuntos de la escuela. En abril de 1933, se indicó a los maestros servir como secretarios de los alcaldes en la tramitación de asuntos locales; en mayo de ese mismo año se dispuso que debían asistir a las “Asambleas de Autoridades”, ya por entonces abiertamente reeleccionistas (Superintendencia General de Enseñanza, 1933b, pp. 38-39).

Asimismo, de un modo tan central como este, la restauración de la segregación sexual de la matrícula escolar en 1934 y la campaña de crítica a la escuela mixta que la precedió representaron una suerte de restitución moral para pobladores que no habían estado plenamente conformes con el modelo coeducativo del ocupante ni con los escamoteos sobre enseñanza de religión en los planteles. No solo se restableció la escuela segregada (o se la produjo en esos términos escindiendo la matrícula en “tandas” separadas para la asistencia de niñas y niños), sino que la discursiva y la performatividad escolares fueron, de más en más, llenándose de representaciones y rituales cónsonos con el arquetipo familiar que el nuevo régimen comenzaba a introyectar en el imaginario de las masas populares.

La ética del género, de la familia y la religión, aspectos que factiblemente se integran en la noción cotidiana de “respeto” que recaba Turits a partir de las memorias de sus entrevistados, inequívocamente encuentran raíz en las prácticas que desplegó la escuela rudimentaria rural.

IV. CONCLUSIÓN: EL AUTORITARISMO, LA ESCOLARIZACIÓN Y EL CAMBIO SOCIAL EN LOS INICIOS DE LA DICTADURA TRUJILLISTA EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Los procesos que hemos venido analizando ilustran el inequívoco papel que jugó el aparato escolar rural en la entronización de una dictadura que, en situación de crisis internacional y desastre, pudo articular un proceso de desarrollo y cambio social basado en la sustitución de importaciones, valiéndose de su concurso y capacidad para movilizar el entorno social de los planteles rudimentarios.

La movilización que las escuelas incentivaron en los vecindarios escolares tuvo dos cauces de participación primordiales: la implantación de la política agraria y agrícola en (y desde) los huertos escolares, y la difusión, adoctrinamiento y culto al nuevo poder político en las ideas-fuerza del discurso por la ciudadanización de Calibán.

Sobre la importancia de la escuela rudimentaria en el logro de esas dos grandes políticas de hegemonía por parte de la naciente dictadura, este escrito hace dos afirmaciones: 1) en general, los estudios sobre el trujillismo han hecho a un lado el estudio de la escuela, por restringir su uso al problema de la difusión del conocimiento curricular; 2) la escuela rural estaba destinada a jugar un rol central, dada la magnitud de sus recursos como destacamento burocrático del Estado nacional. Esta segunda afirmación fue principalmente ilustrada en el caso del

fomento agrícola mediante el contraste entre lo que aportaba la labor de cientos de maestros, maestras, inspectores y comunidades *versus* la que podían aportar las pocas decenas de personas empleadas en otras dependencias de gobierno y en el comercio agroexportador.

Extendemos este razonamiento ahora a la propia difusión de la *Cartilla Cívica*, el gran decálogo para la extensión de la ciudadanía a Calibán. ¿Qué otra institución del Estado podía tomar a su cargo la traducción de sus definiciones sino la escuela? ¿Qué otro espacio del orden cotidiano rural se prestaba al adoc-trinamiento metódico sino el aula escolar? ¿Qué otro destacamento gubernativo contaba con la *cristalización institucional* (Oszlak, 1982) del alcance de la escuela rudimentaria rural?¹⁷

Asumida tal centralidad, ilustramos mecanismos y formas de producción de coe-rcción y de consenso puestas en marcha por el aparato escolar de los campos. Como mecanismos de coerción señalamos: la adscripción del cuerpo enseñante a la movili-zación por el fomento agrícola en las grandes concentraciones cívicas que impulsaron la primera reelección de Trujillo, en 1934; el despliegue del cuerpo enseñante en la producción de discursos apologéticos sobre el nuevo régimen; la labor de informa-ción y control sobre los vecindarios en favor de los servicios de inteligencia del Esta-do. Como mecanismos de producción de consenso y en abono de la hipótesis de San Miguel sobre la relevancia de la discursiva campesinista y del rol desempeñado por la *Cartilla Cívica* como medio de divulgación, señalamos cómo esta fue expresa y prevalentemente hecha circular en el medio rural hasta convertirla eventualmente en uno de los contados materiales de aula de que disponían las escuelas rudimentarias.

También en abono de la gran hipótesis de estos autores sobre el consenso que granjeó a la dictadura el reparto agrario y la producción de una discursiva positiva sobre la identidad y función social de los hombres del campo, abundamos algunos nuevos elementos relacionados con las transformaciones de la cultura de la escuela que introdujo el trujillismo frente a las prácticas del gobierno militar de ocupación. Destacamos aspectos como el retorno a la segregación sexual de los planteles, el restablecimiento de la jurisdicción de actores locales (alcaldes pedáneos, síndicos e inspectores agrícolas) y la reducción del costo social del servicio escolar.

Situamos la creación de consenso rural en términos de intercambios de poder entre campesinos y Estado y, al respecto, agregaremos ahora que el arribo del trujillismo representó una suerte de restitución histórica en torno a la identidad (la exaltación de “la ciudadanía de Calibán”), la moral (la cultura del género en

17 Existe indicio de que el régimen privilegió la circulación de los ejemplares impresos en Barcelona, particularmente en planteles rurales. Suscrita por el superintendente Pedro Henríquez Ureña, la circular 93 indicaba: “Deseo que usted remita a esta Su-perintendencia una nota, por duplicado, que contenga los nombres completos de los alumnos de primer grado de las escuelas rudimentarias rurales (no rudimentarias urbanas) de cada una de las comunes a su cargo, a quienes deberá entregarse la Cartilla de Lectura con que el Honorable Señor Presidente de la República obsequia a los escolares. Estas Cartillas llevarán la dedicatoria personal del Primer Magistrado” (Superintendencia General de Enseñanza, 1933a, p. 41).



la escuela, el retorno de jurisdicciones locales) y el orden pecuniario (retorno a la vieja fiscalidad, menor erogación por el servicio escolar). El enfoque asumido sobre el consenso nacido de esos intercambios de poder tiene un definido carácter retrospectivo (relaciones presente-pasado), en tanto privilegia las formas en que la coyuntura trujillista redefinió relaciones con el pasado.

Sin restar importancia a esos hallazgos, me parece relevante señalar –por último– el interés historiográfico de indagar sobre los rasgos prospectivos (relaciones presente-futuro) que conllevó el arribo del trujillismo y sus dinámicas de cambio en el mundo rural, en términos de la emergencia de nuevas formas de intercambio y circulación de poder entre el Estado y los sectores campesinos.

En la senda de esa agenda de investigación futura –que habrá de considerar también cosas vinculadas con el despliegue de estructuras de poder corporativo entre las agencias de gobierno y las subjuntas del Partido Dominicano–, me parece muy interesante referir, como ejemplo de intercambio prospectivo, el caso de la transmutación de las viejas *Sociedades Populares de Educación* en las nuevas *Asociaciones de Amigos de las Escuelas*. Esta favoreció la emergencia de corrientes de mecenazgo local en favor de las escuelas rudimentarias y permitió articular nuevas alianzas cívicas a nivel local.

Alianzas como la que propuso el obsequioso don Sabás Santana, mediano agricultor de Las Lagunas, común de Moca, que ofreció donar a la escuela cinco tareas de tierra, deseando “tener la satisfacción de que el Honorable Presidente Trujillo le dirigiera una carta congratulatoria”, abundan en la documentación escolar de los primeros años treinta y constituyen evidencia del cambio social que afectaba la vida rural (Jiménez, 1935).

¿Para que querría Don Sabás esa carta del “Honorable Presidente”? ¿Para colgarla en su morada, como ocurría ya en muchos hogares dominicanos? ¿Para avalar sus intereses frente a instancias del corporativismo en ciernes?

Probablemente fuese por lo último, cosa que muestra la importancia del uso de la escuela como espacio de negociación y creación de consenso asociado al cambio.

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.
- Agramonte, E. (1934, 1º de mayo) [Informe semanal]. Archivo General de la Nación (2.1.LC346//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.
- Alfonseca, J. (2006). Micropolítica, jurisdicción y comunidad agraria en los procesos históricos de la educación rural en México 1920-1940. En L. Rosas, *La educación rural en México en el siglo XXI* (pp. 113-157). Centro de Estudios Educativos.
- 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.

- Alfonseca, J. (2016). La apropiación de la enseñanza por la acción en escuelas rurales federales de Texcoco y Chalco, 1922-1940. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 221-248.
- Alfonseca, J. (2019). La ocupación militar norteamericana, 1916-1924. En J. Chez Checo (ed.), *Historia General del Pueblo Dominicano* (pp. 235-305). Academia Dominicana de la Historia.
- Alfonseca, J. (2020). El imperialismo norteamericano, la enseñanza obligatoria y la consolidación del Estado docente en las Antillas, 1898-1924. *Fermentario*, 14(2), 12-37.
- Alfonseca, J. (2022a). Prefacio. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 15-24). Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2022b). Transiciones del imperialismo al autoritarismo en la educación rural dominicana, 1918-1946. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, X(20), 43-62.
- Alfonseca, J. (2022c). Coerción y consenso. Posdatas a “Escolarización y dictadura. La escuela rural y el encuadramiento del campesinado en la República Dominicana (1930-1940)”. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 259-310). Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2022d). Imperialismo, autoritarismo y modernización agrícola en las vías antillanas a la escolarización rural, 1898-1940. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 167-214). Editora Universitaria Bonó.
- Alfonseca, J. (2022e). De la escuela-aposento a la Escuela “Presidente Trujillo”. Transformaciones espaciales y genealógicas en la escuela rural dominicana, 1844-1944. En J. Alfonseca, *La formación del Estado docente en República Dominicana (1844-1944)* (pp. 25-72). Editora Universitaria Bonó.
- Carreras, P. (2012). *La Escuela Nueva: ideología y culto a Trujillo*. Ediciones Renovación/Editora Búho.
- Chehabi, H. y Linz, J. (1998). *Sultanistic Regimes*. Johns Hopkins University Press.
- Civera, A., Alfonseca, J., Escalante, C. (2011). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. El Colegio Mexiquense: Miguel Ángel Porrúa Editor.
- Crozier M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial Mexicana.
- Inoa, O. (1994). *Estado y campesinos al inicio de la Era de Trujillo*. Ediciones Librería La Trinitaria.
- Jiménez, R. (1930, 18 de julio). [Súplica]. Archivo General de la Nación (Legajo 14//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.
- Jiménez, M. (1935, 3 de diciembre). [Ofrecimiento] Archivo General de la Nación (L Legajo 28//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.
- Lane, R. H. (1922). Civil Government in Santo Domingo in the Early Days of Military Occupation. *The Marine Corps Gazette*, 7(2), 127-146.
- Leite, S. (1999). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. Cortez Editora.
- Miñano-García, M. (1945). *Some Educational Problems in Peru*. The University of Texas Press.
- Ortega, J. (1919, 9 de enero). [Circular D-II-3] Archivo General de la Nación (Legajo 763//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.



- Oszlak, O. (1982). *La conquista del orden político y la formación histórica del Estado argentino*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad.
- Read, G. (1950). Civic-Military Rural Education of Cuba: Eleven Eventful Years (1936-1946) [Tesis Doctoral inédita]. Universidad de Ohio.
- República Dominicana (1932). *Colección de Leyes, Decretos y Resoluciones emanados de los poderes Legislativo y Ejecutivo de la República*. Imprenta de J. R. Vda. García. Sucesores.
- Revista de Agricultura (1933). Informaciones de las Cámaras de Comercio por sus respectivos secretarios, 24(50), 878.
- Revista de Agricultura (1935). Las reuniones de agricultores, 25(72), 1991.
- Revista de Educación (1935). Sección de Estadística, 7(26), 76-77.
- Rockwell, E. (1996). Keys to Appropriation: Mexican Rural Schools. En B. Levinson (ed), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice* (pp. 301-324). SUNY Press.
- 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.
- San Miguel, P. (2011). *La guerra silenciosa: Las luchas sociales en la ruralía dominicana*. Archivo General de la Nación.
- San Miguel, P. (2016). Exacción estatal y resistencia campesina en el Cibao durante la Ocupación Militar Norteamericana, 1916-1924. *Clío*, 85(191), 79-116.
- Superintendencia General de Enseñanza (1930). Nuevo Plan de Estudios para la Escuela Rudimentaria Rural. *Revista de Educación*, 2(5), 22-23.
- Superintendencia General de Enseñanza (1933a). Cartilla de lectura obsequio del honorable presidente Trujillo. Circular 93, *Revista de Educación*, 5(18), 41.
- Superintendencia General de Enseñanza. (1933b). Asambleas de Autoridades Civiles. Circular 71. *Revista de Educación*, 5(10), 38-39.
- Thompson, E. P. (1974). La economía “moral” de la multitud en la Inglaterra del siglo XVI-II. *Revista de Occidente*, (133), 54-125.
- Trujillo, R. (1933). Construcción de Mil Escuelas Rurales. *Revista de Educación*, 5(10), 3.
- Turits, R. L. (1998). The Foundations of Despotism. Agrarian Reform, Rural Transformation, and Peasant-State Compromise in Trujillo’s Dominican Republic, 1930-1944. En A. Chomsky (ed.), *Identity and Struggle at the Margins of the Nation-State. The Laboring Peoples of Central America and the Hispanic Caribbean* (pp. 292-334). Duke University Press.
- Turits, R. L. (2003). *Foundations of Despotism. Peasants, the Trujillo Regime and Modernity in Dominican History*. Stanford University Press.
- Vaughan, M. K. (2000). *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México, 1930-1940*. Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, D. (1933, 21 de octubre). [Informe] Archivo General de la Nación (2.1.LC199//Justicia e Instrucción Pública), Santo Domingo, República Dominicana.

Recepción: 08/08/2024

Aceptación: 28/10/2024



ANEXO

Tabla 1. Huertos y jardines escolares en escuelas rudimentarias urbanas y rurales (1935)

Inspección	Aulas ^{°°}	Huertos [°]	Jardines [°]
Barahona	13	8	5
Elías Piña	24	8	1
Neiba	24	16	5
Azua	13	15	16
San Juan de la Maguana	25	26	7
Baní	10	11	12
San Cristóbal	18	14	8
Bayaguana	17	15	7
Santo Domingo	36	34	32
San Pedro de Macorís	26	20	18
Seibo	14	13	11
La Romana	23	24	26
Samaná	13	11	9
San Francisco de Macorís	29	24	22
Sánchez	10	7	3
Puerto Plata	17	15	22
Imbert	14	13	9
Montecristi	20	19	16
Dajabón	16	13	10
Valverde	15	13	10
Santiago	41	41	39
San José de las Matas	17	18	18
Moca	34	30	28
La Vega	42	38	30
Cotuí	9	8	5
Jarabacoa	6	6	6
	526	460	371
° El Huerto entrañó labores de extensión agrícola a la producción de bienes mercantiles y de autoconsumo. El Jardín se relacionó con el ornato. Algunas escuelas los fomentaron simultáneamente.			
°° El Aula refiere la existencia de un grupo de niños bajo la conducción de un docente. La mayoría de las escuelas rudimentarias fue unidocente.			

Fuente: Revista de Educación (1935), nº 26, 76-77.



*Tabla 2. Locales para escuelas rudimentarias construidos por
el Partido Dominicano en el Departamento Norte (febrero 1935)*

Común	Distrito Escolar	Locales listos
Samaná	14	15
San Francisco de Macorís	15	10
Sánchez	16	4
Puerto Plata	17	20
Imbert	18	6
Montecristi	19	19
Dajabón	20	7
Valverde	21	7
Santiago	22/23	20
San José de las Matas	24	9
Moca	25	11
La Vega	26/27	15
Cotui	28	6
Jarabacoa	29	9
Total de locales		158

Fuente: Justicia e Instrucción Pública, legajo 40/42 (clasificación antigua).

