

El imperialismo norteamericano y las vías antillanas a la escolarización rural

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos
(Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México)

Resumo

O artigo analisa o modo no qual foram gestados certos *ruralismos pedagógicos* dentro da expansão da escola rural nos campos de Puerto Rico, Cuba, Haiti e República Dominicana. O intuito é criar um marco comparativo útil para a construção de uma historiografia da escola rural latinoamericana durante o século XX. O peso que tiveram as intervenções militares de Estados Unidos de América na escolarização rural dessas sociedades antilhanas modelou o caráter pedagógico que assumiram seus distintos ruralismos, conduzidos por um terreno mais pragmático orientado à inserção do campesinado no mercado agro-exportador.

Palavras-chave: Educación rural, ruralismo pedagógico, dominación imperialista.

Artigo recebido em dezembro de 2013 e aprovado para publicação em fevereiro de 2014

Revista Brasileira do Caribe, São Luis-MA, Brasil, Vol. XIV, nº28, Jan-Jun 2014, p. 371-400

Resumen

El artículo analiza el modo en que se gestaron ciertos *ruralismos pedagógicos* dentro de la expansión de la escuela rural en los campos de Puerto Rico, Cuba, Haití y República Dominicana, con el objeto de establecer un marco comparativo útil para la construcción de una historiografía de la escuela rural latinoamericana durante el siglo XX. El peso que tuvieron las intervenciones militares de los Estados Unidos de América en la escolarización rural de esas sociedades antillanas modeló el carácter pedagógico que asumieron sus distintos ruralismos, conduciéndolos por un terreno más pragmáticamente orientado a la inserción del campesinado en el mercado agroexportador.

Palabras claves: Educación rural, ruralismo pedagógico, dominación imperialista.

Abstract

This article analyze how some rural pedagogies were introduced in the expansion of rural schools of Puerto Rico, Cuba, Haiti and the Dominican Republic, with the main object of establishing a comparative background which could be usefull in the historiography of rural schools in Latinamerica during the XX century. The strong influence the USA military interventions had in the rural schooling of this antillian societies, built the pedagogic character assumed by the diferent rural towns, conducting them in a way pragmatically oriented to the insertion of the rural farmers in the agroexport market.

Keywords: Rural Education, ruralist pedagogies, imperialist domination.

La Era de los ruralismos pedagógicos y la construcción de la escolaridad rural antillana

En sus análisis sobre el papel de las políticas de escolarización en la transición del Imperio a la vida republicana, durante la llamada *República Velha* (1889-1930), la historiografía brasilera de la educación ha construido el interesante concepto de *ruralismo pedagógico* para aludir a la emergencia de un cuerpo de ideologías, representaciones imaginarias y políticas sobre la vida rural difundido entre la población del campo, aunque no exclusivamente, por la escuela. En opinión de sus autores, con el fomento de esos discursos sobre la vida rural las oligarquías agrarias persiguieron contener las migraciones campo-ciudad que siguieron a la disolución del esclavismo hacia finales del siglo XIX, además de estimular el sostenimiento de su patronazgo sobre la población del campo y la legitimación de un proyecto civilizatorio que comenzaba a ser eclipsado por los núcleos urbanos.

Frenar el éxodo del campesino creándole imágenes bonancibles y dignas de la vida rural fue el objetivo de algunos discursos que fueron contrapuestos al mundo urbano. Impulsar la transmisión de un currículo escolar adecuado y útil a la vida de la gente del campo que poco obtenía del contacto cultural con los rudimentos de conocimiento urbano que tradicionalmente le había ofrecido la escuela. Centrado en esas ideas, el ruralismo pedagógico brasilero tuvo luego auge durante los años treinta y cuarenta del siglo XX, bajo el liderazgo de pedagogos como Sud Mennucci, Carneiro Leão, Manoel Bergstrom y Lourenço Filho, quienes incidieron particularmente en el desarrollo de un curriculum específicamente orientado a la vida rural (LEITE, 1999, PRADO, 1995, MONARCHA, 2007).

Al referir a configuraciones discursivas que integran imaginarios dirigidos a enaltecer el arraigo y la identidad en la

vida rural, representaciones sobre su vínculo con el modo de vida urbano y el diseño de pedagogías y currículos adaptados a ella en pos de su modernización, el concepto de ruralismo pedagógico resulta de interés en cuanto a la idea de construir un diálogo historiográfico comparado sobre la educación en América Latina. Entre finales del siglo XIX y mediados del XX fue reconocida la emergencia de corrientes discursivas similares a propósito de la extensión de la escuela al campo. No nos referimos, por supuesto, a las discursivas que acompañaron la simple extensión de las primeras letras a la población rural, la alfabetización o la instrucción pública general, sino de discursos específicamente dirigidos a la escolarización del campesinado, como la emblemática *Escuela Rural Mexicana*, la *escuela-ayllu* de la región andina, la escuela *Hogar Agrícola* argentina y todas aquellas demás formulaciones que pretendieron regular la vida rural mediante la inserción de una pedagogía especialmente abocada a su entorno.

Por diversos motivos resulta un concepto interesante. En primer lugar, porque claramente reúne –en un solo y económico término– las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas que, en el caso de otras comunidades y tradiciones nacionales de investigación histórica, aparecen muchas veces disgregadas (u ocultas) detrás de rótulos genéricos como *historia de la educación rural*, *historia de la enseñanza*, atinentes a la hora de designar realidades que tuvieron una cierta organicidad en cuanto al desarrollo de políticas de escolarización basadas en pedagogías específica y exclusivamente dirigidas al medio rural.

En segundo lugar el concepto ruralismo pedagógico convoca a la contrastación analítica en cuanto a las distintas formulaciones y los alcances históricos en el continente latinoamericano de pedagogías y discursos ruralistas. El siglo XX trajo al paisaje rural latinoamericano una escuela interesada

en transmitir algo más que rudimentos del currículo urbano. Emergieron entonces (y, por supuesto, no en forma sincrónica ni generalizada) las pedagogías ruralistas, tornando el siglo en lo que podríamos representar como la Era de los ruralismos pedagógicos.

Cada ruralismo se propuso impactar diferentes aspectos en la vida de sus sociedades. Por lo general, todos preconizaron el incremento de la producción y la modernización productiva y social del campesinado y del asalariado agrícola, propósito que se asociaba a objetivos de interés nacional que variaron en énfasis, según el caso: crecimiento de la riqueza nacional, emancipación social del campesinado indígena, integración de la nación y la nacionalidad, etc. Una verdadera era de pedagogías ruralistas se hizo presente en varias sociedades del continente al término del siglo XIX, logrando cierta especificidad como vía de expansión de la escuela en el campo hasta el momento en que la idea de uniformizar educacionalmente los espacios nacionales condujo a la unificación curricular de lo rural y lo urbano. Con distintos propósitos y alcances y debido a un haz de trayectorias también diferentes en cuanto al por qué, para qué y cómo extender la escuela a la población rural. Los distintos ruralismos latinoamericanos dieron cuerpo a buena parte de los desarrollos del sistema escolar en el mundo rural de la primera mitad del siglo XX. De la mundialmente reconocida Escuela Rural Mexicana, a las “escuelas-hogar” del agro argentino, pasando por la escuela-ayllú de los Andes bolivianos y por la rural school puertorriqueña, los distintos ruralismos merecen dar lugar a un conocimiento basado en la historia comparada, orientada por preguntas en torno a su significación en la historia global de la escolarización del campo latinoamericano, a la reconstrucción del flujo internacional de ideologías y diseños curriculares, y en cuanto a sus protagonistas pedagógicos fundamentales (ALFONSECA, 2011).

Interesa analizar en este escrito el modo en que ciertos ruralismos pedagógicos gestaron las vías a la escolarización rural antillana, con el objetivo de establecer un marco comparativo útil para la construcción de una historiografía de la escuela rural latinoamericana durante el siglo XX. En la emergencia de los ruralismos pedagógicos antillanos tuvieron peso indiscutible las ocupaciones militares que el imperialismo norteamericano impuso a naciones como Puerto Rico, Cuba, Haití y la República Dominicana entre 1898 y 1930, que no sólo marcaron un hito en la historia de la escolarización rural de las islas, sino que desigualmente alcanzaron a modelar un cierto tipo de ruralismo, de cuño decididamente pragmatista, orientado a la inserción del campesinado en el mercado agroexportador.

Los Gobiernos Militares de Ocupación de los Estados Unidos en Cuba, Puerto Rico, Haití y la República Dominicana, 1898-1934.

Aduciendo la incapacidad del gobierno para honrar sus deudas financieras internacionales, la Infantería de Marina de los Estados Unidos inició en mayo de 1916 la ocupación militar de la República Dominicana, país que permaneció bajo su dominio hasta 1924. Un año antes, bajo argumentos similares, los marines habían también ocupado Haití, instalando un protectorado que se mantuvo hasta 1934. Ambas intervenciones consumaron el control estratégico norteamericano sobre las grandes islas del Archipiélago antillano, pues Cuba y Puerto Rico habían pasado a la órbita neocolonial y colonial del coloso del norte en 1898, al finalizar la Guerra Hispano-Norteamericana.

El resultado del intervencionismo estadounidense en las cuatro naciones fue desigual, cosa que en mucho dependió de la duración de su presencia en cada sociedad. Si bien la dominación militar de Cuba fue corta (1898-1902 y 1906/07),

el control norteamericano sobre los asuntos internos de la isla se mantuvo hasta 1934, cuando fue abrogada la Enmienda Platt. Ocupadas por diecinueve y ocho años respectivamente, en Haití y la República Dominicana la desocupación pareció poner fin a mecanismos de gestión neocolonial de la educación nacional. En Puerto Rico, la ocupación dio pie a una política que se prolonga hasta el presente.

Sin embargo, en los cuatro casos, el dominio imperial marcó hitos en el desarrollo educacional, emergiendo procesos inéditos en la historia de esas Antillas como la compulsión escolar, la centralización del currículo y de la formación docente y algunos otros más, invariantes presentes en la historia del nacimiento universal de la instrucción como sistema regido por el Estado Educador (NEWLAND, 1994).

Cada acto de ocupación militar persiguió incidir en la naturaleza de los procesos educacionales de las naciones bajo su control. Como veremos en el curso de este escrito, la educación del campesinado tuvo central importancia en la política desarrollada por las administraciones militares, llegando con éstas la hora de una notable expansión de la escuela rural en las Antillas Mayores, hecho que tiene interés peculiar en cuanto al estudio general de la historia de la escolarización rural en el continente latinoamericano por configurarse allí un cauce de desarrollo diferente del seguido en otras naciones en términos de la naturaleza y los propósitos del poder que la impulsó.

Debida a un principio homogéneo, la expansión imperial, la acción educativa de los Estados Unidos en los territorios ocupados reconoce notables diferencias internas. En Puerto Rico, por ejemplo, la política optó por imponer el inglés en los planteles escolares como parte de una estrategia general de “americanización” del territorio, cosa que no se verificó en las demás naciones. Del mismo modo, la opción por el sistema

descentralizado que operó en Cuba no rigió la experiencia desarrollada en Puerto Rico, en Haití o en la República Dominicana, donde imperaron criterios de centralización administrativa. Finalmente, así como en Haití hubo un decidido impulso a la enseñanza vocacional, en Cuba y Puerto Rico la política curricular apuntó esencialmente a la constitución subjetiva de la nueva ciudadanía a la que se integraban las grandes mayorías.

Plausiblemente, los propios procesos de implementación de las políticas de intervención del estado norteamericano permiten explicar tales variaciones. Cada Gobernador Militar del United States Marine Corps pareció tomar decisiones de diseño educacional en función de consideraciones personales sobre la materia, aparentemente desconectadas de un plan o filosofía general de acción gestada por burocracias educativas dentro del territorio norteamericano. Así, la visión del General Leonard Wood sobre la superioridad cultural de los valores liberales de la democracia norteamericana tuvo que ver con el hecho de que, en Cuba, la intervención educacional no asumiese los rasgos de exclusión racial y cultural que imprimió en Haití la visión del General John H. Russell. Como señala Erwin Epstein, la convicción de que el traslado del sistema educativo descentralizado norteamericano a Cuba operaría positivamente sobre la construcción democrática del país presidió la gestión educacional de Wood, quien puso empeño en extender la escuela a la mayoría del pueblo cubano, incluida la población de color (EPSTEIN, 1987). Por el contrario, el General John Russell fomentó el establecimiento de un sistema educacional basado en un amplio número de rasgos excluyentes en Haití (PAMPHILE, 1985).

Cada jefe militar puso en juego no sólo filosofías y conceptos personales sobre los fines de la intervención en materia educativa, sino estrategias de diseño educacional

basadas en experiencias marcadamente disímiles dentro de la abigarrada escena educacional norteamericana de esos años. En Cuba, Wood se valió de sus contactos educacionales en el sistema escolar del estado de Ohio para trasladar a la isla esa experiencia escolar (EPSTEIN, 1987, p. 4). En Haití, la política seguida tendió a inspirarse en el sistema educacional desarrollado por Booker T. Washington en Tuskegee, Alabama (PAMPHILE, 1985, p.100). La organización escolar puertorriqueña tuvo una importante inspiración en las estructuras escolares de Pensilvania (NEGRÓN, 1998: 56), mientras que en el caso de la República Dominicana, el diseño del nuevo sistema quedó en manos de pedagogos e intelectuales locales (CALDER, 1989, p.49).

Ciertamente, como ha destacado en una obra reciente A.J. Angulo, las políticas educacionales de los gobiernos militares de Ocupación en las Antillas estuvieron en todo momento atravesadas por la contraposición de dos vertientes del progresivismo norteamericano: la humanitarista (*humanitarian progressivism*) y la eficientista (*efficiency-oriented progressivism*). En tal sentido, el caso cubano brinda claro ejemplo de esa pugna en el enfrentamiento sobre el sentido de la acción educacional que sostuvieron el general Wood y su Superintendente de Escuelas Alexis Everett Frye entre 1900 y 1901 (ANGULO, 2012).

Pero también tuvo que ver el resultado de la implementación de las políticas educativas con factores externos que tendieron a limitarlas. Más allá de lo que aportó a cada definición local el perfil intelectual de los responsables militares, la resistencia civil a la ocupación, los movimientos nacionalistas de repulsa a la pérdida del control local establecieron límites a la acción educacional del poder interventor. En Haití, por ejemplo, la acción norteamericana tuvo que desarrollarse de modo paralelo a la del Ministerio de Instrucción Pública nacional, que, gracias a la protesta, mantuvo rectoría sobre gran parte de la actividad educacional, mientras que los dominicanos lograron negociar lo

relativo a la conducción intelectual de las reformas al sistema dentro de una estructura general de decisiones inspirada por el Gobierno de Ocupación. En Cuba también hubo un extendido proceso de resistencia magisterial a las medidas educacionales de la Ocupación, que ha analizado Yoel Cordoví basado en el estudio de procesos cotidianos de resistencia en las escuelas de la isla, como la Jura de la Bandera y las conmemoraciones cívicas (CORDOVÍ, 2012).

Así, la aparición de divergencias internas, resistencias y negociaciones en el terreno de la acción escolar pública, fue tramando diferentes cursos de implementación en la historia de cada política, que en más de uno de los casos derivó en resultados contrapuestos e inesperados.

La escolarización como política de dominio: la ampliación centralizada de los sistemas nacionales de enseñanza.

Como campo de acción, la educación constituyó evidentemente un ámbito de importancia cardinal para los intereses de dominio de las fuerzas ocupantes. Allí donde la intervención militar logró bases consensuales para la continuación del dominio, como en Puerto Rico, el sistema de enseñanza emergió como la agencia capaz de socializar a la población en los valores de la democracia norteamericana, hecho que llevó al diseño de políticas educacionales de “[norte] americanización” (enseñanza del inglés, inducción de nuevos valores patrios, etc.). Allí donde la Ocupación enfrentó resistencia civil (y militar) de parte de sectores opuestos a su presencia, como en la República Dominicana y Haití, el fomento educacional reportó legitimidad al constituir una esfera donde la imposición militar era capaz de mostrar sus facetas menos agresivas, asignándose objetivos de carácter altruista interesados en el bien común, la modernización y la elevación sociocultural que aducían las

políticas intervencionistas. Comentando las críticas que recibía la política de Ocupación en Haití y Santo Domingo, el Secretario de Marina de los Estados Unidos escribía al Departamento de Estado en el verano de 1920:

Es sin duda bien conocido por el Departamento de Estado que se desarrolla una activa propaganda para desacreditar la conducta de este Gobierno en los asuntos tanto de la República Dominicana como de la República de Haití. Uno de los agentes más poderosos para combatir esta propaganda en la República Dominicana ha sido la mejora del sistema educativo cosa que se ha perseguido con vigor. Es recomendable que se tomen medidas adecuadas para desarrollar una mejoría similar en el sistema educativo de Haití (Citado en PAMPHILE, 1985, p.101).

Mientras reprimía, encarcelaba y aniquilaba, la Ocupación declaraba su compromiso con imperativos de modernidad universalmente aceptados (salubridad, alfabetización, apertura de vías de comunicación), empeñando en ellos un segmento importante de sus acciones de gobierno. Hubo un definido impulso a la escolarización popular entre las primeras políticas establecidas en Cuba, Puerto Rico y República Dominicana, donde el poder imperial se empeñó en hacer cumplir la *compulsión escolar*, precepto que decretó en Cuba y Puerto Rico en 1899 y en la Dominicana, en 1917.

Abocadas a tales propósitos, las políticas norteamericanas impactaron enormemente la extensión de las estructuras educacionales de cada país. En Cuba, por ejemplo, donde el gobierno militar combinó el refuerzo de la compulsión escolar con el incremento al gasto estatal en enseñanza (que llegaría a ser cinco veces mayor al efectuado por la Corona española en 1894), el número de escuelas públicas se multiplicó por diez al pasar de 312 planteles en 1898/99 a 3.800 en 1902 (READ, 1950, p. 90-

91; EPSTEIN, 1987, p. 6). En Puerto Rico, donde una Asamblea pública reclamó el establecimiento de la escolarización universal, gratuita y obligatoria y el deber del Estado de proporcionar escuelas cuando los municipios fuesen incapaces de hacerlo, también se produjo un crecimiento espectacular del sistema de enseñanza: de 528 planteles establecidos en las postrimerías de la soberanía española, la isla pasaría a contar con 1.113 en 1904 (OSUNA, 1923, p. 90; NEGRÓN, 1998, p.108). En la República Dominicana, la Ley de Instrucción Obligatoria promovió una expansión del servicio escolar que triplicó, en 1920, el número de planteles existentes antes de la Ocupación militar (CLAUSNER, 1973, p.184).

La enseñanza constituyó un espacio de prácticas privilegiado en cuanto al interés por implantar el modelo de modernidad democrática que pregonaban sus actores. La escuela formó parte de un más amplio proceso de re-educación política llamado a crear en la población nuevos conceptos sobre participación y orden democrático (GO, 2000). En consecuencia, cada gobierno tendió discursivamente a situar sus intereses en favor del fomento de la escuela y la difusión del alfabeto como el primero de una serie de pasos que llevarían a esas sociedades por el sendero de una práctica de participación social cada vez más homogénea, informada y democrática.

En Cuba y Puerto Rico, la política de fomento escolar tuvo como propósito expreso el producir experiencias de participación social en la escuela que educasen en el orden cultural de la democracia norteamericana, creando condiciones para el eventual *self government*. Por ello, los primeros diseños de expansión escolar trasladaron esquemas de gestión descentralizados, basados en la configuración de cuerpos locales de consejeros y promotores notables (*boards of education*), electos mediante escrutinio popular y encargados de supervisar el desarrollo de las escuelas.

Sin embargo, la política de traslado de jurisdicción al nivel local tendió al fracaso, debiendo reorientarse hacia esquemas mayormente centralizados. Según algunos autores, una estructura de intereses locales (nepotismo en la elección de cargos docentes, clientelismos políticos, corrupción, etc.) echó por tierra las intenciones de mejorar la calidad del sistema de enseñanza, al tiempo que mostró los límites del experimento político de trasladar el esquema de gestión escolar practicado en los EE.UU. Según Read, en el caso cubano:

...los vecinos de las localidades tenían un gran poder sobre el sistema a través de los consejos escolares, aunque carecían de responsabilidades financieras directas dado que los fondos venían de la Habana y no de un impuesto escolar local. Y, dado que muchos de los consejos escolares se hallaban integrados por personas que poco sabían de estándares escolares, apoyos, administración y métodos, su liderazgo no bastó para desarrollar un sistema dinámico y progresivo de escolarización elemental para las masas. En lugar de ello, el resultado fue un relajamiento de la administración, descuido de la docencia, desinterés en la elección de los consejos, corrupción en el reclutamiento de docentes y en las finanzas escolares, incapacidad para reforzar la asistencia obligatoria y el politiquero partidista (READ, 1950, p. 97)¹

La presencia de una trama de intereses locales que distorsionó el modelo descentralizado impulsado por el gobierno militar en Puerto Rico es también mencionada por John J. Osuna, que señala que “por ello comenzó el proceso de centralización de la administración educativa, y tuvo que continuar, dado el fracaso de los consejos locales para cumplir con sus obligaciones y al influjo de la política sobre ellos” (OSUNA, 1923, p. 119).²

En Haití y la República Dominicana, la acción educativa asumió de entrada un perfil centralizado, al crearse el *Servicio Nacional de Instrucción Pública* (que concentraría los procesos

educacionales públicos en la segunda) y el *Service Technique de l'Agriculture et de l'Enseignement Professionnel*, como estructura paralela al Ministerio de Instrucción Pública haitiano. Un ingente proceso centralizador sobrevino al fracaso del experimento de democracia local en la gestión del sistema, creándose estructuras cupulares que tendencialmente restaron atribuciones a los niveles provinciales y locales. De más en más, tales estructuras concentraron los recursos fiscales necesarios para la expansión y el sostenimiento escolar, al tiempo que contuvieron los mecanismos mediante los que el nivel local obstaculizaba el propósito de crear un sistema de prácticas educacionales uniforme.

Un movimiento en pos de la centralización y la configuración sistémica de las prácticas de enseñanza vino dado con las políticas seguidas en torno a la certificación y la formación de maestros. Postrado o inexistente, las Antillas hispánicas carecían de un sistema de formación de docentes que permitiese hacer frente a las necesidades de reclutamiento de una expansión escolar de tales magnitudes. En principio, las fuerzas de Ocupación apelaron al establecimiento de medidas para la certificación, uniformación y control del cuerpo docente que accedía a cargos escolares a partir de los consejos locales (exámenes de conocimiento, realización de cursos, etc.), para pasar, luego, a incidir de modo directo en la creación y fomento de esas instituciones.

El impulso por el control curricular de los docentes y de su formación estuvo en gran medida relacionado con las expectativas de continuidad de dominio sobre los territorios ocupados y definió, aparentemente en función de éstas, sus mecanismos. En Puerto Rico, donde la ocupación imperial se asumió, de entrada, como un paso hacia la anexión eventual del territorio a la Unión, el asunto de la enseñanza del inglés y del ideario norteamericano planteó directamente la necesidad

de importar docentes desde Estados Unidos y de capacitar a los profesores puertorriqueños en el dominio del idioma y de los contenidos y métodos curriculares estadounidenses (NEGRÓN, 1998, p.51-57). En Cuba, donde el inglés no fue decretado lengua oficial de la escuela, pero donde rápidamente se implantó un currículo basado en textos escolares norteamericanos, la estrategia de formación involucró el envío de docentes cubanos a recibir capacitación en los EE.UU. En ambos casos, la política de normalización derivó en el establecimiento de instituciones locales especializadas en la formación de docentes.

Otro factor importante en la centralización administrativa del sistema derivó del peso creciente que tuvieron las aportaciones económicas del gobierno central (en manos de las fuerzas de Ocupación) en el financiamiento de la expansión escolar. De nuevo, aquí fueron patentes los límites erigidos por el esquema inicial basado en la jurisdicción local: escasez de recursos fiscales, configuración de dinámicas de interés local basadas en la renta de espacios para el local de la escuela. Pronto, tales situaciones plantearon la necesidad de que el poder central directamente dotase de inmuebles adecuados a las nuevas escuelas, sobre todo en aquellos casos en que las estructuras locales se revelaron incapaces de lograrlo, por falta de recursos monetarios o por distorsiones originadas en micropolíticas de gestión escolar de carácter local que condicionaban la entrega de un espacio rudimentariamente establecido en domicilios de las localidades con la obtención del cargo de maestro, el usufructo de una renta, o ambas cosas a la vez.

Tal orden de cosas resulta patente en lo que señalaba en 1918 un Inspector escolar dominicano, preocupado por la ineficiente gestión local de la contratación de maestros preparados y locales adecuados para el establecimiento escolar:

Por las notas de visitas de inspección, cuanto por los datos relativos a los locales donde están instaladas las escuelas públicas [...] podrá observarse que todos esos locales pertenecen, cuando no a los directores, a una persona familiarizada con éstos, lo que presenta el siguiente dilema: o se cierran temporalmente las escuelas donde se cambie o sea necesario cambiar al Director, o se fabrican locales adecuados cuanto antes para que el cambio pueda verificarse.³

Buena parte del esfuerzo educacional se dirigió a extender la escuela a la población rural, que había sido marginada históricamente de las políticas de instrucción popular.

Al estudiar el impacto de la escolarización desarrollada por el Gobierno Militar en la República Dominicana, Bruce Calder señala que “el incremento más notorio tuvo lugar en las áreas rurales [...] en 1916 había, quizás, 30 escuelas rurales funcionando [...] para 1920 había 647” (CALDER, 1989, p.51). Si bien ésta afirmación carece de sustento y simplemente refleja versiones presentes en el propio cuerpo ocupante (pues un examen de fuentes escolares dominicanas anteriores a 1915 deja ver que la red de planteles rurales era mucho más amplia), según datos del Servicio Nacional de Instrucción Pública, los avances de la escuela rural entre 1918 y 1922 habían sido importantes en Comunidades como Puerto Plata (que pasó de 5 a 19 escuelas; Bajabonico (3 a 7); Altamira (7 a 11); Blanco (6 a 12); Barahona (4 a 7), Enriquillo (0 a 7); Cabral (0 a 4); Neyba (4 a 7); Duverge (2 a 4); Azua (5 a 11) San Juan de la Maguana (9 a 12); Las Matas de Farfán (2 a 5); El Cercado (3 a 9); Comendador (0 a 7) y Bánica (3 a 7).

Según Osuna, al finalizar el año escolar de 1899 los campos de Puerto Rico contaban con 313 escuelas, careciendo aún de servicio escolar 426 *barrios* en los que residía una población infantil de cerca de 260 mil niños. Hacia 1907, el número de planteles rurales se había casi duplicado, al existir entonces un

total de 614 escuelas. A partir de ese año, la extensión de la escuela a las secciones rurales progresó de modo continuo, hasta llegar a contar casi 2.390 planteles en 1914, lo que representó un crecimiento del 763%. En 1919, las escuelas rurales componían casi el 81% de las escuelas públicas de enseñanza primaria controladas por el Comisionado de Educación en la isla (OSUNA, 1923, p.184, 202).

La modernización colonialista del campesinado y las trayectorias del ruralismo pedagógico en la escuela antillana.

Relacionado con la idea general de crear bases para el eventual ejercicio del auto-gobierno a través de la alfabetización universal y el establecimiento de mecanismos de participación democrática en los planteles (propósito que justificaba la permanencia del ocupante), la intervención escolar en los campos tuvo también propósitos relacionados con la expansión de la producción y la mejora cualitativa de los productos de agro-exportación.

El análisis del influjo de las Ocupaciones en la pedagogía para el campo antillano resulta una tarea que complica las discontinuidades en el proceso de dominio presentes en cada caso nacional. En este sentido, el caso puertorriqueño revela el modelo de influjo pedagógico más acabado desde la óptica del poder colonialista, mientras que las demás circunstancias nacionales (donde existió cierto grado de control local sobre la enseñanza, Haití y Dominicana, o donde el influjo formalmente cesó, como Cuba) revelan concreciones limitadas, proporcionan evidencias relativas.

Centralmente, los gobiernos de Ocupación en Cuba, Haití, Puerto Rico y la República Dominicana se preocuparon porque la escolarización del campo produjera tres cosas: auto-gobierno, consentimiento y producción; quedando lejos de sus

motivaciones pedagógicas problemáticas presentes en otros desarrollos del ruralismo pedagógico latinoamericano como la contención migratoria, el arraigo a la vida rural o la readaptación social, a pesar de que éstas existían.

El tema del auto-gobierno presidió gran parte de la discursiva sostenida por los gobernadores militares como justificación de las políticas de reorganización social de las nuevas posesiones. Muy claramente fue ese el discurso que presidió la escolarización impulsada en Cuba y Puerto Rico, como también lo hizo en los casos dominicano y haitiano, donde la sociedad civil resistía la situación colonial. Al informar sobre los alcances de la campaña escolar en 1920, el Gobernador Militar en Dominicana, Almirante Thomas Snowden, señalaba:

Es vital para el futuro buen gobierno del país que se enseñe al pueblo a comprender sus obligaciones cívicas y el valor y el poder del voto para cumplir patrióticamente con esas obligaciones. En el presente, el porcentaje de analfabetismo es muy grande y tomará algunos años educar a la masa del pueblo hasta el grado en que entiendan sus propios ideales y los lleven a cabo a través del voto.⁴

Alfabetizar, establecer cuerpos locales de gestión ciudadana, educar cívicamente en los principios de la democracia y la cultura anglosajonas, etc., fueron estrategias de transmisión curricular coherentes con el papel que asignaba a la educación la filosofía del auto-gobierno que se aplicó en contextos tanto urbanos como rurales. Con excepción de Haití, dada la autonomía del Ministerio de Educación respecto de las fuerzas ocupantes, este propósito fue claramente expresado en los casos cubano, puertorriqueño y dominicano.

El tema del *self government* comprometió segmentos importantes de la práctica curricular de los planteles rurales,

donde regularmente se editaban ejercicios de participación democrática y ritualidad cívica. Por ejemplo, los Inspectores estimaban que los asuntos relacionados con los *Boards of Education* debían generar procesos de deliberación racional electiva cuyo impacto tendría un carácter performativo, en tanto replicaban las formas de participación democráticas. Del mismo modo, las prácticas rituales cívicas que vívidamente describía en 1901 M.G. Brumbaugh, primer Comisionado de Educación en Puerto Rico:

...en muchas escuelas rurales los niños se reúnen y saludan la bandera... El izamiento de la bandera es la señal para que la actividad escolar de inicio... Los niños, entonces, cantan *America, Hail Columbia, Star Spangled Banner* y otros cantos patrióticos. Lo maravilloso es que cantan en inglés. El primer inglés que muchos de ellos aprenden es el de nuestros himnos nacionales. El influjo es profundo... Los ejercicios son ocasión adecuada para desarrollar su patriotismo y su formación escolar... Ellos han hecho mucho para americanizar la isla, mucho más que cualquier agencia en particular. La mente infantil es moldeada para seguir el ejemplo de George Washington... (OSUNA, 1923, p. 122)⁵

Pero, además de esos objetivos de educación política, en el medio rural la escuela debía proponerse la transmisión de acervos de conocimiento más compenetrados con el medio y las necesidades sociales de la población. Con alcances que variaron según cada caso, la ocupación imperial produjo importantes procesos de debate y reforma en relación con los planes de estudio y los fines de la enseñanza. Una crítica del modelo curricular implantado por España y Francia en América, con su énfasis en la enseñanza de las disciplinas clásicas, sus prácticas memorísticas, sus vínculos orgánicos con el poder y el conocimiento religioso, sus tendencias elitistas, etc., fundamentó las distintas reformas introducidas en esos años. tanto en la enseñanza primaria como en

la superior que, basadas en un enfoque pragmatista y utilitarista, tendieron a concretarse en la emergencia de planes de estudio segmentados, de carácter vocacional y técnico.

La escuela para la población rural comenzó a configurarse como el continente de nuevos desarrollos pedagógicos. La idea de extender al campo un currículo desarrollado como simple síntesis del impartido en las escuelas primarias urbanas, básicamente orientado a producir aprendizajes rudimentarios en torno a la lectura, la escritura y el cálculo, fue trascendida en aras de definir un plan de estudios vinculado con las necesidades del campo, sus problemas y formas de vida. Cierta ruralismo pedagógico tomó cuerpo en los debates sobre política educacional que animaron las medidas de fomento educativo de los distintos gobiernos militares. En opinión, por ejemplo, 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)⁶.

Haciendo eco de las recomendaciones del Select Committee of Inquiry (creado en 1922 por el Senado norteamericano para indagar sobre las actividades norteamericanas en Haití y Dominicana), Russell estableció en

Haití el *Service Technique de l'Agriculture et de l'Enseignement Professionnel* (en adelante Service), institución que conformaría una red escolar integrada por escuelas de enseñanza agrícola e industrial, independientes del servicio que prestaba el gobierno haitiano. El Service optó por la creación de un sistema de escuelas de formación agronómica integrado por la Escuela Central Agrícola, veinticinco Estaciones Agronómicas Experimentales y alrededor de 60 Escuelas Granja diseminadas por la campiña haitiana (LOGAN, 1930, p. 448). Las estrategias del Service se caracterizaron por su opción por realizar una labor de extensionismo agrícola de rasgos marcadamente productivistas, orientada a la difusión y fomento de cultivos comerciales (café, tabaco, sisal). Hacia 1930, las Escuelas Granja llegaron a contar con cerca de 7 mil alumnos, esencialmente dedicados al aprendizaje de un currículo agrotécnico. Los planteles del Service llegaron a comprender alrededor del 10% de la matrícula total en la enseñanza primaria.

En el sentido de fomentar el debate pedagógico en torno a la pertinencia de la enseñanza vocacional rural, las labores del Servicio Técnico surtieron un impacto relativamente marginal. Por el contrario, más que propiciar la emergencia de un diseño curricular ruralista para la enseñanza haitiana, la expansión del Service surtió un efecto contraproducente, pues los rasgos de exclusión y segregación racial que impregnaron sus operaciones crearon en la sociedad haitiana un abierto rechazo a las posiciones pragmatistas sustentadas por el ocupante en su valoración de la tradición escolar haitiana.

En Haití, nación que contaba con la simpatía del movimiento negro norteamericano, que veía en ella la gesta de la primera revolución racial antiesclavista triunfante en la historia de la humanidad (1791-1804), un racismo manifiesto afectó la gestión militar de los generales blancos que se empeñaron en

una política de sistemática afrenta racial que motivó numerosas protestas en los EE.UU. En la que tocó al Service, gestos como la imposición de profesores e inspectores blancos, la discriminación salarial fundada en el color, el acceso privilegiado a fondos de los que carecía el Ministerio nacional, la mofa (el propio Russell decía públicamente que el haitiano promedio tenía una edad mental de 7 años y que la tradición educacional francesa sólo incubaba revolucionarios ambiciosos), indispusieron abiertamente a la elite político-intelectual haitiana, que captó el interés pragmatista de la pedagogía del ocupante desde posiciones nacionalistas. Los propios Booker T. Washington, Robert Moton Russa, líderes intelectuales de la “negro education” en la estación de Tuskegee, convalidaron la repulsa haitiana a la gestión del Service. Según León Pamphille:

La política educacional norteamericana tomó un nuevo curso que se abocó al entrenamiento agrícola e industrial de las masas haitianas. Esto resultó en una reestructuración de la educación haitiana que pasó a dividirse en dos sistemas diferentes, con filosofías contrastantes y administrados desde dos organismos separados –el Departamento de Instrucción Pública y el Departamento de Agricultura. El currículo, que había sido básicamente uniforme en el pasado, tornó de la enseñanza clásica al énfasis vocacional (PAMPHILLE, 1985, p.108).

Como el propio autor destaca, la intelectualidad haitiana se opuso a los esfuerzos de disminuir la dignidad de la cultura haitiana en su tradición francesa, sumándose a la creciente protesta contra el esfuerzo americano por introducir la filosofía anglosajona en su país (PAMPHILLE, 1985, p.106).

El caso dominicano, donde el diseño escolar permaneció en manos locales, la política escolar de la Ocupación logró implantar en los campos un currículo rudimentario parcialmente

orientado a la enseñanza de la agricultura. Además de instruir rudimentos de cálculo, lectura y escritura, los planteles rurales poseían una porción de terreno para la realización de prácticas de producción, observación y experimentación agrícolas. Dentro de lo planeado, los maestros rurales recibirían capacitación agrícola de parte de un cuerpo de extensionistas que, paralelamente, deberían ir formando las instituciones superiores especializadas que se programaba establecer. Mientras tanto, el Gobierno militar hizo llegar al país desde Puerto Rico cerca de 25 profesores entrenados en agricultura tropical para que fungiesen como maestros ambulantes dedicados a asesorar y supervisar el establecimiento de huertos escolares (INMAN, 1919, p.46).

Al igual que en Haití, en la experiencia dominicana la política norteamericana trató de imprimir en la escuela rural un espíritu productivista orientado al fomento de rubros de agro-exportación como el tabaco y el cacao. Pocos aspectos de mejoramiento de la comunidad (higienización, economía doméstica, cooperativismo, por ejemplo) pueden detectarse en la filosofía que inspira los planes de la escuela rudimentaria rural a lo largo de los años 1917-1924 que, en este sentido, se diferencian de currículos ruralistas practicados por entonces, como el mexicano. En este aspecto, el diseño escolar durante la Ocupación parece haber recuperado posiciones locales que previamente habían levantado la voz en aras del fomento de la instrucción agrícola y el acrecentamiento de la participación en el mercado como el propósito primordial del currículo para la escuela rural, en particular la de José Ramón López, periodista que, desde 1909, vino insistiendo en la importancia de la instrucción agrícola para fomentar el desarrollo nacional. Autor del *Manual de Agricultura para los maestros de escuelas rudimentarias*, editado en 1920, los contactos de López con el Coronel Rufus H. Lane, Encargado de la Secretaría de Estado de Justicia e Instrucción Pública, databan de 1918, cuando éste dio

el visto bueno a la obra *Manual de la República Dominicana*. En 1912, desempeñando el cargo de Senador, López propuso una Ley para que todas las secciones rurales fundasen una escuela de enseñanza primaria donde, además de las asignaturas seguidas en las escuelas regulares, se adicionase una dedicada a nociones prácticas de Economía Política y de Agricultura. La ley fue aprobada (López, 2005, Vol.1, p.55-65).

En Cuba, donde el control directo del aparato de estado por los norteamericanos fue breve, estableciéndose la república en 1902, los alcances de la Ocupación en cuanto a perfilar un currículo ruralista en la escuela primaria para la población del campo tuvieron menor desarrollo, cosa relativamente paradójica por la relevancia que las ideas de José Martí, sin duda, uno de los primeros pedagogos ruralistas latinoamericanos, tenían en el debate pedagógico nacional. Durante la etapa en que gobernó la isla el General Leonard Wood, quien, según Epstein, concretó casi todo el ideario martiano respecto de la escuela primaria (EPSTEIN, 1987, p.11), fomentó una instrucción pública de carácter técnico y vocacional; se restringió al desarrollo de procesos de capacitación para el profesorado público cubano en los Estados Unidos y a la creación de la Escuela de Agronomía en la Universidad de La Habana. Es interesante recordar, en este sentido, como un hecho que dice mucho de la expectativa puesta por los Estados Unidos respecto del interés estratégico de la eventual anexión de Cuba, que el entrenamiento del profesorado cubano se realizó directamente en los Estados Unidos. En junio de 1900, el Superintendente Alexis Everett Frye organizó el traslado de un contingente de 1.397 maestros cubanos (poco más de un tercio del total) a la Universidad de Harvard, en donde permanecieron por un lapso de 6 semanas cursando seminarios de lengua inglesa, fisiografía y “sloyd”, entre otras cosas (ANGULO, 2012, p.1-17). En 1909, restablecido el control cubano sobre el aparato estatal luego del nuevo interludio intervencionista de los

años 1906-1909, el gobierno del general José Miguel Gómez decretó el establecimiento de Granjas Escuelas Agrícolas, donde podía obtenerse el título de Maestro en Cultivos (dos años) y Maestro Agrícola (tres años).

Así, la pedagogía rural norteamericana de los años 1900-1930 tuvo en las cuatro Antillas un claro acento pragmatista (desterrar del currículo los conocimientos no orientados al ambiente social del alumno), vocacional (prepararlo para los roles sociales futuros que desempeñará) y productivista (ofrecerle conocimientos adecuados al incremento de la riqueza).

Las declaraciones citadas del General John Russell, Alto Comisionado en Haití, en cuanto a que el “énfasis en los estudios clásicos y la exclusión de la educación agrícola e industrial condujo necesariamente a la formación de una juventud deseosa...(de) revoluciones” y de que, por ello, fuese “esencial que el sistema educativo de Haití... sea diseñado para proporcionar educación agrícola a las clases rurales y educación industrial a la población urbana.”, ilustran de un modo fiel la óptica que tendió a imprimírsele, en general, a los proyectos de educación rural. S.M. Lindsay, Comisionado de Educación en Puerto Rico en el lapso 1902-1904, describía las “escuelas agrícolas rurales” (un sector dentro de la escuela rural general) de un modo que en nada se alejaba de los principios que sentaría Russell en Haití veintitrés años más tarde:

La escuela agrícola rural se organiza en las mismas líneas generales de la escuela rural, con la excepción de que cuenta, al menos, con un acre⁷ de tierra circundando el plantel, útil a los propósitos de la agricultura práctica... el horario vespertino debe dedicarse, bajo la dirección de un maestro especialmente calificado como agricultor práctico y científico, al desarrollo de cultivos comunes y productos de granja y a la experimentación en el cultivo científico de plantas en las que la comunidad agrícola del vecindario escolar podría

interesarse... Esos trabajos deben realizarlos los alumnos mismos y sus resultados tienen valor no sólo como lección objetiva para la comunidad sino para el desarrollo intelectual de los alumnos y para la formación en sus futuras ocupaciones (REPORT OF COMMISSIONER OF EDUCATION FOR PORTO RICO, 1902, p.19)⁸

Un conocimiento pragmático, desembarazado del enciclopedismo del currículo hispano, abocado a formar hombres prácticos en las profesiones. Enseñanza pragmática y vocacional y productivista, en cuanto al empleo de la ciencia y la razón.

Aunque productivista, también en un sentido de incremento empresarial de la riqueza mercantil (“cultivo científico de plantas que podrían interesar al vecindario”). El sentido del interés con que los vecindarios mirarían las plantas que podrían interesarles puede captarse en lo que seguía comunicando Lindsay en ese mismo reporte de 1902:

He asegurado los servicios del Sr. F.M. Pennock, anteriormente relacionado con la American Fruit Company en Rio Piedras, él mismo un agricultor científico de gran experiencia, tanto en los Estados Unidos como en los Trópicos... capacitado para captar el interés y apoyo de aquellos activamente identificados con los intereses agrícolas de la isla... En su reporte [sobre las condiciones de las escuelas agrícolas rurales]... Mr. Pennock dice:... En las pláticas emergió el tema del atraso de nuestra agricultura –exceptuado el cultivo de la caña de azúcar- y la oportunidad de diversificar gradualmente nuestra producción y agregar cultivos con valor para la exportación diseminando entre los niños el conocimiento de métodos modernos de cultivo.... (REPORT OF COMMISSIONER OF EDUCATION FOR PORTO RICO, 1902, p.20)⁹.

Los “cultivos con valor para la exportación” definen el carácter del productivismo que practicó el ruralismo

pedagógico norteamericano. No se trataba de incrementar la riqueza del autoconsumo campesino, como intentaron hacerlo los ruralistas mexicanos, por ejemplo, sino la riqueza mercantil. No casualmente trataron las pláticas que comenzó a dictar Pennock en 1902 sobre temas como “El cultivo del tabaco”, “El cultivo de la piña”, “El cultivo de la naranja”, etc., además de la presentación del libro “Agricultura Tropical del Dr. Nicholls”, obra que acompañaría, en el futuro, los procesos de formación en las escuelas agrícolas rurales. Por ello, bajo la misma lógica con la que Lindsay colocó a Pennock (el ex empleado de la American Fruit Company) en el diseño pedagógico de esas escuelas agrícolas rurales puertorriqueñas, colocó el General John Russell al frente del *Service Technique de l’Agriculture et de l’Enseignement Professionnel* haitiano a George Freeman, ex director de la División de Cultivo de Algodón de la Estación Agrícola de Texas, quien pronto atraería el interés inversionista de Roger Farham, vice-presidente del New York City Bank (PAMPHILLE, 1985, p.102).

Notas

¹ Traducción nuestra.

² Traducción nuestra.

³ José Francisco Camarena, Inspector de Instrucción Pública del 31 Distrito Escolar a Intendente de Enseñanza del Departamento Norte, Bajabonico, 7 de Diciembre de 1918. Archivo General de la Nación, Fondo Educación, expediente sin clasificar.

⁴ Thomas Snowden, Gobernador Militar de Santo Domingo a Secretario de Estado (Daniels), Santo Domingo, 30 de junio de 1920. Foreign Relations of the United States, 1920, Vol. II, p.126.

⁵ Traducción nuestra.

⁶ Traducción nuestra.

⁷ El *acre* es una medida de superficie equivalente a 0.4 hectáreas.

⁸ Traducción nuestra.

⁹ Traducción nuestra.

Fuentes Consultadas

Archivos. Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Educación, Santo Domingo, República Dominicana.

Referencias Bibliográficas

ALFONSECA, Juan. “Las maestras rurales del Valle de Cibao, 1900-1935. Un acercamiento a los espacios de la enseñanza femenina en sociedades campesinas de agroexportación”. In: Werle, Flavia. *Educação Rural em Perpectiva Internacional*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007, p. 483-513.

ALFONSECA, Juan. “Notas sobre la construcción de la escuela rural latinoamericana durante la primera mitad del siglo XX”. In: Civera, Alicia, Alfonseca, Juan y Escalante, Carlos (coords). *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. México: El Colegio Mexiquense, Miguel Ángel Porrúa., 2011, p. 505-529.

ANGULO, A.J. *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. New York: Palgrave Macmillan, 2012.

ANTUNES PRADO, Adonia. “Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo”. *Estudos Sociedade e Agricultura*. Rio de Janeiro, 4, 1995, p. 5-27.

CALDER, Bruce. *El impacto de la intervención. La República Dominicana durante la Ocupación norteamericana de 1916-1924*. Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana, 1989.

CLAUSNER, Marlin. *Rural Santo Domingo: settled, unsettled and resettled*. Philadelphia: Temple University Press, 1973.

COMMISSIONER OF EDUCATION FOR PORTO RICO. *Report to the Secretary of the Interior U.S.A.* Washington:

Government Printing Office, 1902.

CORDOVÍ NUÑEZ, Yoel. *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. La Habana: Instituto Cubano del Libro, 2012.

EPSTEIN, Erwin. "The Peril of Paternalism: The Imposition of Education on Cuba by the United States". *American Journal of Education*. Chicago, Vol. 96, No. 1, 1987, p. 1-23.

GO, Julian. "Chains of Empire, Projects of State: Political Education and U.S. Colonial Rule in Puerto Rico and the Philippines". *Comparative Studies in Society and History*. Cambridge, Vol. 42, No. 2, 2000, p. 333-362.

INMAN, Samuel. *Through Santo Domingo and Haiti. A cruise with the Marines. Report of a Visit to these Island Republics in the Summer of 1919*. New York:: Committee on Co-operation in Latin America, 1919.

LEITE, Sergio. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. Sao Paulo: Cortez Editora, 1999.

LOGAN, Rayford . "Education in Haiti". *The Journal of Negro History*. Washington, Vol. 15, No. 4, 1930, p. 401-460.

LÓPEZ, José Ramón. *Escritos Dispersos*. 3 Vols, Santo Domingo: Archivo General de la Nación, 2005.

MONARCHA, Carlos. "Cânon da Reflexão Ruralista no Brasil: Sud Menucci". In: Werle, Flavia. *Educação Rural em Perspectiva Internacional*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2007, p.

NEGRÓN, Aida. *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1998.

NEWLAND, Carlos. "The Estado Docente and Its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950". *Journal*

of *Latin American Studies*. Cambridge, Vol. 26, No. 2, 1994, p. 449-467.

OSUNA, John. *Education in Porto Rico*. New York: Columbia University Press, 1923.

PAMPHILE, Leon. "America's Policy-Making in Haitian Education, 1915-1934". *The Journal of Negro Education*. Washington, Vol. 54, No. 1, 1985, p. 99-108.

READ, Gerald. *Civic-Military Rural Education of Cuba: eleven eventful years (1936-1946)*. PHD Dissertation, Ohio: The Ohio State University, 1950.

UNIVERSITY OF WISCONSIN Digital Collections (2006), *Foreign Relations of the United States (FRUS)*, documento pdf disponible. In: <<http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/FRUS>>, actualización febrero 2014.