



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 14, N° 2 (2020)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

El imperialismo norteamericano, la enseñanza obligatoria y la consolidación del Estado docente en las Antillas, 1898-1924

American imperialism, compulsory education and the consolidation of the Teaching State in the Antilles, 1898-1924

Imperialismo americano, educação obrigatória e a consolidação do Estado Docente nas Antilhas, 1898-1924

Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos¹

¹ Juan B. Alfonseca Giner de los Ríos. Dominicano. Realizó estudios de grado y posgrado en ciencias sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Labora como investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Forma parte del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Es miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Ha publicado distintos estudios sobre la impronta del imperialismo norteamericano en los sistemas educacionales de las sociedades antillanas que sufrieron ocupaciones militares

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.14.2.2>

Recibido: 1/9/2020

Aceptado: 30/10/2020

Resumen

En este artículo se analiza el papel que tuvieron las ocupaciones militares norteamericanas en la consolidación del Estado docente —esto es, el Estado nacional como rector principal del curriculum, la formación de enseñantes y la infraestructura para el servicio educativo— en las sociedades cubana, dominicana y puertorriqueña y el papel que dentro de esta jugaron las medidas de compulsión escolar o enseñanza obligatoria, haciendo un breve recuento histórico de su estatuto previo y del modo en que fueron reforzadas por el poder ocupante. Se profundizan algunos aspectos del proceso seguido en particular dentro de la experiencia de la ocupación militar norteamericana de la República Dominicana.

Palabras clave: Imperialismo; Compulsión escolar; Enseñanza obligatoria; Estado docente

Abstract

This article analyzes the role that North American military occupations had in the consolidation of the teaching State – that is, the national State as the main rector of the curriculum, the training of teachers and the infrastructure for educational service – in Cuban, Dominican and Puerto Rican societies and the role that the measures of compulsory schooling played within it, making a brief historical account of their previous statute and the way in which they were reinforced by the occupying power. Some aspects of the process followed in particular within the experience of the US military occupation of the Dominican Republic are explored.

Keywords: Imperialism; Compulsory education; Estado docente

entre 1898 y 1934, tratando principalmente el caso de la escolarización rural en la República Dominicana. Ha investigado también la escolarización rural federal durante la posrevolución en una región de la República Mexicana. Email: j_alfonseca@yahoo.es

Resumo

Este artigo analisa o papel que as ocupações militares norte-americanas tiveram na consolidação do Estado docente – isto é, o Estado nacional como principal reitor do currículo, da formação de professores e da infraestrutura para o serviço educacional – nas sociedades cubana e dominicana. e porto-riquenho e o papel que as medidas de obrigatoriedade escolar ou escolaridade obrigatória desempenharam dentro dela, fazendo um breve relato histórico de seu estatuto anterior e a forma como foram reforçadas pelo poder ocupante. Alguns aspectos do processo seguido, em particular na experiência da ocupação militar dos Estados Unidos na República Dominicana, são explorados.

Palavras-chave: Imperialismo; Compulsão escolar; Educação obrigatória; Estado docente

Introducción

El objetivo central de este escrito es destacar el papel que tuvo el imperialismo norteamericano en la consolidación del Estado docente en las sociedades cubana, dominicana y puertorriqueña a través del análisis del que constituyó su dispositivo dinamizador básico: las leyes sobre enseñanza obligatoria o compulsión escolar. Aunque tales ordenamientos existían en las sociedades aludidas, la intrusión del autoritarismo militar imperial pareció ser la única fuerza capaz de derribar los obstáculos que frenaban su concreción.

Se trata de un acercamiento preliminar interesado en relevar la trascendencia de la compulsión escolar en la emergencia o la consolidación del Estado docente —esto es, el Estado nacional como rector principal del curriculum, la formación de enseñantes y la infraestructura para el servicio educativo (Newland, 1994)— en los sistemas de enseñanza de esas sociedades caribeñas, realidad que ha sido marginalmente considerada tanto por la literatura especializada en el estudio de la dominación imperial norteamericana en ellas —principalmente abocada al tratamiento de los mecanismos de aculturación, los problemas de la hegemonía y las lógicas y los intereses del poder ocupante (Angulo, 2012; Calder, 1989; Del Moral, 2013; Go, 2008; Negrón, 1998; Pamphile, 2008, entre otros)— y definitivamente ausente en los estudios sobre la escolarización y la formación del Estado nacional en

perspectiva internacional comparada —primordialmente referidos a las realidades de las potencias del capitalismo central o de las grandes naciones periféricas, como se ha destacado recientemente en la obra que se precia de ser la más comprehensiva jamás escrita (Brockliss y Sheldon, 2012, p. 4)—.

Además, por involucrar tres realidades nacionales, no es posible profundizar de modo homogéneo en el marco de este breve escrito las derivaciones que la compulsión escolar conllevó en ellas. Basamos nuestras afirmaciones en fuentes de primera mano generadas en la época y tomamos la opción de ilustrar con mayor detalle nuestro argumento a partir de uno de los casos, el de la República Dominicana.

El influjo educacional del imperialismo norteamericano en las Antillas

Entre 1898 y 1934, los Estados Unidos de América desplegaron cuatro intervenciones militares en el archipiélago de las Antillas, instalando en las sociedades respectivas regímenes de naturaleza colonial que abrieron paso a sendos procesos de internacionalización cultural. Junto con el remoto archipiélago de las Filipinas, las islas de Cuba y Puerto Rico fueron ocupadas en 1898, tras la firma del Tratado de París que puso fin a la Guerra Hispano-norteamericana. En Cuba, el dominio militar se prolongó hasta 1902, en virtud de una enmienda del congreso norteamericano que comprometía la desocupación; no así en Puerto Rico, que fue anexado al territorio de la Unión desde entonces. La tercera isla ocupada en ese movimiento de ascenso geopolítico del imperialismo norteamericano en aguas del mar Caribe fue *La Española*, cuyo territorio compartían Haití y la República Dominicana, que permanecieron bajo control militar entre 1915-1934 y 1916-1924 respectivamente, en el marco de procesos de activa resistencia política.

Cada intervención generó importantes debates sobre la cuestión del imperialismo en el concierto internacional de inicios del siglo XX, etapa en la que cobraba brío la internacionalización del modelo cultural norteamericano y de su presunto interés por la entronización del orden democrático republicano y del utilitarismo como filosofía social. En las sociedades ocupadas gestaron debates sobre el nacionalismo y la identidad, en la ocupante, en torno al papel de los Estados Unidos en la construcción del mundo civilizado

y la tesis «excepcionalista» sobre el contenido imperialista que este conllevaba.² Ante el descontento que creaban, el gobierno norteamericano argumentó siempre que las ocupaciones tenían una misión civilizatoria, cuyo fin esencial era desarrollar en esas sociedades sistemas políticos eficientes, basados en la democracia representativa, y sentar las bases de progreso material que permitiesen su continuidad.

A la educación se le adjudicó un papel central en esa misión, no solo como instrumento de aculturación (como en Puerto Rico, que se «americanizó» con el concurso del aparato escolar), sino como ejemplo de traslado al mundo de las superiores instituciones norteamericanas. La educación, y el consecuente despliegue de políticas y discursos en torno a ella, se convirtió en objeto de demostración y propaganda.

Aunque entre las primeras y las segundas ocupaciones mediaron tres lustros, la acción educacional general de los gobiernos militares en las islas se desarrolló bajo el canon de pensamiento construido por Elihu Root (secretario de Guerra entre 1899 y 1903) para justificar la presencia de sus fuerzas en el exterior: crear en esos pueblos condiciones para el autogobierno (*self-government*), mediante la implantación y aprendizaje de la democracia como forma superior de organización de la vida social (Crawford, 2012).³

Aludiendo al caso de Puerto Rico en 1899, el secretario expresó claramente su visión sobre la relación entre educación y autogobierno:

Para definir el problema de la forma de gobierno y la participación del pueblo... el hecho más importante a considerar es que el pueblo nunca ha sido educado en el arte del auto-gobierno [...] En su experiencia y tradiciones, ley y libertad han sido ideas opuestas entre sí, y es imposible que un pueblo con esa historia —solo el diez por ciento del cual puede leer o escribir— haya adquirido una comprensión verdadera del modo de conducir un gobierno popular. No dudo de su capacidad de aprender a gobernarse a sí mismos, pero todavía no lo han hecho («The War Department». *New York Times*, 2/12/1899).

Referida allí como mera alfabetización (*literacy*), la noción de que la expansión de la escuela pública era prerrequisito para la construcción democrática en las nuevas posesiones se tornó discurso general legitimador de futuras operaciones en el exterior, trascendiendo

² La tesis postulaba que, por su tradición anti-colonial, por sus valores democráticos y por sus instituciones liberales, la expansión territorial de los Estados Unidos no podía ser conceptualizada como imperial (Go, 2007).

³ El auto-gobierno entendido como la capacidad de los ciudadanos de un país para conducirse a sí mismos y controlar sus asuntos democráticamente, con independencia de un poder o autoridad exterior.

los principios de siglo del secretario Root para extender su eco por décadas de intervencionismo norteamericano (Angulo, 2012). Diecisiete años más tarde, resonaban en voz del capitán Harry S. Knapp, gobernador militar de Santo Domingo, quien se decía convencido de que allí, «como lo han mostrado los casos de Puerto Rico, Las Filipinas y Cuba, la solución al problema del buen gobierno se encuentra en la educación del pueblo» (Departamento de Estado, 1918).⁴

La creencia en el axioma alfabetización-autogobierno presidió la política educacional de los gobiernos de ocupación, que fueron prolijos en el impulso a la escuela básica particularmente en zonas rurales, hallándose en la base del crecimiento geométrico que registró la escolarización popular en las sociedades ocupadas. Como puede apreciarse en la Tabla 1, los planteles escolares se multiplicaron por 12 en Cuba, por 3,6 en Puerto Rico, por 2,4 en la Dominicana y por 1,7 en Haití.

Tabla 1.

Crecimiento de la escuela durante las Ocupaciones

	ANTES DE LA OCUPACIÓN		DURANTE LA OCUPACIÓN	
	Escuelas	Matrícula	Escuelas	Matrícula
Cuba ^a	312	21.000	3.800	100.000
Dominicana ^b	364	18.000	883	99.450
Haití ^c	675	46.108	1.113	105.012
Puerto Rico ^d	528	44.861	1.903	159.125

(a) 1898/1902, (b) 1915/1920, (c) 1913/1928, (d)1898/1919

Fuentes: Cuba (Read, 1950; Epstein, 1987); Dominicana (López, 2005; , 1920); Haití (Logan, 1930); Puerto Rico (Osuna, 1923).

⁴ La doctrina de la *ordered liberty* de Root (Crawford, 2012, pp. 9-17) constituye el trasfondo de esas ideas, que adicionalmente servían para fijar plazos a la desocupación dominicana y haitiana: «en la actualidad el porcentaje de analfabetismo es enorme y tomará varios años educar a la masa del pueblo hasta el punto en que pueda comprender sus propios ideales y el modo de llevarlos a efecto a través del voto», opinaba el contraalmirante Snowden respecto de Santo Domingo (State Department, 1921); sobre Haití, el general Lejeune expresaba «la ocupación habrá sido en vano, a menos que se los eduque al grado en que sean capaces de conducir sus asuntos internos sin la ayuda de una fuerza ocupante» (United States Senate, 1921, p. 87).

Sin embargo, el axioma que invariablemente vinculó alfabetización y autogobierno en las explicaciones que siguieron a cada ocupación, apenas insinuaba el trascendente orden de transformaciones que conllevaría su consecución, que podrían describirse sumariamente como la emergencia y vertiginosa consolidación del Estado docente en, al menos, tres de esas sociedades.⁵

El pasado y el presente de la compulsión escolar en la hora de las intervenciones norteamericanas

Aunque ocasionalmente los responsables militares refirieron como innovadoras las órdenes que decretaron la enseñanza obligatoria, esta contaba, por supuesto, con antecedentes derivados de las normativas de la corona española en Cuba y Puerto Rico, y del ideario liberal dominicano. En la enseñanza elemental cubana y puertorriqueña la compulsión escolar existía desde 1880, estableciéndose con detalle criterios de sanción a quienes la eludieran; así como la había establecido poco antes de la ocupación norteamericana el *Código de Educación Común* dominicano (Gobierno Dominicano, 1915).

Sin embargo, como coinciden en señalar analistas del presente y del pasado, rara vez esos ordenamientos rebasaron la condición de *letra muerta*. Aunque la gestión educacional española en Cuba y Puerto Rico era un tema sensiblemente atravesado por la política, la etnia y la cultura (lo mismo que la del endeble Estado nacional dominicano), lo cierto es que, en la hora de las ocupaciones militares, la escuela popular se hallaba en ciernes o había sufrido los retrocesos que marcó en las primeras la guerra independentista, o la permanente crisis del erario público del último.

Las medidas sobre compulsión norteamericanas reforzaron las leyes vigentes estableciendo penas más severas, nuevos mecanismos para perseguir el ausentismo y para constituir a la infancia como sujeto en estado de disposición social, como la prohibición del trabajo de menores en edad escolar. Variaron según cada caso, en función de coyunturas y de estrategias aparentemente determinadas por perspectivas sobre la prolongación del dominio, si bien todas apuntaron —como acaba de señalarse— a transformaciones más profundas que la sola difusión del alfabetismo como medio para organizar el autogobierno.

⁵ Excluiremos el caso haitiano de nuestras consideraciones en tanto el sistema educacional quedó fuera del tratado de ocupación convenido con los EEUU, algo que dio un carácter complejo al influjo educacional (Pamphile, 2008; Angulo, 2012, pp. 51-66).

En Cuba la compulsión escolar fue decretada por la Orden n.º 226 del 6 de diciembre de 1899, que estableció que niños y niñas de entre 6 y 14 años de edad tendrían que asistir a la escuela pública (o privada, si aquella no estaba disponible) durante no menos de 30 semanas del año escolar. Los padres o guardianes que no cumplieren con esta disposición serían acreedores, en primera instancia, a multas de entre 5 y 25 pesetas a discreción del juzgado. Si reincidían, el juzgado podía fijar una multa de hasta 325 pesetas. La impuntualidad podía recibir multa de hasta 5 pesetas. Las Juntas de Educación de la jurisdicción escolar eran las responsables de observar el cumplimiento de la ley y de someter a los infractores a la acción de los jueces. También eran las que libraban certificados de exoneración a los no inscritos en escuela pública, comprobando que recibían instrucción en el domicilio, que sufrían enfermedades limitantes, que residían lejos del plantel público o que eran responsables del sostén de sus madres si estas eran viudas. La orden también les delegaba vigilar la prohibición de que los maestros pagados con fondos públicos cobrasen matrícula por instruir en sus propias escuelas, prescribiendo la destitución del cargo. También se les instruía retirar a niños que dañasen el orden disciplinario y moral de los planteles (Brooke, 1899, p. 459).

La Orden n.º 226 fue abrogada por la n.º 368 por el nuevo gobernador militar Leonard Wood ocho meses más tarde, que directamente la emitió como Ley Escolar. Su diseño se inspiró en la que imperaba en el estado de Ohio (EEUU), donde había sido enseñante el militar que la formalizó (Hanna, 1901, p. 4). La nueva ley reforzó aspectos de la compulsión, como la prohibición de emplear a menores de 14 años durante el año lectivo, fijando multas de entre 25 y 50 pesos y obligando a colocar en negocios y talleres certificaciones de no empleo de menores. También estableció la designación inspectores especiales facultados como Policía y autorizados a ingresar al espacio donde se emplease a menores. Las Juntas de Educación debían proveerlos de relaciones de niños no inscritos en las escuelas para que visitasen directamente a sus guardianes exigiéndoles matricularlos en un plazo de cinco días. De no ocurrir, el inspector debía someterlos al juzgado local, que podía fijarles multa de entre 5 y 25 pesos y establecer fianzas de 100 pesos hasta recibir prueba de matriculación. Si la elusión persistía, los guardianes recibirían cárcel de no menos de cinco días ni más de diez. Los inspectores se encargaban de certificar y librar exoneraciones en el caso de que el menor recibiese instrucción en el domicilio o en

planteles privados «por persona competente», sufriese enfermedad incapacitante o tuviese a su cargo la manutención de familiares enfermos. Adicionalmente, la ley fijaba penas a los agentes encargados de velar por su cumplimiento (secretarios de Juntas de Instrucción, maestros e inspectores) y, lo que era relevante, reconocía jurisdicción a los Juzgados Correccionales y Municipales para perseguir su infracción (Hanna, 1901 110-112).

Comparada con la legislación colonial española vigente en 1895, la Orden n.º 368 del 1.º de agosto de 1900 no solo reforzaba en modo geométrico el castigo a los infractores, sino que abrogaba la jurisdicción que habían tenido agentes del poder local como los alcaldes y los párrocos y, al introducir la noción de «persona competente» para la instrucción, restaba también la de padres y maestros privados en lo que hacía a la certificación de matriculación y enseñanza, algo que preludiva el control que ejercería luego el sistema público sobre los enseñantes particulares (Liras, 1895, pp. 17-21). En otras palabras, las nuevas disposiciones sobre compulsión escolar avanzaban ya en el sentido de convertir a la autoridad pública nacional y a sus agentes en el centro del sistema de enseñanza, cosa que trataban segmentos relativos a la certificación del cuerpo enseñante, los libros de texto y los edificios escolares.

Los actores que vieron desplazada su jurisdicción combatieron el nuevo ordenamiento.

Según describe el inspector de escuelas de la provincia de Pinar del Río:

Al implantarse [...] la nueva Ley de Instrucción fue recibida con repugnancia por Maestros, Juntas de Educación, y personas que se ocupan de los asuntos de la enseñanza [...] El motivo de esta oposición era en mi sentir no solo el conocimiento que ya se tenía de la anterior, promulgada por el Decreto 226, en que Maestros y Juntas conocían ya la marcha de su organización, sino que unos y otros la encontraban muy complicada y temían no fueran tan atendidos los intereses de ambos, a la vez que los de la instrucción [...] Mayor todavía fue la resistencia pasiva [cuando se] le quitó la Presidencia a los Alcaldes, fundándose para ello en que esas autoridades [...] ejercían, en unos casos, una ingerencia abusiva en el desenvolvimiento de los intereses de la enseñanza a ellas confiados, y en otros los miraban con verdadera indiferencia (Hanna, 1900, p. 10).

En ese tenor estaban a fines de 1901 los asuntos de la difusión de la enseñanza obligatoria en Cuba, la rica Perla de las Antillas que soñaban retener los estrategias políticos de las fuerzas de ocupación ofreciendo renovar el obsoleto «old system» hispano para abrazar el «new system» sajón, avanzando con tiento en una modernización que se anticipaba

conflictiva por excluyente, en el marco de la infortunada Enmienda Teller que los comprometía a dejar la isla una vez derrotado el bando español.

Quizás porque el horizonte del dominio era previsible en el caso de Puerto Rico —que fue cedido a la Unión americana al firmarse el armisticio con España—, el tema de la compulsión escolar ni siquiera figuró de modo particularmente importante en las primeras medidas educativas que asumió el general Henry a la luz del axioma alfabetización-autogobierno sentado en las declaraciones ya citadas de Elihu Root, su jefe. Como le señaló al presidente norteamericano McKinley su comisionado para reconocer la situación política y social general tras la salida de las fuerzas españolas:

Cabe recordar que Puerto Rico no está pidiendo un autogobierno independiente. La gente está lejos de desear separarse de Estados Unidos. Esto simplifica el problema y reduce el riesgo; porque lo que podrían no ser capaces de hacer si se los dejara enteramente a sus propios recursos, pueden lograrlo fácilmente bajo la fuerte mano protectora del Gobierno de los Estados Unidos (Carroll, 1899, p. 58).

En su informe, el señor Henry K. Carroll incluye las Resoluciones de la Asamblea convocada el 30 de octubre de 1898 —doce días después de izada la bandera norteamericana en la Fortaleza de El Morro, como señala Aida Negrón (1998, p. 22)— en la que representantes de corrientes de opinión pública habían debatido el carácter de los problemas que habría de atender el gobierno federal norteamericano al asumir la incorporación de la sociedad puertorriqueña. En lo tocante a la instrucción pública, la asamblea señaló:

En cuanto a la educación pública, los mejores medios para hacer avanzar a nuestra gente serían jardines de infancia y escuelas normales como las establecidas en los Estados Unidos. Nuestras escuelas primarias y superiores deben transformarse y graduarse de acuerdo con métodos pedagógicos modernos. La instrucción secundaria debe ser una continuación de la primaria y una preparación para la superior [...] La educación universal debe introducirse con base en los mejores modelos de Estados Unidos. [...] La educación debe ser obligatoria y gratuita, y debe ser obligatorio que el municipio sostenga sus propias escuelas en número establecido por ley de acuerdo a su población. Si el municipio no puede mantener todas las escuelas, el estado debería establecer las necesarias (Carroll, 1899, p. 789).

En tales circunstancias de consenso y de previsibilidad de dominio, las primeras medidas educacionales del gobierno militar en Puerto Rico no tuvieron que hacer énfasis en el expediente del *reinforcement* (refuerzo) de disposiciones pretéritas sobre enseñanza obligatoria. Las órdenes ejecutivas dictadas por el general Henry a inicios de 1899 no la trataron, como sí lo hicieron las leyes escolares aprobadas en 1903 por la Asamblea Legislativa tras la transición al régimen civil en la isla. Empero, la compulsión escolar que esta contemplaba en nada equiparaba la dureza del castigo ni los mecanismos de supervisión establecidos en Cuba y, menos aún, los que se decretarían luego en la República Dominicana. La ley de 1903 simplemente establecía el que todo niño o niña de entre 8 y 14 años debía inscribirse en alguna escuela pública; que se amonestara a los guardianes que no cumplieren, penándolos con 5 y 10 dólares en caso de reincidir. Las Juntas de instrucción locales tenían potestad de certificar exoneraciones (necesidad de sostener familiares, enfermedad limitante, etc.). La ley también prohibía el empleo de infantes menores de 14 años durante las horas de escuela y, como en Cuba, establecía un cuerpo de Inspectores encargado de vigilar su cumplimiento. En el caso de Puerto Rico esos inspectores formarían parte del Departamento de Educación y no serían pagados por las Juntas (Department of Education, 1914, pp. 41-44).

En Puerto Rico, en suma, las fuerzas de ocupación optaron por impulsar directamente lo que constituía su enfoque primordial sobre el diseño deseable de la educación en las sociedades ocupadas: el establecimiento de un sistema adecuado al concepto norteamericano de *public school system*, algo que había formulado claramente la controvertida *Ley estableciendo un Sistema de Escuelas Públicas en Puerto Rico* de 1901 (Brumbaugh, 1901, p. 164).

En el caso de la República Dominicana, el pasado de la compulsión escolar a la hora de la intervención militar de 1916 era tan reciente como el *Código de Educación Común*, que se había aprobado en 1915 y que era todavía desconocido por muchos inspectores escolares en fecha tan tardía como febrero de 1917, cuando faltaban apenas diez meses para que la decretase el Gobierno Militar de Santo Domingo (GMSD).⁶ Fue probablemente la juventud

⁶ Decía un inspector escolar en febrero de 1917: «El promedio de asistencia a las escuelas es bastante [sic] satisfactorio, y más si se tiene en cuenta que la enseñanza no es obligatoria y que, por tanto, la escuela está

del controvertido Código la que hizo aparecer como algo innovador a ojos de la opinión pública la *Ley de Instrucción Obligatoria* emitida por el capitán Harry S. Knapp el 29 de diciembre de 1917.

Sin embargo, fue el *Código de Educación Común* el que la prescribió por vez primera en la historia dominicana, mediante una larga serie de preceptos que la hacían impracticable en una sociedad donde el poder se hallaba aún muy fragmentado y en la que la escuela se hallaba íntimamente determinada por él.

El código establecía la obligación escolar para niños y niñas menores de 14 años, castigando a los padres o tutores que no matriculasen a sus hijos con multas de 25 centavos a 15 pesos o prisión correccional de seis horas a cinco días en caso de insolvencia. Las faltas de asistencia diaria por culpa o negligencia del padre recibían la misma pena cuando rebasasen las diez medias jornadas. Si los padres reincidían en ella durante tres años consecutivos, perderían la potestad sobre la educación de su hijo y el Estado nombraría un tutor *ad hoc*; de ser extranjeros, podría eventualmente ser expulsado del territorio. Si la inasistencia se originaba en el niño, se le podría internar en Casas de Corrección. También se prohibía y penaba el empleo de menores de 14 años en ciudades de más de tres mil habitantes.

En el centro de los dispositivos del Código se hallaban las Juntas de Enseñanza Provinciales y sus similares de nivel comunal (municipal). Estas debían supervisar la realización del censo escolar, la efectividad y la calidad de la enseñanza doméstica y privada, la efectividad y progreso de la pública y encargarse de amonestar, hacer multar o encarcelar a los infractores de la ley, así como librar exoneraciones de la compulsión que contemplaba (Gobierno Dominicano, 1915, pp. 84-90).

Frente a sus pares antillanos *pre* y *pos* Ocupaciones, el Código dominicano llegaba a extremos de castigo inéditos, como lo eran la intervención en la patria potestad o la expulsión de padres infractores extranjeros. Sin embargo, era irreal en el cielo, la capacidad y el poder que suponía y pretendía en los agentes a los que encargaba su ejecución que, como representantes de un poder central endeble en una sociedad donde los caudillos

desgraciadamente supeditada al hogar». Archivo General de la Nación (AGN), Fondo Secretaría de Justicia e Instrucción Pública (SJIP), expediente 1/664.

regionales se animaban a retarlo militarmente con endémica frecuencia, poco podían hacer en aras de deshacer la economía política que tocaba la compulsión escolar.

Sin embargo, el código no se hallaba muy lejos de lo que, sustantivamente, pondría en práctica la ocupación militar norteamericana, que decretó, reforzó y aplicó la enseñanza obligatoria del siguiente modo.

La Ley de Instrucción Obligatoria, el Gobierno Militar y la consolidación del Estado docente en República Dominicana

Aunque el capitán Knapp, gobernador militar de Santo Domingo, pensaba e informaba a sus superiores que el Código de Educación Común era «una pomposa colección de ideas insustanciales» y se refería a su autor, el eminente dominicano Arístides Fiallo Cabral, como «una persona educada pero falta de realismo; lleno de ideas teóricas, cuya conversación es grandilocuente» (*Quarterly Reports of Military Government of Santo Domingo*, 1917 RG38/E15, National Archives), terminó implantando la compulsión escolar bajo mecánicas no muy diferentes.

Ciertamente, el código era un extenso ejercicio apriorístico ilustrado sobre el futuro de la educación dominicana, inspirado en el racionalismo hostosiano. Frente a las 324 páginas por las que se extiende, la treintena que contienen las leyes del nuevo código de educación que decretó la Orden Ejecutiva n.º 145 en abril de 1918 expresan palmariamente el combate imaginario entre el pragmatismo sajón y el latinismo ilustrado que caracterizó culturalmente a las tres ocupaciones, particularmente en materia educativa.

La Orden Ejecutiva n.º 114 o Ley de Instrucción Obligatoria emitida en diciembre de 1917 por el por entonces ya contralmirante Knapp se centró en el reforzamiento de la sanción si bien introdujo innovaciones relevantes como la Policía Escolar y el control de la enseñanza particular en su observancia.

El concepto guardián es también aquí introducido, y a los que no matriculasen a sus hijos de entre 7 y 14 años se les estableció pena fija de cinco pesos o cinco días de cárcel, que se doblaría cada diez días de persistir la violación hasta un máximo de cien pesos o prisión de tres meses en caso de insolvencia. La inasistencia injustificada al plantel sería multada también bajo el esquema de doblar el monto cada diez días, hasta comportar un peso por

día. La omisión en el registro de hijos en edad escolar en el Censo Escolar local podría multarse con cinco y hasta cien pesos o prisión de cinco días a tres meses.

También se agravaron las penas al incumplimiento de los encargados de vigilar la observación de la ley: inspectores, intendentes, directores escolares, maestros, personal de Juntas de Enseñanza, miembros de la Policía Escolar.

Los directores escolares oficiales que no alcanzasen la matriculación escolar señalada por omitir la difusión de la ley dos meses después de iniciarse el año lectivo serían destituidos del cargo, como también se destituiría a los que, a pesar de incoar la acción de la justicia, tuviesen menos del 50 % de la matrícula. Por su parte, el maestro que extendiese certificaciones falsas de asistencia a la escuela incurriría en multa de diez a cien pesos o prisión de diez días a tres meses, privándoseles el ejercicio temporal de la docencia. Por su parte, inspectores e intendentes del servicio escolar o miembros de las Juntas de Enseñanza que certificasen la exención de alumnos a la obligación escolar en falso, serían amonestados y destituidos en caso de reincidencia. La especulación mercantil con esos certificados ameritaría prisión correccional y degradación cívica.

La creación de la Policía Escolar fue uno de los aspectos en los que innovó la Orden Ejecutiva n.º 114. Se trataba de un cuerpo integrado en la función complementaria de vigilar la observación de la Ley de Instrucción Obligatoria. Todos los cuerpos armados del país debían actuar como Policía Escolar, investigando, denunciando y persiguiendo a los infractores para conducirlos al juzgado, o al plantel escolar en el caso de niños en vía pública en horas de escuela. Inspectores, intendentes y directores del servicio escolar también debían ejercerla. En el ejercicio de la función, cualquiera de esos agentes tenía carácter de Ministerio Público pudiendo recusar las decisiones de los Jueces Alcaldes municipales.

Otra innovación de la nueva ley consistía en la capacidad del servicio escolar para certificar el cumplimiento por parte de enseñantes y planteles particulares, pudiendo solicitar al Consejo Nacional de Educación su clausura. Finalmente, aunque prohibía emplear a menores en edad escolar, la ley aceptaba su empleo siempre que estos presentasen certificación que los eximiese (GMSD, 1917).

A pesar del ostensible escalamiento de la pena en relación con la que fijaba el Código de Educación Común, la Ley de Instrucción Obligatoria del gobierno de ocupación mantenía de este un rasgo esencial: el monopolio jurisdiccional del gobierno nacional. Eran sus agentes quienes imperaban sobre la estructura de actores que intervenían en su cumplimiento, abrogando la que de iure o de facto solían tener gobiernos provinciales, ayuntamientos o instituciones como la Iglesia.

Este rasgo jurisdiccional constituyó el meollo de los muchos conflictos que acarreó la implantación del código en el trienio que se mantuvo vigente. Pero, en enero de 1918, cuando la ley del ocupante entró en vigor tras el receso decembrino, la economía política del problema jurisdiccional había cambiado acentuadamente: el país se hallaba ocupado militarmente por cerca de dos mil marines y un número similar de miembros de la nueva Guarda Nacional Dominicana bajo su comando, que mantenían operaciones regulares de control en poblados y secciones rurales abocadas al desarme y al exterminio de los mal llamados «gavilleros»; un arbitrario sistema de justicia militar basado en cortes prebostales (provost marshalls) interfería con los juzgados civiles dominicanos en asuntos de todo tipo, desde la obediencia política al nuevo orden de dominio hasta asuntos tan triviales y cotidianos como la elusión del control de precios, tratando con mano dura a los procesados; una andanada de cuerpos civiles y militares (debida a la centralización en curso de las funciones sanitarias, fiscales, mercantiles, comerciales, entre muchas otras más que comenzaría a regular el Estado) merodeaba la vida cotidiana de los dominicanos, fiscalizándola; un Estado fuerte, subordinado a poderes distintos (aunque no ajenos) de los que tradicionalmente organizaron el orden interior aparecía, en suma, amenazando ahora con la compulsión escolar.

A juzgar por el crecimiento que experimenta la matrícula en el ciclo 1917-1918, la compulsión escolar pronto rindió frutos. En septiembre de 1918, el coronel Rufus H. Lane, secretario de Justicia e Instrucción Pública, lo cifraba en un 150 %, al pasar de 18.000 a 45.000 los niños inscritos en las escuelas del país, hecho que el gobernador militar transmitió al secretario de Marina de los Estados Unidos, destacando «La ley de Instrucción Obligatoria permite a las autoridades mantener las escuelas existentes a plena capacidad».⁷

⁷ AGN, Fondo GMSD, legajo 1700217, caja 111, exp. 157.

La presión que generaba la aplicación de la ley sobre la planta escolar existente forzó al establecimiento de turnos extra en los planteles, como lo reportaba a mediados de año desde La Vega el inspector Bonilla Atilas:

Después de un detenido estudio de la enseñanza rural y convencido de que la carencia de escuelas rurales sería ineficaz para la Ley de Instrucción Pública Obligatoria (sic) sugerí a usted la creación de 2 turnos escolares en cada escuela: hembras por la mañana y varones por la tarde [...] El resultado ha sido asombroso [...] Se ha duplicado la población escolar y muy pronto contaremos con *12.000 alumnos*.⁸

Algo del vertiginoso crecimiento de la matrícula durante el primer año de ejercicio de la compulsión escolar (que arrojaría un 233% sobre 1917) se debió a la participación activa de las comunidades locales en la solicitud de escuelas que habían deseado mas no obtenido de parte de sus ayuntamientos. Pero la coerción también aportó en una proporción que es difícil conocer dada la dispersión de las fuentes que pudo legar una época de profundos cambios en la gubernamentalidad.

Los reportes de inspección del recién creado *Servicio Nacional de Instrucción Pública* (SNIP) —el primer gran cuerpo burocrático gestado en la república— permiten reconstruir fragmentos aptos para una estadística de la coerción ejercida sobre las familias en aras del encierro escolar y del axioma alfabetización/autogobierno. Mes tras mes, inspección por inspección, esos reportes consignan indistintamente los rubros «guardianes multados» o «sometimiento de guardianes», en un registro que solo parcialmente refleja la realidad del componente coercitivo, dado que permite conocer la magnitud de aquellos que pagaron con arresto o acataron el nuevo arbitrario cultural que los sometía, matriculando y haciendo asistir a sus hijos a la escuela.

Treinta, cuarenta, ocasionalmente ochenta guardianes sometidos a la acción de la justicia mensualmente en algunas inspecciones. Sería de procesarse con método el registro para valorar cuánto costó al pueblo dominicano la compulsión escolar, pero es una labor no solo imponente sino inexacta, por existir evidencia de la aparición de una economía política de la enseñanza obligatoria —llamémosla así—, consistente en procesos de corrupción por parte de alcaldes y comisarios puestos en función de Policía Escolar. Decía el inspector

⁸ AGN, SJIP, exp 1/678.

Zúñiga desde la península de Samaná en 1918: «El Comisario, que hace de Policía Escolar, se quedó con el impuesto de las multas de los guardianes sometidos por inasistencia de alumnos, o no somete a los inasistentes», dinámica que aflora en muchas otras inspecciones.⁹ De hecho, la propia ley propiciaba la aparición de tales circuitos, por establecer que «a dichos agentes corresponde la mitad de las multas que hagan imponer en el ejercicio de sus funciones» (GMSD, 1917, p. 7).

En cualquier caso, una fuente indiscutiblemente importante para captar las dimensiones de la coerción en el impacto de la Ley de Enseñanza Obligatoria la constituyen los archivos judiciales, donde seguramente radican muchos de los procesos de apropiación ilegal de las multas no reportados al sistema escolar. De hecho, la indicación «Carlos Concha es el maestro de escuela y se esfuerza por cumplir la ley que requiere la asistencia escolar», que dictó el propio coronel Ben H. Fuller, secretario de Interior y Policía, al ordenar investigar el ataque al profesor del poblado de Guerra por parte de miembros cercanos al ayuntamiento parece arrojar evidencia de la pugna por el control de la compulsión escolar y sus beneficios pecuniarios.¹⁰

La presión sobre la matrícula escolar se agravó a mediados de 1918, cuando una nueva orden ejecutiva —la n.º 168, sobre investigación de la paternidad— restó a las madres jefas de familia de elementos para eximir a sus hijos de la acción de la ley.¹¹ Tres meses más tarde, la nueva ley condujo a los juzgados de la ciudad capital 327 querellas que amparaban a 568 infantes, entendiéndose que los padres sufragarían en lo sucesivo su manutención y, por ende, su educación.¹² Y también la agravaron, en medida posiblemente mayor, la práctica usual de los inspectores del SNIP de clausurar pequeñas escuelas particulares aduciendo fallas en la matriculación y control de asistencia de niños sometidos a la compulsión escolar, o aduciendo baja calidad en la transmisión del curriculum oficial.¹³

⁹ AGN, SJIP, exp 1/735.

¹⁰ AGN, GMSD, legajo 1700231, exp 99.

¹¹ GMSD, Orden Ejecutiva N° 168, 18 de junio de 1918.

¹² *Listín Diario*, Santo Domingo, 21 de octubre de 1918.

¹³ El control y la exclusión de la enseñanza particular pudo ser un hecho auténticamente trascendente en la centralización y la legitimación del sistema oficial. Con frecuencia, los inspectores clausuraban escuelas particulares débilmente formalizadas (sobre todo en las secciones rurales) o les exigían inscribir a sus alumnos en el plantel oficial. «La Inspección visitó algunas Escuelas Particulares, y tuvo que exigirles, por no rendir una buena labor, que envíen a las Escuelas Oficiales en uno de los períodos del día, los alumnos

En septiembre, Lane expuso al gobernador militar la necesidad de incrementar los fondos destinados a la instrucción pública para el siguiente año fiscal. Estimaba que existían en el país cerca de doscientos mil niños en edad escolar y que los 45.000 inscritos durante el año tenían las escuelas existentes «hasta el tope». Y agregaba:

Se cree que la educación es el deber más importante del gobierno. Se dice y se acepta generalmente que el porcentaje de analfabetismo excede el 90. Sobre tal base de ignorancia, nunca se podrá erigir un autogobierno estable. Ninguna prosperidad material puede por sí misma preparar a la gente para el autocontrol. La única forma de subsanar esta deficiencia vital es a través de un adecuado sistema de escuelas públicas.¹⁴

Externando una posición afín al *progresivismo humanitarista* —opuesto al *progresivismo eficientista*, invariante contradicción en el personal administrador de las ocupaciones, según Angulo (2012, pp. XVI-XVII)—, la respuesta que obtuvo Lane del gobernador Knapp fue negativa, hecho que acarrearía consecuencias precisamente situadas en el terreno de la solución que preveía: crear un *public school system*. Como veremos, esto no ocurriría mediante la asignación abundante de recursos financieros que contemplaba (como en la experiencia seguida en Puerto Rico), sino mediante un paulatino, tortuoso y precario proceso de centralización del cual solo alcanzaremos a señalar aquí tendencias y mecanismos centrales.

1918 no era un año favorable para quienes, como Lane, abrigasen la idea de impulsar un «adecuado sistema de escuelas públicas», entendido este bajo el concepto de que los inmuebles que albergasen la escuela debía ser de propiedad pública y dedicarse exclusivamente a la instrucción y hallarse provistos de equipamiento escolar, libros de texto, etc., en lo que toca a las características físicas. En lo que hace a las sociales, la escuela debía ser gratuita, libre e igualitaria (esto es, mixta, coeducativa y universal), además de ajena a la política. No era un año favorable para pedir apoyos al gobierno federal norteamericano porque este participaba ya en la Primera Guerra Mundial, dedicando al esfuerzo bélico recursos materiales y humanos, situación que agravó la epidemia de influenza y la crisis alimentaria desde inicios de 1918.

inscritos en dichos establecimientos», reportaba en 1921 el intendente de Enseñanza del Departamento Este. AGN, SJIP, exp. 1/946.

¹⁴ AGN, GMSD, legajo 1700202, exp 112.

La solución al estancamiento previsible en las políticas del gobierno militar vino dada por la reforma fiscal y la redistribución de la riqueza generada internamente en favor del poder central, proceso que tomo inicio con la ocupación misma pero que comenzó a acelerarse con la coyuntura adversa de 1918-1919 (Alfonseca, 2019). En el caso del gasto educacional, los recursos que solicitaba Lane para expandir la escolarización y quitar presión a las aulas que llenaba la Ley de Instrucción Obligatoria, se generaron a partir de medidas de control, centralización y exacción de la riqueza en poder de los municipios.

Cinco días antes de decretar la compulsión escolar, la Orden Ejecutiva n.º 111 instauró un primer avance sobre las rentas municipales al decretar la «Ley sobre el cobro de los Impuestos Municipales»,¹⁵ que penaba con incautación de bienes a los deudores de ayuntamientos que no saldasen quince días después de la colocación de avisos en las casas edilicias. La nueva ley constituyó una medida preliminar de acopio de ingresos pasivos, de los que luego se apoderaría directa o indirectamente el Gobierno militar mediante nuevas órdenes ejecutivas. Ordenado el acopio, la nueva Orden Ejecutiva n.º 146 modificó las reglas de uso y gestión de las rentas municipales destinadas a la Instrucción Pública, estableciendo que «la suma que dedican los ayuntamientos de la República al sostenimiento de la enseñanza pública [...] no podrá en ningún momento ser inferior al 15 % de lo que cada uno de ellos presupone como ingresos generales para el año, además del producido neto del impuesto de Patentes» y otorgó jurisdicción a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública para supervisar su recaudación y entero, cosa de la que se encargaría su cuerpo de inspectores.¹⁶ Al depositar en inspectores e intendentes de Enseñanza jurisdicción para controlar, supervisar y autorizar el gasto municipal en la enseñanza, la Orden n.º 146 puso en manos del Gobierno nacional la gran masa de recursos en manos de los ayuntamientos, afectando ententes de poder organizadas en torno a la elección de maestros y edificios para la escuela. La orden acrecentó los recursos en manos de la secretaría, que comenzó la ejecución del extenso plan de escolarización llevado a cabo en los años 1918-1920.¹⁷

¹⁵ GMSD, Orden Ejecutiva n.º 111, 24 de diciembre de 1917.

¹⁶ GMSD, Orden Ejecutiva n.º 146, 5 de abril de 1918.

¹⁷ Según un editorial de corte triunfalista aparecido en la oficial *Revista de Educación*, entre 1916 y 1919 el presupuesto ejercido por la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública evolucionó así: 1917 (400.000 USD), 1918 (800.000 USD), 1919 (1.500.000 USD). La matrícula, por su parte, paso de 18.000 (1917), a 60.000 (1918) y a cerca de 100.000 (1919) (*Revista de Educación*, 1919: p. 51-54).

El control de los recursos municipales dio al coronal Lane la posibilidad de modelar el futuro proceso de escolarización adecuándolo al concepto norteamericano de escuela pública. Una de las líneas de acción centrales tuvo que ver con el espacio material de la escuela que, en lo general, no era de propiedad pública sino particular, realidad que generaba no solo un enorme gasto en renta de locales sino una micropolítica perniciosa que hacía que, el poseedor de espacios, se convirtiese usualmente en el maestro y, en tanto maestro, asociase también su actividad a las facciones político-partidarias que ejercían los recursos de los ayuntamientos. Según explicaría años después:

Las escuelas públicas [...] estaban alojadas en edificios miserables amueblados con equipos inadecuados y gastados y enseñados por maestros mal pagados [...] La mayor parte de las asignaciones para fines educativos se desvió a escuelas privadas en forma de subvenciones. Cualquiera en mala situación, pero con amigos políticamente influyentes, abría una escuela privada para inmediatamente solicitar subsidio al gobierno nacional o municipal, o a ambos [...] el clamor por vivir del erario público era impresionante (Lane, 1922, p. 143).

La desarticulación del control local sobre los recursos del fomento educativo y la relativa cesación de las dinámicas políticas y prebendarias que ataban la escuela al espacio domiciliar, se vio potenciada por la constitución paralela de un espacio escolar de propiedad pública, producto tanto de la construcción de casas-escuelas con cargo al erario nacional (cosa que preponderantemente ocurrió en las ciudades) como del encuadramiento y exacción del esfuerzo de la comunidad campesina por establecerlo y cederlo graciosamente al Estado. Las Sociedades Populares de Educación creadas en la primavera de 1919 tuvieron ese sentido: asociaciones de vecinos dispuestas a establecer la escuela en rústicos inmuebles rurales.¹⁸ Fue su trabajo el que esencialmente hizo aflorar el espacio escolar público en la campiña dominicana, como sucedió en otras experiencias internacionales de centralización bajo la égida del Estado, como he mostrado en otra parte (Alfonseca, 2018; 2019, pp. 278-293). La red de planteles gestionada por las Sociedades Populares escapó al influjo local o, al menos, logró preservar para el gobierno nacional la

¹⁸ SJIP, «Orden General No. 1», *Listín Diario*, 4 de abril de 1919.

decisión de quien sería el maestro y a donde se instalaría la escuela, arrebatando esa potestad al control local.¹⁹

De modo creciente, el gobierno militar iría modulando la expansión escolar bajo nuevos términos. La reforma fiscal y la creación de las sociedades populares de educación, se aunaron con otros procesos mediante los cuales el perfil del Estado docente dominicano lograba consolidarse: el diseño de un programa curricular universal y la uniformación del cuerpo enseñante. El primero no derivaba causalmente de la enseñanza obligatoria, pero, desde luego, formó parte de sus procesos y, en el modelo precarizado que caracterizó el despegue de la escolarización de masas dominicana impulsado por la ocupación, se concretó en el emblemático lanzamiento de la Escuela Rudimentaria, que se decretó al fragor de los procesos que venimos examinando.²⁰

El segundo si derivó de ella, dada la ingente necesidad de poner al frente de las aulas maestros y maestras aproximadamente calificados y certificados por el sistema centralizado que dispuso, entre otras muchas cosas, que solo el personal escolar tuviese capacidad para nombrarlos.²¹ Basta compulsar los listados de maestros renunciantes que figuraron usualmente en la *Revista de Educación* —cuya edición comenzó en 1919, un año después de dictarse la Orden 114— para captar las dimensiones de la depuración de docentes que desató la Ley de Instrucción Obligatoria, que también en eso resultó ser un fenómeno de «masas».

A modo de conclusión: el imperialismo, la compulsión escolar y el Estado docente en las Antillas

Las ocupaciones militares norteamericanas concretaron en las sociedades de Cuba, Puerto Rico y la República Dominicana las viejas normativas sobre enseñanza obligatoria que una serie de configuraciones sociohistóricas habían sido incapaces o habían omitido implantar.

¹⁹ Inspectores y maestros del SNIP tenían poder estatutario sobre las decisiones de las sociedades, subordinando a síndicos y alcaldes pedáneos (representantes del poder político local), a quienes solo se daba voto en caso de ausencia del agente burocrático. Las sociedades podían arbitrar fondos dinerarios para la consecución de sus fines, pero no podían «solicitar para el efecto fondos fiscales o municipales».

²⁰ Orden n.º 86 sobre Enseñanza Rudimentaria, *Listín Diario*, 5 de octubre de 1918.

²¹ En septiembre de 1917, la Orden n.º 1 del recién designado encargado del Departamento de Justicia e Instrucción Pública, coronel Rufus H. Lane, comenzó a limitar la autonomía del nivel local en la designación de maestros al subordinarla a la autorización del Departamento, hecho que preluvió la creciente centralización del sistema de enseñanza que efectuaría el Servicio Nacional de Instrucción Pública.

El éxito en el logro de imponer la compulsión escolar estribó, evidentemente en el carácter autoritario del acto imperial, esto es, en la posibilidad de ejercer sobre la población la violencia necesaria para implantarla —un recurso que fue empleado extendidamente en el caso dominicano, careciéndose de estudios que revelen su ejercicio en las sociedades cubana y puertorriqueña—, aunque quizás, de modo más sustantivo, dicho éxito estribó en el carácter externo del poder que tomó las riendas del Estado nacional, que fue capaz de rearticular los vínculos y las configuraciones de poder que hasta entonces habían bloqueado su concreción.

Como presupuesto del llamado proceso de escolarización de masas —fenómeno invariante de carácter internacional asociado en gran medida a la formación del Estado nacional—, la compulsión escolar obedeció a motivaciones en las fuerzas ocupantes que merecen ser discutidas a la luz de sus cercanías y sus distancias con las problemáticas clásicas de la formación de clases, la producción de imaginarios respecto del sentimiento nacional o la cohesión social.

En la línea de análisis que sugieren Brockliss y Sheldon al valorar los aportes de los estudios que compilan en la obra ya citada respecto de esas formulaciones clásicas de la relación entre escolarización de masas y formación del Estado, la investigación habría de moverse del monismo conceptual y asumir que los procesos de escolarización comportan múltiples racionalidades, reconocen diversos niveles de acción y efectúan trayectorias procesuales donde los fines iniciales se van transformando (Brockliss y Sheldon, 2012, pp.13-20). Algo hubo de formación de sentimiento nacional en los fines que perseguía la enseñanza obligatoria puertorriqueña (un nuevo sentimiento nacional, en tanto la escuela «americanizaría» al pueblo puertorriqueño), no así en la cubana o la dominicana, donde el poder pronto tuvo claro que el dominio no podría prolongarse y que no existían condiciones para la americanización; algo hubo también de propósitos para la formación de futuras clases obreras en el énfasis utilitarista que más tarde primaría en los planes de estudio; y asimismo algo de propósitos de cohesión social al sostenerse en las tres experiencias la compulsión como prerequisite del autogobierno.

Sin embargo, también hubo motivaciones radicadas en la necesidad de legitimar local y externamente el dominio imperial, en planos no solo políticos de obtener la anuencia de los

dominados, de sus aliados internacionales o del propio público de la sociedad ocupante, sino también culturales en el plano, por ejemplo, del combate de las racionalidades entre el mundo latino y el sajón. Solo estudios profundos sobre los distintos casos permitirán valorar las racionalidades en juego, partiendo de la escisión misma que detecta Angulo en el campo imperial entre los agentes del progresivismo humanitarista y los del progresivismo eficientista.

El caso dominicano ilustra claramente como la oferta por la enseñanza obligatoria universal terminó consolidando el Estado docente en ese país al formular draconianas medidas compulsivas que pronto hicieron aflorar las estrecheces del aparato escolar y sus fuentes tradicionales de financiamiento, algo que las fuerzas ocupantes solo pudieron salvar centralizando el sistema en términos de recursos financieros, materiales y humanos, lo que abrió la puerta al control del currículo y de la formación de quienes habrían de impartirlo. Aunque solo existió margen en esta contribución para tratar en cierto nivel de detalle las conexiones entre compulsión escolar y Estado docente en el caso dominicano, puede afirmarse que tales vínculos se dieron fácilmente de entrada en la situación puertorriqueña y que cierto nivel de avance lograría por idénticos senderos la centralización del sistema de enseñanza cubano bajo el control del superintendente de escuelas Matthew Hanna, cuando la aplicación de la Enmienda Teller suspendió paulatinamente el proceso que luego continuaría bajo la segunda ocupación militar del gobernador Charles E. Magoon entre 1906 y 1909.

Debe destacarse, finalmente, el interés que intrínsecamente entrañan para la historia de la educación el accionar del imperialismo norteamericano en los sistemas educacionales de esas tres sociedades antillanas. Por un lado, como historias de internacionalización directa de los procesos de escolarización de masas y de formación del Estado docente, que se produjeron allí de modo marcadamente vertiginoso frente al ritmo con que se efectuaron en otras regiones del continente. Por otro, como experiencias que, seguramente, alterarían las cronologías y los casos nacionales que han pautado emblemáticamente —también en el nivel continental— nuestra percepción sobre la emergencia de estos procesos. Un estudio muy reciente a propósito del centenario de la Ley de Enseñanza Primaria Obligatoria chilena de 1920 nos muestra el largo caminar de la compulsión escolar en ese país desde

mediados del siglo XIX hasta su concreción a inicios del siglo XX (Pérez y Toro, 2020), algo que también podría constatarse en otras sociedades del continente que, habiendo decretado la enseñanza obligatoria al calor de movimientos de reforma durante el XIX, comenzarían a hacerla una realidad de significación masiva en las primeras décadas del siglo XX, así como en otras naciones del orbe, como lo apuntan Brockliss y Sheldon (2012, pp. 2, 7) respecto de Portugal, Japón o China, que la decretaron tempranamente —en relación con el paradigmático caso prusiano (1763)—, pero la concretaron muchas décadas después. Guardando las debidas proporciones, esas historias de la escolarización imperial norteamericana en las Antillas comenzaron relativamente temprano (1899, 1917) y adquirieron significación sociológica relativamente rápido.

Referencias bibliográficas

- ALFONSECA, J. (2018). De la escuela aposento a la escuela «Presidente Trujillo». Transformaciones espaciales y genealógicas en la escuela rural dominicana, 1844-1944. *Historia y Memoria de la Educación*, 4 (7), 107-151.
- (2019). La ocupación militar norteamericana, 1916-1924. En: J. Chez Checo (Coord.). *Historia General del Pueblo Dominicano*, Tomo IV (pp. 235-305). Santo Domingo: Academia Dominicana de la Historia.
- ANGULO, A. J. (2012). *Empire and Education. A History of Greed and Goodwill from the War of 1898 to the War on Terror*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- BROCKLISS, L. y SHELDON, N. (2012). *Mass Education and the Limits of State Building, c. 1870-1930*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- BROOKE, J. (1899). Report of Maj. Gen. J. R. Brooke on Civil Affairs in Cuba. En: War Department (1900) *Annual Reports of the War Department for the Fiscal Year ended June 30, 1899* (pp. 5-476). Washington D. C.: Government Printing Office.
- BRUMBAUGH, M. G. (1901). *Report of the Commissioner of Education for Porto Rico to the Secretary of Interior, U.S.A.* Washington D. C.: Government Printing Office.
- CRAWFORD, C. (2012). Missionaries of Ordered Liberty: U.S. Colonial Sponsorship of Self-Government in the Wake of the SpanishAmerican War, 1899-1904. *Harvey M. Applebaum '59 Award*. 4. Recuperado de https://elischolar.library.yale.edu/applebaum_award/4
- CARROLL, H. K. (1899). *Report on the Island of Porto Rico, its Population, Civil Government, Commerce, Industries, Productions, Roads, Tariff, and Currency, with recommendations*. Washington D. C.: Government Printing Office.

- CALDER, B. (1989). *El impacto de la intervención. La República Dominicana durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924*. Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana.
- CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (1919). Notas Editoriales. *Revista de Educación*, 1 (2), 51-54.
- DEL MORAL, S. (2013). *Negotiating empire: The cultural politics of schools in Puerto Rico, 1898-1952*. Madison: University of Wisconsin Press.
- DEPARTAMENT OF EDUCATION (1914). *The School Laws of Puerto Rico*. San Juan de Puerto Rico: Bureau of Supplies, Printing and Transportation.
- EPSTEIN, E. (1987). The Peril of Paternalism: The Imposition of Education on Cuba by the United States. *American Journal of Education*, 96 (1), 1-23.
- GO, J. (2007). The provinciality of American Empire: 'Liberal Exceptionalism' and US Colonial Rule, 1898-1912. *Comparative Studies in Society and History*, 49 (1), 74-108.
- (2008). *American empire and the politics of meaning: Elite political cultures in the Philippines and Puerto Rico during US colonialism*. Durham: Duke University Press.
- GOBIERNO DOMINICANO (1915). *Código Orgánico y Reglamentario de Educación Común*. Santo Domingo: Impr. La Cuna de América.
- GOBIERNO MILITAR DE SANTO DOMINGO (1917). *Orden Ejecutiva n.º 114. Ley de Instrucción Obligatoria*. Santo Domingo: Imprenta de J. R. Vda. García.
- GOBIERNO MILITAR DE SANTO DOMINGO (1917). Quarterly Reports of Military Government of Santo Domingo, National Archives.
- HANNA, M. (1901). *First Annual Report of the Public Schools of the Island of Cuba. For September, October, November And December, 1900*. Volume I. La Habana: s/e.
- LANE, R. (1922). Civil Government in Santo Domingo in the Early Days of Military Occupation. *The Marine Corps Gazette*, 7 (2), 127-146.
- LIRAS, J. E. (1895). *Resumen de la legislación de primera enseñanza vigente en la isla de Cuba*. La Habana: Impr. y Lib. La Propagandista.
- LOGAN, R. (1930). Education in Haiti. *The Journal of Negro History*, 15 (4), 401-460.
- LÓPEZ, J. (2005) *Escritos Dispersos*, 3 Vols. Santo Domingo: Archivo General de la Nación.
- NEGRÓN, A. (1998). *La americanización en Puerto Rico y el sistema de instrucción pública, 1900-1930*. San Juan de Puerto Rico: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- NEWLAND, C. (1994). The Estado Docente and its Expansion: Spanish American Elementary Education, 1900-1950. *Journal of Latin American Studies*, 26 (2), 449-467.

- OSUNA, J. (1923). *Education in Porto Rico*. Nueva York: Columbia University Press.
- PAMPHILE, L. (2008). *America's Educational Strategies in Occupied Haiti 1915-1934*. Lanham: University Press of America.
- PÉREZ, C. y TORO, P. (2020). La Ley de Educación Primaria Obligatoria: su discusión, promulgación y primeros años de implementación. En: A. FALABELLA y J. GARCÍA-HUIDOBRO (Eds.). *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La Educación Chilena en el pasado, presente y futuro*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- READ, G. (1950). *Civic-Military Rural Education of Cuba: Eleven Eventful Years (1936-1946)*. Tesis doctoral. Ohio: Universidad de Ohio.
- STATE DEPARTMENT (1918). *Papers relating to the Foreign Relations of The United States with the adress of the President to Congress, 1917*. Washington D. C.: Government Printing Office. Recuperado de <http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/FRUS.FRUS1917>
- (1921). *Papers relating to the Foreign Relations of The United States with the adress of the President to Congress, 1920*. Washington D. C.: Government Printing Office. Recuperado de <http://digital.library.wisc.edu/1711.dl/FRUS.FRUS1920v02>
- * «The War Department». *New York Times*, 2/12/1899
- * United States Senate (1921). *Inquiry into the Occupation and Administration of Haiti and Santo Domingo, Hearings Before a Select Committee on Haiti and Santo Domingo*. Washington D. C.: Government Printing Office.