

SOCIEDAD Y CURRÍCULUM EN LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO DOMINICANO 1860-1935

Juan Alfonseca Giner de los Ríos¹

RESUMEN

En este escrito desarrollaré algunas ideas sobre el peso que debe atribuírsele a la sociedad y al currículum en el proceso de feminización que experimentó el magisterio de la República Dominicana durante los años 1860-1935. Sociedad y currículum: ¿Cómo pesaron en la incorporación masiva y creciente de la mujer al trabajo docente en la República Dominicana? ¿Que carácter tuvo cada cual como factor determinante del proceso de feminización del magisterio? Como determinante curricular de los procesos de feminización entiendo la existencia de disposiciones codificadas en el diseño de los modelos educacionales que sistémicamente la producen. Como determinante social asumo la acción plausible de procesos históricos de orden demográfico y cultural que la inducen, como las migraciones, los procesos de trabajo, las representaciones sociales en torno a la enseñanza, etc. Argumento que las condiciones del proceso se vieron sustancialmente modificadas desde el momento en que el Estado nacional se propuso el control del currículum e impulsó la escolarización popular obligatoria. La expansión del empleo docente femenino fue notable, sobre todo, en aquellas áreas del país que se hallaban en proceso de urbanización y cambio productivo.

PALABRAS CLAVE: feminización, cultura, currículum, sociogénesis, contexto rural, mercados de trabajo, urbanización.

ABSTRACT

«Society and Curriculum in the Feminization of Teaching in the Dominican Republic 1860-1935». This article develops certain ideas about the importance that should be attributed to society and curriculum during the feminization of the teaching profession in the Dominican Republic from 1860 to 1935. What importance did society and curriculum have during the massive and growing incorporation of women into the teaching profession in the Dominican Republic? What character did each have as a determinant factor in the process of feminization of teaching? As a *curricular determinant* in the process of feminization I have assumed that codified *prescriptions* exist in the design of educational models that systematically produce feminization. As a *social determinant* I assume the plausibility of historical processes of a demographic and cultural nature that induced feminization, such as migrations, the process of work, and social representations that have arisen around education. I argue, that the conditions of the feminization process were substantially modified from the moment the State set out to control the curriculum and make education mandatory. The expansion of employment for female teachers was notable, above all in those areas of the country that were undergoing urbanization and productive changes.

KEY WORDS: feminization, culture curriculum, social genesis, rural context, labor markets, urbanization.

PREÁMBULO

En este escrito desarrollaré algunas ideas sobre el peso que debe atribuírsele a la sociedad y al currículum en el proceso de feminización que experimentó el magisterio de la República Dominicana durante los años 1860-1935, lapso en el que la escuela nacional abandona el rasgo de institución definitivamente masculina que la había caracterizado durante el siglo XIX para configurarse como un espacio en el que la mujer se convirtió en actor predominante dentro de las relaciones de enseñanza. Como en el caso de otras experiencias nacionales donde, en el marco de sociedades débilmente desarrolladas la escuela popular obligatoria constituyó un fenómeno tardío, dicho predominio se produjo de un modo abrupto, que para verificarse requirió de un período mucho menor del que cubre este estudio y que invirtió, en el transcurso de cuatro décadas —y seguramente mucho menos, como todo parece indicar—, los términos iniciales de distribución sexual de los puestos docentes.

Sociedad y currículum, sociedad y/o currículum. ¿Cómo pesaron en la incorporación masiva y creciente de la mujer al trabajo docente en la República Dominicana? ¿Qué carácter tuvo cada cual como factor determinante del proceso de feminización del magisterio?

Como determinante curricular de los procesos de feminización entiendo la existencia de disposiciones codificadas en el diseño de los modelos educacionales que sistémicamente la producen. Como determinante social asumo la acción plausible de procesos históricos de orden demográfico y cultural que la inducen, como las migraciones, los procesos de trabajo, las representaciones sociales en torno a la enseñanza, etc.

No imagino, de antemano, una definida escisión conceptual entre una y otro. Aquello a lo que defino como social en este escrito, por ejemplo, el uso de maestras en las escuelas de las minorías étnicas migrantes, está *preñado* de currículum, constituye un comportamiento cultural curricularmente presidido, como puede constituirlo también la noción popular de que la debilidad física de la mujer puede impedirle la instruir a los varones. Cuando planteo el análisis reflexivamente diferenciador del peso que debe otorgársele al currículum y a la sociedad en la feminización trato de distinguir, más bien, entre lo que se derivó de la acción curricular del Estado nacional dominicano y de sus intelectuales orgánicos de lo que tuvo que ver, porque vino dado como una impronta histórica, con la sociedad.

Dicho con otras palabras, me pregunto cuánto en el proceso feminizador se debió a la acción instituyente del Estado nacional y cuánto a la propia constitución histórica de la sociedad dominicana. La tensión analítica que intento establecer es entre una génesis social y una génesis institucional².

¹ Miembro fundador de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Docente e investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, en cuyo programa de Maestría imparte seminarios relacionados con la historia, la sociología y la política en los procesos educacionales.

² Me parece que en esta tensión se sitúan varios estudios actuales de historia de la escolarización a la hora de hacer evidentes los mecanismos mediante los cuales la sociedad impuso moda-

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN SEXUAL EN DOCENTES DOMINICANOS 1881-1934.

	1881	1920	1930	1934
Maestras	32%	64%	70%	69%
Maestros	68%	36%	30%	31%

Fuente: 1881/82 *Memoria del Secretario de Estado de Justicia, Fomento e Instrucción Pública* del año 1882; los años restantes fueron calculados a partir de documentación del Sistema Nacional de Instrucción Pública.

El tratamiento de esa dimensión curricular, discursiva y pedagógica es, por diferentes motivos, un tanto difuso. Textos instituyentes de la distinción de género, prácticas y discursos sociales que hagan evidentes representaciones sobre la pertinencia de la mujer docente constituyen fuentes de análisis poco frecuentes en el discurso educativo y en la acción programática que se propuso realizar el Estado dominicano.

Si se examina el discurso pedagógico entendido como la causa de la instrucción pública dominicana (Ulises Francisco Espaillat, Pedro. F. Bonó, Fernando A. Meriño, Gregorio Luperón, etc.), poco se halla en cuanto al interés de instituir formas de regulación de la participación femenina en la enseñanza. En ese sentido, la producción intelectual de esos pensadores contempló, apenas, el desarrollo de un genérico programa de reformas educacionales que facilitarían la modernización de una sociedad agraria, abigarradamente tradicional, profundamente inestable en la formación del poder público y cuyo endeble marco institucional emergía de un pasado colonial reciente, caracterizado por la decadencia, por el aislamiento, por la dominación cultural —conquista del Santo Domingo español por el Haití negro— y por la ausencia de un impulso nacional centralizador.

Tampoco el diseño pedagógico y organizacional de las políticas en favor de la instrucción pública permite apreciar una preocupación curricular relevante en torno a la feminización. Las reformas producidas por la presencia en el país de Eugenio María de Hostos y su pedagogía racionalista —reformas centradas en la fundación de las Escuelas Normales— poco derivaron hasta la vuelta del siglo en consideraciones sobre enseñanzas diferenciadas y pronto se vieron absorbidas por el marasmo intestino que, a la postre, provocaría la primera intervención militar norteamericana del país, en 1916.

Poco antes de que se instalase el Gobierno Militar de Ocupación norteamericano, el *Código de Educación Común* de 1914 formalizó el diseño pedagógico sedimentado en el país desde el movimiento restaurador del ochocientos sesenta. Empe-

lidades propias al proyecto estatal de institución. Ver, por ejemplo, Mary KAY VAUGHAN, *La política cultural en la revolución. Maestros, campesinos y escuelas en México. 1930-1940* (México: SEP, 2000); María BERTELY BUSQUETS, *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante* (México: Tesis de Doctorado en Educación, Universidad de Aguascalientes, mecanuscrito, 1998).

ro, tampoco se halla en el *Código de Educación Común* una incursión en la definición de dispositivos pedagógicos particulares —educación inicial, educación de los géneros, asilos infantiles, etc.—, al modo en que otros procesos de codificación lo hicieron, pautando de manera definida el carácter docente y la participación femenina³.

En el año 1916, el Gobierno Militar de Ocupación interviene en la implantación de la escolarización popular obligatoria. Aunque el sentido y la gestión de la instrucción se dejase en manos nacionales, preponderó el impulso hacia la rápida difusión del servicio. Interesadas en proyectar una imagen favorable a la gestión militar del país, las autoridades norteamericanas desarrollaron una importante extensión de la escuela a lo largo de los campos dominicanos. La política cultural de la escuela rudimentaria de los años 1916-1924 orbitó sobre la salubridad pública, la formación de asociaciones locales, el fomento a la producción escolar y la difusión de un imaginario sobre la nación y la dominicanidad. La coeducación, un principio asumido en la escuela primaria de estos años, no generó grandes debates y su débil implantación admitió la intromisión del ethos pedagógico de las comunidades, que reinstauraron en la escuela mixta formas de separación de los sexos⁴.

La nueva fase de inestabilidad política que abrió la desocupación norteamericana restó al servicio nacional de instrucción la posibilidad de desarrollar pedagógica y programáticamente el sistema educacional dominicano. Las líneas centrales de la política educativa en el período 1924-1930 mantuvieron la organización escolar previa, concentrándose más en revertir los efectos que la crisis de 1921 había tenido en el sistema, sobre todo en el medio rural, donde fue clausurado un gran número de escuelas.

En 1930, la llegada al poder de quien poco después se convertiría en el dictador Rafael Leónidas Trujillo marcó nuevos cambios en el sistema educativo nacional, que pronto, muy pronto, tendió a constituirse bajo la lógica de aparato de control ideológico y social al servicio del *Benefactor de la Patria*. Es en este período que se abre con la tercera década del siglo XX donde es posible rastrear la emergencia de un imaginario conscientemente estimulado desde el poder en torno a lo femenino como baluarte moral de la *Patria Nueva*; lo femenino y lo propio de la mujer, de la madre, de la maestra, de la enfermera, de la esposa, portadoras y constructoras todas del nuevo orden ético de la *Era de Trujillo*.

El trujillismo estimuló de manera clara un imaginario de género en el sistema educativo dominicano. La paidología y la educación inicial, la educación de la

³ Fue seguramente la inestable juventud institucional del estado dominicano la que explica la ausencia aparente de una producción discursiva sobre el asunto del género en la educación y la ausencia de diseños tan especificados como los que documenta SAN ROMÁN en *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España* (Barcelona: Ariel, 1998).

⁴ La *Ley Orgánica de Enseñanza Pública* de 1918, ordenamiento decretado por el Gobierno Militar norteamericano, diluye la antigua escisión sexual del servicio de enseñanza primaria instaurada por el *Código de Educación Común* en 1914. Sin aludir al carácter mixto, lo implica al no restablecer la diferenciación. Ver: Gobierno Dominicano, *Colección de Órdenes Ejecutivas. Años 1917-1922*, (Santo Domingo, Imprenta de Vda. García, 1968), pp. 354-379.



discapacidad, las artes y los oficios, etc., adquieren carta de naturaleza en la educación dominicana durante los primeros años treinta, deviniendo ámbitos de acción curricular e institucional emblemáticos para el régimen. El magisterio fue también erigido como actor connotado en la construcción de la *Era*: gendarmes de la paz pública en el área de su circunscripción, miembros forzosos del *Partido Dominicano*, colectores de solidaridad social al régimen, los maestros y las maestras fueron convertidos en instrumentos al servicio de la propaganda del régimen, convirtiéndose en una de sus imágenes centrales de ciudadanía. El *Benefactor* mismo era *Primer Maestro de la República*, al modo en que su madre, *la Ilustre Matrona*, era la amorosa maestra moral de la sociedad dominicana. En el plano de las ideas de progreso los maestros eran constructores del engrandecimiento nacional. Agentes de la modernización del campesinado, de la difusión de las artes y los oficios eran, asimismo, los baluartes de la dominicanidad en las *Escuelas Fronterizas* con Haití a través de las políticas de «dominicanización» espiritual de la frontera que se encargó a éstas.

A pesar de que es hasta 1930 cuando se asiste a la emergencia de una política cultural en torno al género en la educación dominicana, durante el período antecedente la escuela nacional abrigó prácticas y patrones organizacionales pautados por el género cuya concreción en el proceso de feminización habría que precisar. ¿En qué medida se debieron estos al diseño curricular de esos años o al que, como prácticas y discursos, se heredaba del pasado colonial? ¿En qué medida derivaron también de procesos de orden cultural presentes en la sociedad dominicana; procesos cuyo origen pudo no tener registro en la actividad pedagógica del Estado nacional sino que provino, por ejemplo, de corrientes culturales inmigradas en el país, del impulso de los patrones demográficos del cambio regional, de las imbricaciones entre poder político y educación? ¿Qué subyace, en otras palabras, al proceso de feminización que sufre el magisterio dominicano durante el período? En las páginas que siguen intentaré ilustrar algunos de los aspectos que en él resultaron.

Este escrito es resultado de una investigación sobre fuentes documentales producidas por el *Servicio Nacional de Instrucción Pública* dominicano entre 1915 y 1935, período que comienza con el surgimiento del mismo como organismo centralizado encargado de llevar a cabo la escolarización popular obligatoria y que cubre el desarrollo de sus políticas hasta el primer quinquenio de la dictadura de Rafael L. Trujillo. Se trata de un primer ensayo interpretativo acerca de realidades tempranamente formativas del sistema escolar de la República Dominicana, hecho que puede constituir un rasgo relevante para el estudio de la emergencia y la concreción de procesos como el de la *feminización docente*. Asimismo, aún a consultas paralelas a los contados estudios históricos sobre la escuela nacional dominicana⁵.

⁵ Como estudio histórico editado, sólo conozco el de Ramón MORRISON, *Historia de la educación en la República Dominicana (Desde sus más remotos orígenes hasta 1900)* (Santo Domingo: Editora Taller, 1995). Existe una producción no editada, vinculada a la obtención de grados universitarios, que no ha podido consultarse en toda su extensión para desarrollar las ideas que se discuten en este ensayo. Los estudios históricos sobre la escuela dominicana se encuentran débilmente desarrollados.

Buena parte de las ideas que aquí se sostienen deriva de un trabajo sistemático sobre *nóminas docentes* de carácter local. Esta estrategia de reconstrucción del proceso resulta valiosa no sólo en la medida en que permite superar las usuales limitaciones de los grandes agregados nacionales, haciendo emerger diferencias regionales que permiten caracterizar a la feminización del magisterio como un proceso desigual de desarrollo dentro del cual parecieron jugar un papel relevante los contextos y las culturas locales.

Además de ello, la información personalizada que poseen dichos registros hace posible, entre otras cosas, establecer posibles relaciones de carácter genealógico y precisar aspectos referidos a la permanencia y a la movilidad de los docentes.

1. LA PARTICIPACIÓN DE LA MUJER EN LA ENSEÑANZA DOMINICANA: RASGOS Y TENDENCIAS CENTRALES DEL PERÍODO 1860-1915

Hacia 1860, la construcción de un ordenamiento jurídico e institucional que regulase las prácticas de enseñanza y las extendiese como medida de bienestar público había avanzado poco; como poco, en general, había avanzado la producción del orden público nacional, dado que hacía poco más de tres lustros que había nacido la nueva república al independizarse de la dominación haitiana.

El primer ordenamiento, la *Ley de Instrucción Pública* de mayo de 1845, señalaba la creación de escuelas primarias públicas y gratuitas por parte de los Ayuntamientos de las Comunes⁶, a la par que reservaba al Gobierno un margen, bastante laxo, de control curricular. Como señala Morrison, esta ley poco hizo avanzar la escuela pública, pues de las 32 escuelas primarias que debían sostener las Comunes, apenas 9 habían sido implantadas hacia 1850⁷, situación reveladora de las limitaciones en la renta y en el interés de los poderes y sociedades locales para impulsarla, como continuaría siéndolo mucho tiempo después a pesar de la puesta en vigor de medidas como la libertad y el fomento a la enseñanza privada⁸.

La instrucción era un bien escaso en la sociedad dominicana anterior al 1880. Existían prácticas pedagógicas de diversa naturaleza. Las elites económicas y políticas instruían a sus herederos en colegios privados, confesionales los más de ellos, que se organizaban bajo un tradicional esquema de división sexual: colegios de niñas, colegios de varones. Bajo el núcleo de instituciones de mayor status, las clases medias urbanas se educaban en una red de espacios mayoritariamente domésticos, con obje-

⁶ Dentro de la división política y administrativa de la República Dominicana, la Común constituye una unidad de demarcación equivalente al Municipio.

⁷ MORRISON, *Historia de la educación en la República Dominicana*, pp. 55-57.

⁸ Veinte años después, la situación educacional del país apenas se habría modificado como se desprende del recuento que presenta Bonó. Ver el informe que elabora como ministro de Justicia e Instrucción Pública en 1867, en: Emilio RODRÍGUEZ DEMORIZI, *Papeles de Pedro F. Bonó* (Santo Domingo: Academia Dominicana de la Historia, Editora del Caribe, 1964), pp. 144-150.



tivos pedagógicos puntuales y no graduados curricularmente (contar, redactar, leer, etc.). La extensión de esta red es de difícil precisión. Por ejemplo, en 1860 había en la ciudad capital de Santo Domingo 35 escuelas que por único nombre llevaban el de su instructor, esto es, se trataba de procesos de enseñanza a pequeños y diferenciados grupos de niños y jóvenes en el domicilio del enseñante. De las 35 personas que figuran en ese listado de escuelas, un 71 por ciento (25 casos) se hallaba constituido por señoras, viudas o señoritas que enseñaban a niños y niñas. Sólo diez maestros conducían este tipo de establecimientos dirigidos estrictamente a varones⁹.

Había también escuelas para artesanos y obreros, a veces dependientes de cofradías y hermandades, otras nacidas de la iniciativa ilustrada de pro hombres de la República. Refiriéndose al artesanado tabaquero, Hoetink señala la presencia de prácticas como la lectura comentada durante la jornada de trabajo en la manufactura¹⁰.

Estadísticas y descripciones de la época expresan, en realidad, sólo parte del movimiento educativo que por sí mismo desplegaba la sociedad. Poco consignan, por ejemplo, sobre las escuelas creadas por los protestantes para educar a los libertos norteamericanos asentados en el país durante los años de la dominación haitiana, escuelas que integraron una red que no se restringió a sus instituciones más visibles en las ciudades, como la famosa escuela wesleyana de Puerto Plata en la que recibió instrucción Gregorio Luperón, el héroe restaurador, sino que comprendió un número adicional de escuelas en pequeñas congregaciones rurales, particularmente en la península de Samaná¹¹. Además de la red escolar protestante, existió un número no reducido de instituciones domiciliarias especializadas en la instrucción de minorías étnicas de migrantes caribeños asentados en el país, como los haitianos, los curazoleños, los «cocolos», etc.¹².

La cultura escolar trasladada por los inmigrantes y el impacto que ésta tuvo en el horizonte pedagógico local en cuanto a temas como la coeducación, la figura y el género docente merece un estudio más detenido. Mucho tiempo tomó al *Servi-*

⁹ El listado es reproducido en MORRISON, *Historia de la educación en la República Dominicana*, p. 71.

¹⁰ Según Hoetink, «Una pintoresca ocasión de estimular el amor por la educación, la presentaba la institución de ‘lector’ en las tabaquerías, descrita detalladamente para Cuba por Fernando Ortiz, pero que tampoco faltaba en Santo Domingo. Los tabaqueros pagaban juntos este lector que los entretenía leyéndoles durante su monótono trabajo y moderando las discusiones que frecuentemente ocasionaba la lectura; Veloz menciona un ‘lector’ que era maestro y anota que ‘algunos’ de los tabaqueros de la tabaquería por él descrita se hicieron después maestros de escuela». Ver: Harry HOETINK, *El pueblo dominicano 1850-1900. Apuntes para su sociología histórica* (Santo Domingo: Ediciones Librería La Trinitaria, 1997), p. 285.

¹¹ El estudio de Hoetink es pionero respecto del tema particular de la «escuelas inglesas». Sin embargo, como señalo, la red escolar de los libertos y de sus descendientes es subvaluada, siendo posible señalar que hacia 1900 existían en Samaná alrededor de siete escuelas de ese tipo, las de Thesson, Noroeste, Los Algarrobos, Honduras, Clará y Samaná, la capital de la provincia. Al correr de los años, la red se ampliaría. HOETINK, *El pueblo dominicano 1850-1900*, pp. 50-53

¹² «Cocolos» se llamaba a los migrantes de color de habla inglesa que se trasladaron a la República Dominicana para incorporarse a la naciente industria azucarera y que procedían de las posesiones británicas y norteamericanas en el Caribe (Saint Kitts, Nevis, Islas Vírgenes, Islas Turks, etc.).

cio Nacional de Instrucción Pública dominicanizar las llamadas escuelas «inglesas» instaladas por los ex-esclavos *yankees*¹³ en Samaná. En esas escuelas se instruía en lengua inglesa; el castellano, los contenidos patrios y los objetivos pragmatistas de la labor pedagógica —el currículum nacional dominicano, en suma— eran dejados de lado para dar paso a la transmisión del credo protestante y al contacto cultural con la nación de origen. Como espacio pedagógico, las escuelas *inglesas* discurrían en una lógica que las asociaba con el templo y con la *Miss*, que ocasionalmente era hija del predicador, exhibiendo un claro patrón feminizado que impactó la historia escolar regional de la península y que ilustra las vías *sociogenéticas* que constituyeron al fenómeno global de feminización que tratamos.

Uno de los primeros censos escolares cabalmente realizados en el país es el aparecido en la *Memoria del Secretario de Estado de Justicia, Fomento e Instrucción Pública* del año 1882¹⁴. Según éste, existían en el territorio nacional 127 centros de enseñanza, la mayoría de los cuales cubría únicamente la instrucción primaria. Aunque el Censo 1881-1882 debe entenderse como incompleto, ya que no registra escuelas como las «*inglesas*» y muchas de carácter *domiciliar* en las ciudades de Santo Domingo, Puerto Plata y Santiago, nos brinda un buen corte de la división sexual del mercado de trabajo docente dominicano en esos años. Como puede verse, una tercera parte de los puestos docentes registrados en el cuadro es ocupada por mujeres, que trabajan principalmente en la enseñanza primaria. La superior, restringida a las ciudades importantes, es dominio masculino.

Como puede verse, la escuela dominicana era predominantemente masculina. El cuadro revela la presencia de relaciones de enseñanza estructuradas según modelos tradicionales de género: escuelas de niñas atendidas por mujeres, escuelas de niños servidas por hombres; escuelas mixtas mayoritariamente atendidas por maestras, conocimiento de alto status en poder de varones.

Aunque tuvo un carácter generalizado, el patrón *mujer-niña* conoció inflexiones (seis escuelas de niñas conducidas por docentes varones; seis escuelas de ambos sexos, o mixtas, también conducidas por hombres, además del predominio de éstos en la enseñanza superior de las jóvenes), hecho que destaca frente al menos flexible patrón seguido en la instrucción de los niños: en los ambientes masculinos la docencia femenina no se registra. El niño es educado por hombres, el hombre educa al hombre. Las Escuelas de Varones son, como las Nocturnas de obreros y artesanos, servidas invariablemente por hombres, hecho que no se fundaba en ningún precepto curricular, al menos en el nivel de la escuela elemental, y que posiblemente obedecía a un cierto sentido común sobre la ingobernabilidad que lo mascu-

¹³ Empleo el término *yankee* como pretexto para señalar aquí que se trataba de libertos norteamericanos procedentes de ciudades del norte de los EEUU, como Philadelphia. Ese origen urbano, al que autores como Hoetink imputan el fracaso de la política de inmigración agrícola desarrollada por Boyer en los primeros años de dominación haitiana en el este de la isla, explica, seguramente, el rápido desarrollo que hicieron de sus instituciones culturales, una vez en el país.

¹⁴ El censo es reproducido en MORRISON, *Historia de la educación en la República Dominicana*, pp. 205-221.

CUADRO 2. CENSO ESCOLAR DE 1881-1882. PUESTOS DOCENTES OCUPADOS POR HOMBRES Y MUJERES SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN ESCOLAR.

INSTITUCIÓN	HOMBRES	MUJERES
Institutos Superiores	40	2
Colegios de Niños	32	
Colegios de Niñas		4
Escuelas de Varones	65	
Escuelas de Niñas	6	45
Escuelas Mixtas	6	17
Escuelas Nocturnas	12	
Asilos		1
TOTAL	161	69

Fuente: elaborado a partir de *Memoria del Secretario de Estado de Justicia, Fomento e Instrucción Pública, 1881-1882*.

Reproducido en Morrison.

lino representaba para la mujer, como permite pensarlo un discurso emitido muchos años después. Según decían en 1928 al presidente Horacio Vásquez algunos vecinos inconformes con la maestra recién nombrada en el poblado de Estancia del Yaque, común de Santiago:

Las maestras [...] no han dado ningún resultado y la Escuela ha andado siempre muy mal, pues estas maestras no se han dado a respetar por los niños que en este lugar son muy malos, al extremo que cuando la dirigía la señora Amparo Marmolejo, debido a que [...] esta maestra no pudo o no supo o no quiso prohibir [...] un niño le dio un palo a otro y lo mató [...] todo esto sucedió por los malos hábitos que habían adquirido los niños con esas maestras débiles¹⁵.

El patrón de distribución sexual que revela el censo de 1881/1882 respondía a ethos pedagógicos representativos del sentir social sobre la instrucción. Minoritariamente expresa el interés estatal por regular la relación escolar ya que el sector de escuelas sostenidas por iniciativa particular (escuelas comunales, privadas, de cofradías gremiales, etc.) es mayoritario, revelando, en consecuencia, el peso de tradiciones e imaginarios populares de más largo aliento histórico.

¹⁵ Vecinos de Estancia del Yaque a Horacio Vásquez. Estancia del Yaque, 15 de septiembre de 1928. *Archivo General de la Nación*, Provincia de Santiago, año 1929, legajo n° 35, expediente sin clasificar.



En gran medida, la inserción femenina en la enseñanza primaria se caracterizó en estos años por el desarrollo de tareas de socialización tradicional relacionadas con la aguja y el credo. Aunque entonces regía un plan de estudios para la escuela elemental que señalaba la religión, la lectura, la escritura, la urbanidad y la gramática, la instrucción dada por las maestras a sus pupilas tendía a concentrarse en los aspectos señalados. Respecto de la educación reservada a las niñas, Pedro. F. Bonó —intelectual de ideas reformistas y ex ministro de Justicia e Instrucción— apuntaba, en un artículo de tono crítico aparecido en *El Eco del Pueblo* en 1884:

También la dada a estas no cumple el fin y misión de que está encargada en la tierra la bella mitad del género humano. Se han abandonado completamente en las clases inferiores las tradiciones nacionales de costura llana, de camisas, de medias, catecismo cristiano y oficios caseros, sustituyéndolas en gran parte con los encajes, la oratoria, la tapicería. Aspiraciones tan mal entendidas de padres pobres, de todo nuestro proletariado, no debe protegerlas el Gobierno ni alentarlas la opinión; ese no es el camino que las elevará donde desean; por el momento no van a mandar a sus hijas a las Cámaras Legislativas, ni como damas de la Corte gótica a las de Flandes, ni como maestras a la manufactura de los Gobelinos; se las educa para casarse, se las habilita para madres de familia, y pregunto: ¿podrán estas pobres encajeras y tapiceras sin dote, sin ajuar, ser las esposas felices de los covachuelistas que las esperan, con sueldos infinitesimales, arbitrarios y fugaces?¹⁶

El comentario de Bonó nos muestra la existencia de *tradiciones nacionales* en la educación de género. Tradiciones cuya desaparición le preocupaba, por la poco práctica innovación curricular que llevaba a abandonarlas, pero que a pesar de ello reeditan el mismo patrón de género. También revela una posición propia de la intelectualidad ilustrada y reformista en torno a la educación de la *bella mitad del género humano*, particularmente en torno de la bella mitad de la clase obrera y campesina. Su misión: ser productiva para la pervivencia y el desarrollo de la clase: bordar bienes de uso práctico, conducir el hogar, comportarse cristianamente. En la perspectiva de la reforma social del pensamiento ilustrado de la sociedad cibaëña, ideario que pugnaba por un desarrollo autosustentable del mercado, esas tradiciones en la enseñanza de la mujer eran preferibles porque daban a las clases trabajadoras herramientas para su reproducción¹⁷. Herramientas superiores de las suministradas por las nuevas orientaciones curriculares y su espejismo de ascenso social. Más allá de esto, el comentario manifiesta la evidencia historiográfica de una educación de género, que determinaba las funciones, imágenes y condiciones de inserción productiva de las mujeres en la docencia.

¹⁶ Citado en HOETINK, *El pueblo dominicano 1850-1900*, pp. 236-237.

¹⁷ Michael Apple ha analizado el sentido de clase implicado por la distinción entre «costura ornamental» y «costura útil» y su enseñanza dentro de la escuela británica del siglo XIX. Ver: MICHAEL APPLE, *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*, (Barcelona: Paidós/MEC, 1989), p. 77.

Es difícil conocer aspectos de orden personal y cotidiano sobre esas mujeres a partir de la escasa información disponible. Un análisis de la nómina de enseñantes domésticos de 1860 permite afirmar que cerca de un tercio de las mujeres que en ella figuran era o había estado casada: seis de ellas eran *viudas* y doce firman *de*. Concluir, sin embargo, que las restantes eran solteras dada la ausencia en sus rúbricas de un «*de*» o un «*Viuda*» es arriesgado ya que ciertos vínculos maritales podrían mantenerse ocultos, como en el caso de las docentes de origen sajón, que tomaban el apellido del marido como es tradición en esa cultura y como parcialmente también lo era en la usanza dominicana.

Laboralmente se reservaban al hombre mejores condiciones. En la Común de Santo Domingo, por ejemplo, un director de escuela primaria superior percibía alrededor de un 40 por ciento más de sueldo que una directora de Instituto Superior de Niñas, la cual, a diferencia de aquél, se vinculaba directamente con la docencia. Aunque con diferencias salariales atenuadas, esta situación se reproduce en otras ciudades del interior como Azua, La Vega y El Seybo¹⁸.

La comparación, estrictamente indicativa, de las nóminas profesoras de la ciudad de Santo Domingo de 1860 y 1881 permite establecer ciertas conjeturas. Únicamente cuatro de las veinticinco maestras que aparecen dedicadas a la docencia en 1860 seguía practicándola veinte años más tarde, lo que indica que la permanencia en el empleo no era aún lo dilatada que llegaría a serlo como tendencia mundial. De manera más significativa merece destacarse el hecho de que ninguno de los apellidos ostentados por las 21 mujeres restantes aparezca replicado en 1881, lo que permite suponer la ausencia de una estructura familiar especializada en la docencia.

Algo más puede especularse a pesar de la carencia de fuentes. De los cuatro casos señalados, dos responden al de las *Srtas. Bobadilla —Eugenia y Federica—*, enseñantes domiciliarias en 1860 que continuaban al frente de escuelas de niñas sostenidas por la Común de Santo Domingo en 1881. En la obra *Familias Dominicanas* del profesor Carlos Larrazabal Blanco, figura una *Eugenia Bobadilla*, hija de Miguel Bobadilla y Manuela Viera, naturales del barrio de San Carlos, anexo a la capital. La *Eugenia* que consigna Larrazabal falleció, sin descendencia, en 1892 a la edad de 77 años. De ser ésa la Srta. Eugenia Bobadilla que figura en los listados de 1860 y 1881, cabría suponerla como una docente soltera, de alrededor de cincuenta años¹⁹. ¿Viudas, mujeres castas —*Señoritas* entradas en años— en concordancia con un modelo cultural moralizante en la educación de las niñas? Es plausible.

Otro de los casos, el de la maestra *Luisa Benzo*, permite aventurar también alguna hipótesis. En la obra que vengo citando figura una *Luisa Benzo*, hija de Juan J. Benzo, natural de Cádiz, España, mercader al detalle en la Ciudad de Santo Domingo²⁰. Esta *Luisa*, nacida en La Habana, Cuba, murió en Santo Domingo en

¹⁸ MORRISON, *Historia de la educación en la República Dominicana*, p. 130.

¹⁹ Ver: Carlos LARRAZABAL BLANCO, *Familias Dominicanas*, Tomo I (Santo Domingo, Academia Dominicana de la Historia, 1967), pp. 309-313.

²⁰ LARRAZABAL, *Familias Dominicanas*, p. 275.



1889, a la edad de 71 años y probablemente fuese, a la hora del listado de 1860, una mujer de 42 años, poseedora de un cierto capital cultural, que habría emigrado con su padre huyendo del inestable escenario social pre-independentista cubano, que produjo en Santo Domingo una corriente inmigratoria integrada por políticos independentistas y por empresarios. Esa Luisa Benzo, habanera, portadora de un apellido tan escaso en la genealogía dominicana que fortalece la hipótesis de que fuese ella la maestra de 9 niñas capitaleñas en 1860, pudo quizás hallar en la docencia una fuente de sustento que le hiciese posible arraigarse a la sociedad receptora.

Es meramente plausible y no constituye una hipótesis ajena a trayectorias históricas documentadas de migrantes caribeños que hallaron en la enseñanza a dominicanos un *modus vivendi*²¹. Muchos otros docentes inmigrados actuaron en la República Dominicana durante estos años. Por ejemplo, es conocida la educación recibida por miembros de la elite político-militar de la Guerra Restauradora en colegios dirigidos por protestantes, tanto dentro del país como fuera de él. El Gral. Ulises Hereaux estudió en la escuela «inglesa» de Mr. Thauler, en Puerto Plata. Según observa Rufino Martínez, «institutores ingleses [...] fueron los únicos que tuvo Puerto Plata en la Primera República. Aquellos maestros, respetuosos y severos, como buenos sajones [...] formaban en el niño un concepto elevado del deber». Las hijas de Hereaux, Dilia, Herminia y Casimira, cursaron estudios en el pensionado *Welgelegen* que conducían las Franciscanas de Roosendaal en la vecina isla de Curazao, donde también estudiaron hijas de otros miembros del ejército, y desde donde llegó a producirse una corriente migratoria estacional de enseñantes cuyo destino eran las elites dominicanas²².

A los metodistas weysleyanos de las ciudades de Puerto Plata, Santiago y Santo Domingo, integrados por maestros directamente venidos de Gales y Escocia, como Thauler, Mears, Gooding, cabría agregar otros dentro de esa matriz confesional, como los Ashton, llegados de Saint Thomas y las Vírgenes, los Vanderhorst, presumiblemente norteamericanos, los Beer, etc.²³.

Este flujo puede distinguirse de aquel otro especializado en la enseñanza a migrantes francófonos. Hacia 1915 era frecuente hallar en ciudades de frontera, particularmente en puertos mercantes como Montecristi, San Pedro de Macorís, Puerto Plata y Samaná, escuelas en «patois» (o francés *creole*)²⁴.

²¹ La más insigne de ellas, la de Eugenio María de Hostos, llegado desde Puerto Rico hacia los mismos años en que pudo hacerlo Luisa Benzo, creador de la Escuela Normal en el país y fundador de un sistema pedagógico filosófico que influyó hondamente a la educación nacional.

²² HOETINK, *El pueblo dominicano 1850-1900*, pp. 52, 241-42.

²³ Ver: Mario CONCEPCIÓN, «Geografía del apellido dominicano», *Revista Eme-Eme*, Vol. VI, (marzo-abril 1978): 28-47.

²⁴ El *Patois* alude a la manera vulgar de hablar tanto el francés como el inglés por parte de los sectores populares del Caribe franco y angloparlante. Tradicionalmente, en la República Dominicana se identifica al «patois» como el francés criollo hablado por la población negra haitiana. Sin embargo, el concepto era también usado para definir el habla de los trabajadores azucareros inmigrados al país desde las posesiones inglesas del Caribe. La documentación del Servicio Nacional de Instruc-

Maestros y maestras de escuelas «inglesas», de escuelas en «patois»; docentes antillanos llegados por las luchas de Independencia de Cuba y Puerto Rico; monjas mexicanas y españolas, etc., todos aportaron a la constitución de la cultura escolar dominicana el variado conjunto de prácticas y horizontes culturales en torno a la enseñanza —y al rol que cabía a los géneros en la misma— de las que procedían.

En 1914, el *Código de Educación Común* introdujo una serie de principios que perfilaron para la escuela nacional no sólo un diseño de género sino que sentaron bases ciertas a la pretensión de nacionalizar el currículum, debate que tocaría impulsar al Gobierno Militar de Ocupación norteamericano a partir de 1916. Fue entonces cuando se hicieron manifiestas, mediante el enfrentamiento con el currículum nacional, las corrientes sociogenéticas de configuración de relaciones de género en la escuela a las que he hecho alusión.

Tal fue el caso de las escuelas «inglesas» de la península de Samaná, en torno a las cuales se desarrollaría uno de los primeros y más duraderos procesos de resistencia cultural al currículum nacional y a los mecanismos de control que establecía sobre aspectos como la relación de género en la enseñanza. Los términos del enfrentamiento cultural con el currículum nacional se delinearán al observar lo que solicitaron los protestantes de Samaná al Gobernador Militar norteamericano durante su visita a la península:

1. Que en las secciones donde ellos faciliten la casa para escuela no en propiedad sino en usufructo, y que por lo tanto no sean de las Juntas Populares de Educación sino de la Iglesia de ellos, se permita el servicio de cultos religiosos extra horario escolar, tales como predicar, casar, bautizar, etc. y a los cuales cultos tengan derecho a concurrir todos indistintamente. Queda a opción del Inspector aceptar o no esos locales.
2. Que en vez de repartir el tiempo [...] entre niños y niñas, tres horas en la mañana y tres en la tarde, concurren todos niños y niñas por mañana y tarde.
3. Que en las escuelas a crear de *Los Algarrobos*, cuya población protestante es de un 80 por ciento, del *Noroeste*, cuya población es de un 80 por ciento, Rudimentaria de *Clará*, cuya población es de un 50 por ciento, de Honduras, rudimentaria, cuya población es de un 60 por ciento, de *Los Arenazos* y *Juana Vicenta* cuya población protestante respectivamente es de un 25 por ciento, presenten ellos los directores que han de estar al frente de esos planteles, para que, todos los días, dentro del horario escolar, enseñen durante una hora en inglés...²⁵.

A la solicitud de mantener la enseñanza en inglés, de oficiar ritos en el local de la escuela y de reunir a niños y niñas durante la jornada escolar, los protestantes

ción Pública refiere tanto a escuelas «en patuá» presentes en regiones aledañas a la frontera con Haití (como el puerto de Montecristi) como a escuelas en zonas de población inmigrante de habla inglesa (como la península de Samaná).

²⁵ E. Zúñiga, inspector de Enseñanza en el distrito escolar de Samaná e Intendente de Enseñanza en el Departamento Norte. Samaná, 9 de diciembre de 1919, Archivo General de la Nación, Inspección Samaná, 1919, expediente 1/735.



samaneses agregarían, luego, la relacionada con el perfil de género que deseaban en sus docentes. Como poco tiempo después reportaba el inspector Zúñiga:

La J.P. de Educación de Clará, Samaná, solicita para Directora de la Esc. Rud. 9 de aquella sección una Maestra que sea protestante y hable inglés. Esto, porque casi la totalidad de los que la pueblan lo son²⁶.

2. EL GOBIERNO MILITAR DE OCUPACIÓN, LA EXPANSIÓN DEL SERVICIO NACIONAL DE INSTRUCCIÓN Y LA EMERGENCIA DE UN SISTEMA FEMINIZADO EN LA ESCUELA PÚBLICA DOMINICANA, 1916-1930

En el mes de abril de 1918, el contra almirante H.S. Knapp, gobernador militar norteamericano en Santo Domingo, dictó la Orden Ejecutiva nº 145, que convertía en leyes y reglamentos las recomendaciones transmitidas por la Comisión de Educación dominicana en torno a la instrucción pública.

Aunque en aspectos de organización burocrática y gestión social la *Ley Orgánica de Enseñanza Pública* recuperaba sustantivamente al *Código de Educación Común* del año 1914, simplificó la estructura curricular del sistema escolar, suprimiendo, en tanto no la alude, la distinción de espacios y programas de estudio separados para varones y niñas.

Lo relevante de la Orden Ejecutiva fue el que diese pie a una notable expansión de la escuela popular gratuita y obligatoria, particularmente en las zonas rurales donde, durante los años 1918-1922, se dio paso a un extendido proceso de encuentro cultural con sociedades campesinas carentes, en su mayoría, de experiencia escolar.

Un correlato del crecimiento de la enseñanza primaria elemental fue la ampliación del empleo docente, dado que el énfasis puesto por el Gobierno de ocupación en la expansión de la escuela obligatoria generó una súbita y desproporcionada demanda de docentes. En las condiciones de atraso en que se hallaba el sistema de formación dominicano, los docentes reclutados en esos años reconocen un perfil de trayectorias diversificado: sujetos apenas habilitados para la instrucción, sujetos procedentes de otras redes escolares, maestros normalistas, etc.

Se carece de fuentes detalladas que permitan precisar regionalmente el modo en que creció la escuela nacional entre 1881 y 1916. Es posible pensar que fue esencialmente la enseñanza urbana (cabeceras de provincia y de común) la que se expandió durante los años anteriores a la intervención norteamericana, manteniéndose débilmente escolarizadas las zonas rurales.

Esta ausencia de fuentes impide valorar en su justa dimensión la expansión impulsada por el Gobierno de Ocupación. Puede señalarse, sin temor de equivocarse los términos, que el crecimiento de la escuela rural fue significativo, quizá no en el

²⁶ *Ibíd.*

CUADRO 3. PARTICIPACIÓN DE HOMBRES Y MUJERES EN PUESTOS DOCENTES SEGÚN COMUNES* 1917-1923.

COMÚN	MUJERES	HOMBRES	% MUJERES
Región Norte			
Santiago*	109	52	68%
La Vega	17	8	68%
Jarabacoa	3	8	27%
Moca	15	8	65%
Puerto Plata*	33	17	66%
Samaná	10	1	91%
Región Noroeste			
Montecristi	5	6	45%
Dajabón	–	8	–
El Cercado	1	10	9%
Las Matas de Farfán	2	7	22%
Restauración	1	4	20%
Región Este			
La Romana	12	11	52%
San Pedro de Macorís	8	13	38%
Región Suroeste			
Barahona	14	3	82%
Bánica	–	10	–
Comendador	1	9	10%
Cabral	7	2	78%
Duverge	3	7	30%
Enriquillo	8	2	80%
Neyba	2	10	17%
Región Sur			
Azua	14	23	38%
San Juan Maguana	4	16	20%
San José de Ocoa	2	7	22%

* Provincia. Santiago incluye las comunas de *Esperanza, Jánico, Peña, San José de las Matas y Santiago*; Puerto Plata incluye las de *Bajabonico, Altamira, Blanco y Puerto Plata*.

Fuente: elaborado a partir de Informes de Intendentes del Servicio Nacional de Instrucción Pública.



grado en que lo valora Calder, para quien «el incremento más notorio tuvo lugar en las áreas rurales [...] en 1916 había, quizás, 30 escuelas rurales funcionando [...] para 1920 había 647 [...]»²⁷, apreciación que constituye un exceso, pues la cifra inicial era holgadamente rebasada en 1915 por la mera adición de las escuelas rudimentarias de las provincias de La Vega y Santiago²⁸.

Una tendencia clara al empleo de mujeres como docentes emergió con la política de escolarización obligatoria, consolidándose al principio de los años veinte un claro predominio femenino dentro del magisterio nacional. Frente a la participación global del 32 por ciento en los puestos de trabajo docente obtenida por las mujeres en 1881, hacia 1920 éstas ocupaban ya el 64 por ciento.

Aunque el cuadro que sigue —elaborado a partir de nóminas docentes regionales— carece lamentablemente de información sobre comunes como la de Santo Domingo, asiento de la ciudad capital que, con su mayor desarrollo escolar aportaba un peso decisivo al patrón nacional de distribución sexual de los puestos docentes, permite apreciar interesantes diferencias regionales en la participación femenina dentro de la enseñanza.

Como puede verse, existía, hacia 1920, una definida tendencia a la *feminización* del magisterio en la región Norte, en muchas de cuyas comunes la participación femenina rebasaba el 65 por ciento llegando a comportar, como en el caso de Samaná, más de un 90 por ciento. Mientras esto ocurría, el resto del país revela un patrón que, de modo contrario, tiende al predominio masculino en los puestos docentes, salvo algunas situaciones aisladas como las de Barahona y Cabral. Así, frente a la por antonomasia *feminizada* común de Samaná se erigen otras como Dajabón y Bánica —totalmente *masculinizadas*—, y un amplio número de comunes que exhiben tasas de participación femenina menores, incluso, de la que globalmente prevalecía en 1881, que era de 32 por ciento, así como otras que apenas la han superado ligeramente, como La Romana, Montecristi y San Pedro de Macorís.

Ciertamente, eran las comunes de la llamada región del Valle del Cibao (particularmente las de las provincias de Santiago, La Vega, Moca, Puerto Plata) las que aportaban una definida y masiva tendencia al proceso de feminización. El Cibao, seguramente como consecuencia del desarrollo del mercado del tabaco²⁹, era la re-

²⁷ Ver: Bruce J. CALDER, *El impacto de la Intervención. La República Dominicana durante la Ocupación Norteamericana de 1916-1924* (Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana, 1989), p. 51.

²⁸ Ya para el año 1915, la sola común de La Vega poseía alrededor de 20 escuelas rurales. Santiago tenía alrededor de 29.

²⁹ La región del Cibao, cuna del iluminismo nacional (con Espaillat, Bonó, Luperón), con su mayor desarrollo social, sus ciudades, tan añejas e institucionalizadas como Santo Domingo, la capital. La sociedad mercantil, cimentada en el desarrollo de un campesinado especializado en el mercado mundial del tabaco y del café, en el que, como pregonaba la restauración ilustrada, cabría fincar una mejor y más grande nación: la del pequeño agricultor instruido, así rudimentalmente, en el fomento de su riqueza, que la que cabría fundar a partir de la expansión del enclave azucarero semi-esclavista.

gión más escolarizada del país a la vuelta del siglo XIX, escolarización cuyo desarrollo cobró fuerza en el Valle desde 1880, mediante impulsos como el de la autoenseñanza obrera y el interés de Ayuntamientos y particulares por adquirir la letra y el cálculo, herramientas básicas para el intercambio.

3. LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA REGIÓN DEL VALLE DEL CIBAO

¿Cómo y por qué se feminizó la escuela cibaëña? Con excepción de Puerto Plata, que en 1881 rebasaba la tasa general de 32 por ciento de participación femenina, las comunes restantes se situaban, entonces, debajo del promedio nacional.

Parte del proceso se debió a la expansión de la enseñanza para las niñas y obreras en los contextos urbanizados. Hacia 1917, el panorama escolar que presentaban las capitales de provincia se había transformado significativamente. La enseñanza superior, por ejemplo, se había diversificado con la expansión de las Escuelas Normales. Mientras que en 1881 solo Santiago contaba con una, en el año 1917, las ciudades de Moca, La Vega y Puerto Plata se habían sumado al normalismo, contando todas con *Escuelas Normales Prácticas* para mujeres y para hombres. Las *Escuelas Graduadas Completas* y las *Escuelas Graduadas Modelo*, sucesoras, las primeras, de los *Colegios Centrales* y abocadas, las segundas, a la instrucción para el trabajo (oficios, teneduría de libros, etc.), también se habían abierto paso en las cuatro ciudades, ofreciendo separadamente sus servicios a ambos sexos.

La escuela primaria tuvo también un crecimiento importante durante los años 1881-1917. La escolarización de las niñas supuso una ampliación del empleo docente femenino debida tanto al incremento en el número de Escuelas para niñas como a la tendencia a emplear mujeres como docentes en las Escuelas mixtas. El cuadro 4 permite apreciar en detalle algunos rasgos de la diferenciación escolar vivida por las ciudades de Santiago y Puerto Plata, las dos concentraciones urbanas de mayor importancia entonces, así como la ampliación del empleo docente femenino que ella supuso.

A simple vista, la ampliación del mercado docente femenino en ambas ciudades es notoria, sobre todo en la ciudad de Santiago, donde el número de mujeres ocupadas en la docencia se multiplicó por diez entre 1881 y 1917.

Sin embargo, aún sumando a esta apreciación sobre el crecimiento del empleo docente femenino la apertura de espacios que implicó la extensión de la primera enseñanza a las cabeceras de las comunes, que ya hacia 1917 han pasado característicamente a contar con la dupla constituida por la Escuela Primaria de Varones y por la Escuela Primaria de Hembras, el componente central en la feminización del magisterio cibaëño vino dado por el desarrollo de la escolarización rural, ámbito en el que la mujer había participado escasamente durante el siglo XIX.

Valiéndome de nuevo de información referida únicamente a las provincias de Santiago y Puerto Plata para ilustrar la situación general del Valle del Cibao señalaré, simplemente, que frente a las no más de 15 escuelas rurales y las tres, cuatro o cinco maestras que las servían en 1881, a la hora de la *Ley de Instrucción*



CUADRO 4. MAESTRAS EMPLEADAS EN LAS CIUDADES DE SANTIAGO Y PUERTO PLATA EN 1881 Y 1917.		
SANTIAGO	1881	1917
Escuelas Graduadas para Niñas	*	21 maestras
Escuelas de Primer Grado Mixtas	*	21 maestras
Escuelas Primarias Particulares	5 maestras	8 maestras
Total	5 maestras	50 maestras
PUERTO PLATA		
Normal Práctica de Señoritas	*	6 maestras
Asilo San José	*	1 maestra
Escuela Primaria Graduada de Niñas	*	4 maestras
Escuelas Primarias Elementales Mixtas	4 maestras	15 maestras
Escuelas Primarias Particulares Mixtas	7 maestras	3 maestras
Taller de Labores, Cortes y Costuras	*	6 maestras
Total	11 maestras	35 maestras

* No existe.

Fuente: 1881, Memoria del Secretario de Estado de Justicia, Fomento e Instrucción Pública; 1917, Informes de Intendentes del Servicio Nacional de Instrucción Pública.

Obligatoria de 1917 la maestra rural era ya un personaje relativamente difundido en los campos de la región, ya que siete de cada diez de los docentes ocupados en las 116 escuelas rudimentarias rurales que operaban en ese año eran mujeres.

¿Qué impulsó esos altos índices de feminización? Una respuesta tentativa debe necesariamente argumentarse diferenciando los planos separados de lo rural y de lo urbano, intentando explicar, de modo al menos exploratorio, por qué esas mujeres buscaron el empleo docente y por qué el sistema se valió de ellas.

4. LA FEMINIZACION EN EL CONTEXTO URBANO

En la ampliación del mercado de trabajo docente femenino en los contextos urbanos de la región cibaëña uno puede ver el impulso creciente de las clases medias, vinculadas con el artesanado, el comercio y los servicios. Niñas que se cultivan en el mejor conocimiento para luego educadamente casarse o continuar estudios fuera del país. Docentes ilustradas para la niñez educada. Niñas, por otra parte, que se incorporan al orden de los servicios o que deambulan en el tráfico urbano y que son *encerradas* por la instrucción. Docentes a veces menos ilustradas, requeridas para moralizar y formar en estas otras niñas habilidades de aguja, de economía doméstica y habitus para el trabajo.

Un análisis genealógico de nóminas docentes recabadas en 1917 permite hacer ciertas inferencias y especular sobre motivos y encuadres en la *disposición* de aquellas mujeres para incorporarse a la enseñanza. En la ciudad de Puerto Plata, por ejemplo, un listado de 21 maestras arroja más de un tercio de apellidos extranjeros: Finke, Schild, Miller, Ashton, Lithgow, Roger, Pierret, Archambault. En listados similares de la ciudad de Santiago de los Caballeros, aunque los apellidos extranjeros no adquieren ese peso (uno encuentra a los Lithgow, Manony, Chamberlain, Smester, Wynns, Knniping, Giralt, Plá, Mascaró, etc.) puede detectarse un número importante que delata la presencia de las elites criollas, ilustradas y pudientes de la ciudad: Hereaux, García Godoy, Reynoso, Bidó, Hungría, Franco, Espaillat, etc.

Del contacto abierto al mundo por el mercado del tabaco derivó la inmigración de familias extranjeras cuyos jefes se situaban en posiciones intelectualmente altas dentro del modelo exportador. Lithgow, por ejemplo, fue un apellido vinculado con el desarrollo de las comunicaciones requeridas por al tráfico de productos y con el poder político regional, ya que uno de sus miembros, el general Federico Lithgow, había sido gobernador de la provincia de Puerto Plata en tiempo de Hereaux. De esas familias, poseedoras seguramente de un capital cultural escaso como lo era la posesión de idiomas, surgieron docentes destacados en la instrucción de mayor graduación. Los hermanos Lithgow, por ejemplo, enseñaban con arreglo a su condición cultural: Mary dirigía la Escuela de Párvulos de Puerto Plata, el primer ensayo froebeliano del país, y su hermano Juan era director de la Escuela Modelo de Varones n° 5 de Santiago.

Isabel Finke, Carmela Archambault, Delfina de Schild, Mercedes Schild, Alicia Pierret, María Rogers eran directoras de seis de las de las quince primarias elementales urbanas que existían en Puerto Plata en 1917, en tanto Eleonora Cray y Lucinda Smith enseñaban en secciones específicas del *Taller de Labores, Cortes y Costuras*. Hijas y consortes de la segunda, a veces tercera generación de migrantes europeos al país, aquellas mujeres estuvieron seguramente en posesión de saberes escasos, como las lenguas extranjeras, tan útiles al comercio ultramarino, y se dedicaron al cultivo de la niñez educada que luego proseguiría estudios en el extranjero³⁰.

Estas docentes, cuyos lazos sociológicos son de más fácil rastreo por lo peculiar de sus apellidos, exhiben una cierta estructura familiar especializada en la enseñanza. Junto con las Schild, madre e hija, los Lithgow, etc., esa constitución

³⁰ Aunque no es necesario insistir en la tesis, suficientemente probada, de que quienes instruyen a la infancia pudiente deben poseer un cierto *habitus*, me parece interesante, a la vez que anecdótico, señalar un hecho referido por Hoetink sobre la llegada a la ciudad de Santiago del piano de cola alemán encargado por don Guillermo Knniping hacia finales del siglo XIX, el cual hizo época ya que fue trasladado a hombros desde el puerto de Puerto Plata. Esta epopeya —tan cercana a la que ilustra Fassbinder en su película *Fitzcarraldo*— habla un tanto de los sentidos culturales presentes en la sociedad santiaguera. Quien probablemente fuese su viuda, la maestra Teodora Vda. Knniping, enseñó en la Común desde los primeros años del siglo XX. Como la viuda Knniping, otras mujeres de origen extranjero enseñaron en escuelas primarias rurales (Ashton, Miller, Rone de Wynn, Omler de Morales, Dottin de Hart, etc.).



familiar es también clara en el caso de los herederos de la elite criolla regional, algunos de cuyos apellidos es más sencillo establecer, como Espaillat, Reynoso, Hungría, Hereaux, etc.

Líneas atrás fue citado el caso de las hermanas Hereaux, que enseñaban a niñas en las Primarias Superiores de Santiago. Las Reynoso, posiblemente vinculadas con Manuel de Jesús Peña y Reynoso, fundador de la «Sociedad Amantes de la Luz» (el Ateneo de la ciudad de Santiago de los Caballeros), suman varias hermanas dedicadas allí a la docencia hacia 1917³¹.

Este carácter de probabilidad que afecta a las *Reynoso*—pero que revela, por otra parte, una estructura familiar clara ya que el apellido escrito con *y* era signo de distinción social— se disipa en el caso de las hermanas y los hermanos Espaillat, emparentados con Francisco Ulises Espaillat el máximo representante del racionalismo ilustrado nacional, filósofo, pedagogo, ex ministro de Justicia e Instrucción y ex presidente de la República. Los hermanos Pedro María y Eva eran instructores en la común de Santiago hacia 1917; en tanto las también hermanas Sofía y Polimnia ejercieron como docentes en la ciudad de La Vega hasta 1920. En los colegios de Moca impartían los hermanos Graciela y Ulises³².

Qué condujo a estos hijos de la elite a abrigar el escasamente remunerado empleo docente es algo difícil de precisar. La docencia pudo proporcionarles un status prestigioso allí donde la tutela de la infancia educada posibilitó tal reconocimiento. Sin embargo, no es indebido señalar la presencia de una fuerte vena de filantropía e idealismo social, la que de manera muy clara pudo afectar a los herederos de Espaillat, que la había practicado él mismo al fundar, junto con Peña y Reynoso, la *Liga de la Paz*.

La *disposición* cultural permitió a esas mujeres urbanas del Cibao abrigar la docencia. Se tratase o no de mujeres de las clases medias y altas, el sistema educacional les dio cabida en arreglo a propósitos claros de instrucción de las niñas y de asignación de docentes mujeres a la enseñanza en las escuelas mixtas.

5. LA FEMINIZACIÓN EN CONTEXTOS RURALES

Otras parecieron ser las vertientes del encuentro rural femenino con la docencia. En los campos, el patrón feminizado adquirió rasgos más acentuados. Tal y como puede apreciarse en el cuadro 5, las secciones rurales de ciertas comunes rebasaban, hacia 1920, la tasa promedio general de 64 por ciento de participación de la mujer en el empleo docente dentro de la región cibaëña.

³¹ Mercedes, Rafael, Rita, Josefa, Blas y Adriano Reynoso. Las Hungría —Teresa y Sara—, posiblemente relacionadas con el Sr. José J. Hungría, director del *Eco del Pueblo*, enseñaban a niñas de la ciudad en ese mismo año.

³² El rastreo del vínculo genealógico de los docentes citados con el pensador Ulises Francisco Espaillat fue realizado con base en los trabajos de Julio G. Campillo Pérez, en particular su *Francisco Espaillat y el desarrollo del Cibao* (Santo Domingo: Instituto Dominicano de Genealogía, 1985).

CUADRO 5. TASAS DE PARTICIPACIÓN FEMENINA EN ESCUELAS RURALES DE COMUNES DE LA REGIÓN DEL VALLE DEL CIBAO 1917-1920.

PROVINCIA DE SANTIAGO	
Santiago	79%
San José de las Matas	75%
Pánico	67%
Peña	100%
Valverde	66%
PROVINCIA DE PUERTO PLATA	
Puerto Plata	75%
Bajabonico	29%
Altamira	27%
Blanco	46%
PROVINCIA DE LA VEGA	
Moca	71%
Salcedo	75%
La Vega	59%
Cotui	50%
Jarabacoa	27%
Bonao	33%

Fuente: elaborado a partir de Informes de Intendentes del *Servicio Nacional de Instrucción Pública*.

Así, en los campos de la provincia de Santiago la feminización docente superaba la tasa general promedio, llegando a ser absoluta en comunas como la de Peña, donde todas las escuelas rurales eran conducidas por maestras. Moca, Puerto Plata y Salcedo eran también comunas con tasas de participación femenina en la enseñanza superiores al 64 por ciento del promedio en la región. En tanto, dentro del mismo Cibao es posible presenciar casos de predominio masculino en el reclutamiento de docentes rurales, marcadamente en Altamira, Bajabonico, Bonao y Jarabacoa, comunas que, a pesar de su contigüidad con las zonas *feminizadas*, se acercaron más al patrón masculino de reclutamiento docente que imperaba en el resto del país.

Este rasgo saliente en la situación de ciertas secciones rurales del Cibao que rápida, y podría decirse que casi *genéticamente*, asumieron un patrón feminizado, introduce, nuevamente, la doble pregunta acerca de las condiciones para el reclutamiento de agentes docentes que enfrentó el sistema educacional en la región y sobre



los elementos que radicarón en la situación de *disponibilidad social* de aquellas mujeres para reclutarse como maestras rurales.

Como se señaló, a la hora de concretar la escuela primaria obligatoria, el sistema de instrucción enfrentó el enorme déficit que guardaban sus procesos de formación de docentes con la demanda generada por la obligatoriedad. En el caso de la escolarización rural, dicho déficit se veía acentuado relativamente ya que pocos docentes estaban interesados en abandonar las ciudades y pueblos para internarse en la soledad de los campos circundantes por salarios que, como es también clásico, se situaban en los peldaños más bajos del mercado de trabajo.

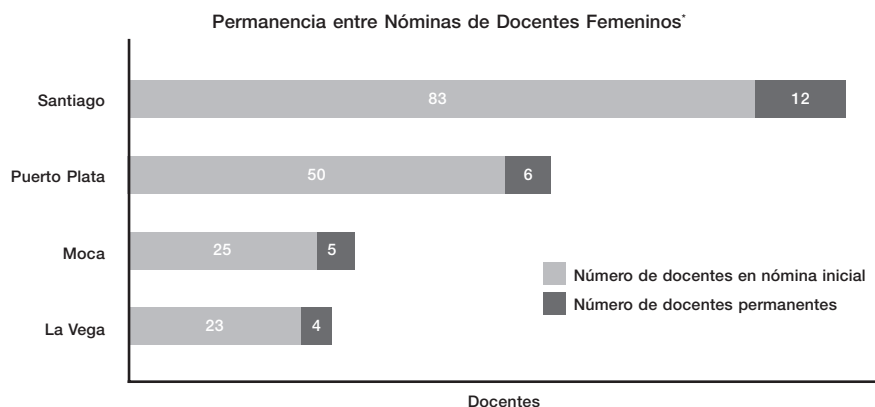
Como otros de sus colegas, hacia 1920, el Sr. José Dubeau, intendente general de la provincia de Santiago, describía en estos términos la circunstancia que imperaba en su demarcación respecto al reclutamiento de docentes para las escuelas rurales:

Mucho dejan que desear las escuelas de los campos, tanto por la exigua retribución que se da a sus Preceptores cuanto por la discutible idoneidad de los mismos, en su gran mayoría [...] Dado el estado actual de las cosas, este mal es irremediable, porque no es fácil conseguir personal competente que deje la localidad principal donde vive para ir a internarse a lugares donde ha de hacer vida distinta de sus gustos, costumbres i tendencias naturales [...] por lo pequeño de la retribución, casi es preciso confiar el cometido al primero i, puede decirse, único que se presenta³³.

La descripción de Dubeau no es exagerada en cuanto a que gran número de escuelas rurales tenía por docente, ciertamente, «al primero i, puede decirse, único (*a*) que se (*había*) presenta (*do*)». A pesar de que existía en un cierto número de secciones rurales una tradición de enseñanza, recuperando el sistema de instrucción muchas maestras cuya práctica había iniciado en las postrimerías del siglo XIX, el reclutamiento del profesorado rural dominicano se caracteriza en estos años por su acentuada inestabilidad. Los bajos salarios y las frecuentes interrupciones en su pago, el vaivén clientelar impuesto al reclutamiento docente por la política local, las continuas mudanzas en el servicio y los mecanismos del financiamiento escolar y otros procesos cotidianos más hacían de la deserción docente un factor de continua parálisis en el servicio.

Pueden construirse algunos indicadores sobre los rasgos que asumía entonces la movilidad docente para dar sentido a la opinión de Dubeau. Es interesante, en este sentido, analizar un factor como el de la *permanencia* en el servicio que prestaron a la docencia rural las mujeres de los años 1918-1930. Aunque el carácter discontinuo de la información limita un análisis puntual de *cohortes*, en la tabla que sigue presento indicadores sobre permanencia de maestras en las nóminas regionales.

³³ José Dubeau, Intendente Provincial de Enseñanza. *Informe*. Santiago, diciembre de 1918. Archivo General de la Nación, Ramo de Instrucción. Provincia de Santiago. Expediente 1/682. La sustitución de la *i*, *griega* (*y*), por la *i*, *latina*, fue un uso común entre quienes se formaron en la Normal hostosiana.



*Santiago 1918/1925; Puerto Plata 1918/1930; Moca 1920/1930; La Vega 1920/1925

Fuente: Elaborado a partir de Informes de Intendentes del Servicio Nacional de Instrucción Pública.

Tabla 1.

El análisis del número de mujeres que permanecía como docente entre una y otra nómina deja ver un importante proceso de movilidad en la escuela rural cibaëña, siendo posible decir, por ejemplo, que sólo una de cada diez de las maestras rurales que trabajaban en la Puerto Plata de 1918 continuaba en el rol doce años después; que en el curso de una década cuatro de cada cinco de las maestras mocanas de 1920 había abandonado el servicio; y que sólo una de cada cinco de las maestras que servían escuelas rurales en La Vega en 1925 permanecía en su puesto cinco años después. Este ritmo en la movilidad de los recursos humanos del sistema resulta inestable si se lo compara con la situación vital que caracterizaría a las trayectorias docentes de años posteriores, se originaba en lo ya señalado sobre las cambiantes clientelas políticas³⁴, sobre las mudanzas en el servicio y en la red escolar, etc.

Puede señalarse que la movilidad que afectó a quienes desaparecieron entre una nómina y otra implicó de manera prácticamente definitiva su exclusión del sistema, ya que no parecen haberse reincorporado a la docencia en otras demarca-

³⁴ Durante estos años 1918-1930, a excepción del interludio de la ocupación y el Gobierno Militar, el clientelismo político sobre los puestos docentes fue un rasgo muy acusado. La pugna entre Nacionales y Progresistas en torno a la repartición de nombramientos para sus clientes políticos dio origen a frecuentes cambios en las direcciones escolares. Una apreciación de este carácter la dan otros aspectos del incidente en torno al nombramiento de la maestra Idalia Tavarez, citado. Oponiéndose a quienes juzgaban la debilidad del carácter de la mujer para el gobierno de los niños, el inspector de distrito aconsejaba mantenerla en el cargo considerando que ella contaba con el apoyo de muchos en el lugar, «la generalidad de los cuales son prestantes e influyentes miembros del prestigioso Partido Nacional». A la señorita Tavarez la había designado directamente el Poder Ejecutivo y desplazaba a un maestro al hacer uso de su nombramiento.

ciones administrativas del Servicio Nacional de Instrucción Pública; esto es, no existen indicios de un proceso significativo de movilidad regional. Puede indicarse que sólo una porción marginal de los docentes circuló por más de una escuela en el marco de la circunscripción rural en que se había incorporado al servicio y que son escasos, por no decir contados, los casos en que se aprecian desplazamientos entre comunes, entre distritos escolares o entre provincias.

Además de efímera, la inserción de muchos de los docentes de esos años tuvo un rasgo característicamente *local*. No cabe duda de que la descripción de Dubeau es convalidada por evidencias que muestran que el puesto de enseñante se otorgaba a quien estaba dispuesto a ejercerlo, así fuese momentáneamente. Sin embargo, antes de profundizar en la sociología local del reclutamiento docente y en su tendencia a la feminización, puede ser interesante señalar algunas aspectos de esa tradición de docencia femenina presente en los campos del Cibao desde la última década del diecinueve a que hice referencia.

Sobre la trayectoria de un cierto número de esas maestras deja saber algo un diagnóstico realizado en 1930 con el propósito de depurar el ejército docente para dar paso a la generación de egresados de la Escuelas Normales Prácticas y de los *Bachilleratos en Enseñanza Primaria y Secundaria*, que presionaba por la obtención de puestos de trabajo y que parece haberse resuelto en una muy temprana política de alianzas con el general Rafael L. Trujillo³⁵.

Ese listado describe a maestras como Blasina Gómez Betemit, que inició su carrera docente hacia el año 1903, permaneciendo durante más de 27 años al frente de la escuela elemental de Sabana Grande, común de Peña, muy cerca de donde también impartía, desde 1904, la señora Mercedes Viuda Torres. Consigna también maestras como la señora Teodora Vda. Knipping, que enseñaba desde mucho antes de la ocupación militar de 1916 en la escuela de Gurabo, el bello paraje

³⁵ Una de las primeras medidas del régimen de Trujillo fue la de encargar a inspectores e intendentes del *Sistema Nacional de Instrucción Pública* un diagnóstico sobre la condición pedagógica de los docentes rurales del país. Esto, que se concretó en un documento general donde se marcaba el carácter *malo, regular, bueno*, motivó una serie de despidos de personal docente que, a los ojos del cuerpo de inspección, no desarrollaba una tarea pedagógica aceptable. Es interesante captar el modo en que una nueva clientela política *trujillista* pareció emerger en derredor de los puestos en el aparato de instrucción. Esa nueva clientela, constituida por el estrato de quienes *ya* poseían credenciales formativas, tendió a desplazar a muchos viejos maestros y maestras empíricos y a muchos otros más que, de modo coyuntural en el ir y venir de las alianzas políticas, se encontraban al frente de escuelas primarias. Así, en esta lógica, escribía al recientemente instalado Rafael Leónidas Trujillo desde Santiago la señora M. Jiménez: «Animada con las buenas referencias que trae de usted mi prima... diríjole mis humildes líneas (en) espera... me conceda un puesto en su muy atinado gobierno pues en el pasado no participamos de ninguno. No es mi intención hacer daño a nadie pero he hablado con el Inspector del distrito y me ha dicho que serán cambiadas todas las *maestras* sin título, y, yo poseo el mío de 'Institutriz Normal'. Yo deseo de Usted un nombramiento para dirigir la Escuela rural de Villa Borbón... pues su directora será quitada, y antes que le pertenezca a otra, yo la deseo. La Sra. Vidal de Batista, hermana del Secretario de Estado puede darle mis referencias, pues somos casi familia» (cursivas mías). M. Jiménez a R.L. Trujillo, Santiago, 4 de diciembre de 1930. Archivo General de la Nación, legajo 18/16. Expediente sin clasificar.

cercano a la ciudad de Santiago, en una de cuyas estancias —quizá la suya— sonó algún día el famoso piano de cola alemán hecho llegar allí por don Guillermo Knipping. O a maestras como la señora María Teresa Calderón, profesora en la Junta de los Caminos desde 1912, cuando la escuela era municipal, y que se sostuvo en la docencia a pesar de las quiebras en el erario público, alternando, según la coyuntura, el carácter de maestra *municipal, nacional, particular*; mujer que, además, prestaba su casa como local para el aula en que impartía la Vda. de Álvarez, profesora en la común de Santiago desde 1897.

Las viudas Maestras —la más antigua de las cuales, Ambrosina Mallo Vda. Tavárez, tuvo bajo su dirección escuelas en los campos montecristeños de Castañuelas, Santana y La Judea desde 1895— permanecieron educando hasta los días del reemplazo trujillista. Maestras comúnmente elogiadas por sus inspectores, más por su carácter de mujeres amables, pacientes, cariñosas y maternales que por su apego a la nueva enseñanza objetiva.

La imagen aludida de un sistema de instrucción rural fuertemente dependiente del contexto sociológico en que se desempeñaba e inclinado al reclutamiento local de sus docentes es corroborada por otros hechos. No sólo el déficit, absoluto o relativo, de la formación y los bajos salarios incidían en que se diese la dirección de la escuela «al primero i, puede decirse, único que se presenta(ba)»; también la escasez de espacios y de recursos para construirlos determinó, en mucho, el perfil de los docentes con que fue lanzada la política de escolarización primaria rural dominicana.

José Francisco Camarena, inspector de Instrucción Pública en la Común de Bajabonico en 1918, informaba a sus superiores lo siguiente:

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...³⁶.

Como lo indica Camarena en otro reporte, esa dependencia de los locales que facilitaban directores y personas del lugar familiarizadas con éstos hacía que «la organización que se quiere imprimir a la Enseñanza Pública... tropiece con serios inconvenientes perjudiciales a los fines propuestos»³⁷. Sustituir a un director (o directora) con el interés de dar el cargo a alguien más apto pedagógicamente podía comprometer, incluso, la continuidad misma de la institución en el plano local.

Historias de mujeres en condición de facilitar espacios para la escuela, fuese porque eran de propiedad o porque se cediesen en función de sus relaciones con quienes localmente los poseían, pueden ser citadas, comenzando con la recién seña-

³⁶ José Francisco Camarena, inspector de Instrucción Pública del 31 Distrito Escolar a Intendente de Enseñanza del Departamento Norte. Bajabonico, 7 de Diciembre de 1918.

³⁷ *Ibid.* Altamira, Octubre 5 de 1918.



lada maestra María Calderón. En La Judea, común de Montecristi, un incidente es revelador de la naturaleza de ciertas relaciones locales que abrieron curso a la participación de las mujeres. Decía en 1931 el inspector escolar:

Con relación al cierre definitivo de la escuela Rudimentaria de «La Judea» y a la reapertura de la que hoy funciona nuevamente en Copey, esta oficina puede informar [...] que tal procedimiento fue detenidamente meditado a fin de darle a la sección de Copey, lo que en justicia le corresponde, por ser ella, la más importante de esta común cabecera. En cuanto a la petición del [...] Sr. Israel Álvarez al Hon. Pte. De la República y al Superintendente G. de Enseñanza [...] con el propósito de que sea mantenida la escuela de La Judea, esta inspección asegura sin temor a equivocación: que el Sr. Álvarez persigue fines de lucro personal [...] pues la ex-directora de esta escuela es su familiar, y además es quien se encarga de vigilar a los peones que tiene dicho Sr. En La Judea, lugar este, que es casi todo propiedad suya...³⁸.

Según otros informes, el local de la escuela de La Judea venía siendo alquilado por el Sr. Álvarez desde 1897, desempeñándose desde entonces como docente la Sra. Carmen García. La imagen de un próspero agricultor que, cual mecenas, rebaja rentas al municipio, sostiene la enseñanza gratuita y, quizá, hace velar a la maestra por sus intereses nos habla de un tipo de inserción femenina mediada por la elite local. Como también pudo derivar en beneficios para la instrucción local el auxilio que concitaba la relación de la maestra Tavarez con los miembros del Partido Nacional horacista en Estancia del Yaque.

Otros tipos se definieron históricamente por la disposición personal de mujeres para asumir la instrucción a niños del lugar en función de la posesión de tiempo y de recursos pecunarios. Ésa es la situación que deja ver el caso de la escuela rural de Quinigua, común de Santiago, cuya directora en 1918, la antes mencionada Eva Espaillat, había expresado al Inspector lo siguiente:

... en cuanto a la asistencia a la escuela, la Directora me expresó que por no tener reloj, es irregular su asistencia a ella, porque la Directora no vive en la misma casa en que funciona la escuela, ésta está funcionando en una enramada amplia y bien ventilada del Sr. Domingo Rodríguez y ella vive en la casa del Sr. De la Rosa. La Directora se queja de que le causa gran molestia el tener que trasladarse de su casa a la escuela y me expresó que el Sr. De la Rosa... está dispuesto a construir una buena enramada...³⁹.

Esta mujer pudo modular, en función de lo molesto del traslado, su participación en la enseñanza. Sus vínculos locales le proporcionaron comodidades que, en el caso de otros pueblos, no eran puestas a disposición de manera tan flexible.

³⁸ Inspector de Distrito a Intendente del Departamento Norte. Montecristi, 6 de febrero de 1931. Archivo General de la Nación. Provincia de Montecristi. Leg. 11, Inspección.

³⁹ Inspector Distrito 38 de Santiago a Intendente Departamento Norte. Santiago, junio 12 de 1918. Archivo General de la Nación. Provincia de Santiago, año 1918. Legajo 1/686

La situación de una mujer como ésta, presumiblemente pudiente e instruida, se insinúa en la correspondencia manuscrita de muchas maestras de la común de Santiago: ortografías educadas, buen español y formas corteses. Lo que no era el caso de otras directoras de planteles rurales, donde la ausencia de tales rasgos dejan ver personas de menor nivel de instrucción, personas, seguramente, con una trayectoria en mayor medida cercana al nivel cultural del campesinado, actividad productiva que tenía, entre ellas y ellos, un cierto grado de difusión.

La figura de un docente que alternaba la vida en el aula con las tareas en el surco es la que desprende un hecho suscitado en una fecha tan tardía como junio de 1936 en la escuela de Hoya del Caimito, común de Santiago. Decían al superintendente de Instrucción los adversarios de la maestra:

Plácenos dirijirnos a usted para llevar a su conocimiento las irregularidades que suceden en la escuela de esta sección la cual está malamente dirijida por la Señora Alicia R. de García, pues la mencionada señora a nuestro humilde parecer es indigna de la dirección... por ser de costumbres que concuerdan muy mal con el cargo... sin contar que muy poco atiende a sus deberes, llendo [*sic*] fuera de hora a las clases... ocupándose de murmurar en el camino mientras los niños están por *su conuco* y los niños son los que tienen que limpiarle dicho conuco...⁴⁰.

Aunado a la escasez de candidatos pedagógicamente aptos y a la carencia de espacios, un tercer factor que limitaba las posibilidades del sistema de instrucción para decidir el reclutamiento docente y controlar, en función de éste, las condiciones de la transmisión curricular, era el derivado de las relaciones políticas locales y regionales. Inspectores provinciales e intendentes tropezaron frecuentemente durante los primeros años de difusión de la escuela obligatoria con los intereses locales en torno a la elección de quien ocuparía el cargo docente en las escuelas.

En esencia, el conflicto en cuanto a determinar *quién* tenía la potestad para reclutar a los docentes (la autoridad comunal, provincial o el inspector) revelaba tanto una problemática de orden *jurisdiccional*, frecuente en muchas experiencias nacionales de centralización curricular, como el carácter clientelar del aparato estatal dominicano. A pesar, por una parte, de que desde los días del *Código de Educación Común* se había despojado de jurisdicción sobre la gestión escolar a la autoridad local y de que, por la otra, la propia *Ley Orgánica de Enseñanza Pública* decretada por el gobierno militar introducía correctivos al uso clientelar de los cargos en el sistema de instrucción⁴¹, la resistencia del poder local y regional limitó de manera

⁴⁰ Cursiva mía. El «conuco» es la voz dominicana para el pequeño fundo campesino que, en otras voces regionales, se expresa como la «chacra», la «milpa», etc. Digo en fecha tan tardía porque desde seis años antes se había venido implantando la política de inserción de los cuadros egresados de Normales, a la cual aludí en la nota #34. *Vecinos de Hoya del Caimito a Superintendente de Instrucción*. Hoya del Caimito, 1 de junio de 1936. Archivo General de la Nación, legajo sin catalogar.

⁴¹ Los artículos 10 y 11 de la referida Ley pretenden limitar el uso político-propagandístico de los cargos docentes. Ver: *Colección de Órdenes Ejecutivas. Años 1917-1922*, pp. 355-57.



relevante el margen de acción de los intendentes regionales del *Servicio Nacional de Instrucción Pública* para poner al frente de las escuelas a quienes les parecían idóneos. Es nuevamente el Sr. José Dubeau quien nos informa sobre el estado de la cuestión en la provincia de Santiago:

Debo decirle, para su conocimiento que el Poder Ejecutivo ha extendido nombramiento para Directores de varias escuelas, entre ellos a la Sra. Julia viuda Grau, para la escuela de Pastor que es municipal, donde había yo designado provisionalmente a la Sta. Mercedes Espinal, mui competente, mui virtuosa, en virtud de que la viuda Grau me había asegurado que no solicitaría. Del modo como pasan las cosas, el Intendente aquí es una irrisión porque cuando me niego a algo que me solicitan porque la lei no lo permite me contestan que «recurren a mí por pura forma, porque no tienen más que escribir a la Capital, i en el acto lo consiguen»... ¿Cómo puede ser que yo recomiende para puestos de escuelas a uno o mas aspirantes, i que luego me sorprenda el nombramiento para alguno de cuya solicitud no he conocido? No pretendo que se nombre a aquel a quien yo he colocado... pero la lei me da derecho a esperar que no será nombrado sino uno de aquellos cuyas solicitudes han pasado por este despacho⁴².

Puede concluirse, entonces, que sobre el reclutamiento de docentes pesaron las tres variables sociológicas descritas: la *disposición* para aceptar la relación salarial docente, el control local sobre los espacios y el control político local sobre la distribución del empleo. La alternativa entre currículum y sociedad en el modelamiento del sistema de instrucción se resolvió claramente, al menos durante esta fase tempranamente constitutiva del mismo, a favor de la segunda.

6. UNA HIPÓTESIS INTERPRETATIVA SOBRE LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO RURAL CIBAÑO

Sin embargo, los tres órdenes sociogenéticos descritos carecían de género; eran, por así decirlo, neutros, pudiendo lógicamente concretarse tanto en el reclutamiento de hombres como de mujeres. La pregunta lanzada líneas atrás sobre el porqué de la feminización en ciertas comunas del Cibao permanece intacta, ya que

⁴² José Dubeau, Intendente General de Enseñanza a Superintendente General de Educación Pública. Santiago, 3 de marzo de 1916. Archivo General de la Nación. Ramo Instrucción. Expediente 1/663. En idéntico sentido opinaba el intendente de la fronteriza zona escolar de Dajabón, quien señalaba en 1926: «Urge devolver a los Intendentes e Inspectores la plenitud de sus atribuciones selectivas en lo que respecta al proveimiento de vacantes del servicio docente y sustraer definitivamente las oficinas escolares y las escuelas de la acción nociva y disolvente del politiquero menudo. Deben ser las autoridades escolares... quienes recomienden al Poder Ejecutivo los candidatos... para los cargos vacantes y no las juntas de partidos políticos.» Inspector 34ava. zona escolar a Intendente Departamento Norte. Dajabón, 18 de agosto de 1926. Archivo General de la Nación, Ramo Instrucción, Departamento Norte, legajo 10.

todas las situaciones descritas arriba (posesión de vínculos con el poder local, posesión de espacios, disposición, etc.) pudieron también tender a recaer sobre los hombres. En lo que sigue trataré de argumentar una posible respuesta.

Las comunes con alta participación femenina en la escuela primaria eran, en 1917, las más desarrolladas del Cibao. La articulación regional del campesinado con el mercado internacional del tabaco, del café y del cacao tuvo desde principios del siglo XIX a la Común de Santiago como eje centralizador, expandiéndose luego en dos sentidos: hacia el Este (donde se hallaban las ricas tierras de Moca y Salcedo) y hacia el Norte, hacia Puerto Plata, por cuyo puerto se movilizaba un segmento importante del comercio exportador e importador.

Esencialmente, la sociedad rural cibaëña era una sociedad integrada por pequeños propietarios campesinos que eran quienes, con su trabajo, creaban la riqueza sobre la que se erigía una extendida red de comerciantes e intermediarios y sobre la que se fundaba, en suma, el desarrollo regional mismo. Inicialmente especializados en función del mercado alemán del tabaco, hacia principios del siglo XX el campesinado cibaëño había intensificado sus vínculos mercantiles a través de la producción adicional de café y de cacao, cultivos cuyo mercado demandó una continua expansión de la frontera agrícola. Sin que constituyese una bonancible economía de pleno empleo, lo cierto es que las pequeñas producciones campesinas debieron intensificar crecientemente sus procesos de trabajo como mecanismo de supervivencia en el esquema de subordinación al capital usurero y mercantil en que se hallaban insertos.

En su libro *Los Campesinos del Cibao*, Pedro San Miguel analiza de manera profunda la dinámica del desarrollo rural de la región, describiendo el modo en que aquél campesinado se fue viendo sometido, de manera cada vez más intensa, al intercambio mercantil⁴³. Dos aspectos de su análisis historiográfico ayudan a sustentar la idea de que la feminización docente observada estuviese mayormente conectada con las grandes transformaciones que operaba sobre la economía campesina la intensificación del intercambio que con intenciones de orden curricular, proviniesen éstas de los diseñadores del sistema de enseñanza o del gusto popular por insertar a su infancia dentro de una relación pedagógica feminizada.

Por una parte, San Miguel revela el modo en que la propia estructura demográfica del Cibao exhibía un bajo índice de masculinidad. En otras palabras, había más mujeres que hombres, situación claramente definida en las ciudades (Santiago de los Caballeros, por ejemplo, exhibía un índice de masculinidad de 86 en 1916) pero que, aunque atenuada, afectaba también a las zonas rurales. En tanto estructura demográfica, el desequilibrio en la relación hombres/mujeres pudo actuar como marco general en el que se encuadraba el mercado de trabajo docente.

Sin embargo, un aspecto de mayor peso en la feminización pudo derivarse de las transformaciones que afectaron el orden de vida *de los hombres*. En este senti-

⁴³ Pedro L. SAN MIGUEL, *Los campesinos del Cibao. Economía de mercado y transformación agraria en la República Dominicana 1880-1960* (San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1997).



do, la dinámica general del período tendió no sólo hacia una intensificación del trabajo parcelario. Los hombres, maduros y jóvenes, comenzaron a migrar de unas zonas rurales a otras, fuese porque abriesen nuevas tierras a cultivos de su propiedad, fuese porque se desplazasen para participar en el mercado regional de trabajadores asalariados semi-proletarizados que comenzaba a constituirse.

La dinámica tendió también hacia la super-explotación del trabajo masculino, sobre cuyas espaldas pesaron medidas como la *Ley de Caminos*, mediante la cual se instituía el trabajo prestatario compulsivo en tareas vinculadas con la expansión de las comunicaciones que requería la ampliación del mercado. Como lo analiza San Miguel, la *Ley de Caminos* implicó para los campesinos del Cibao la necesidad de intensificar sus propios procesos de trabajo, fuese mediante la forma de entrega directa de las jornadas de construcción y mantenimiento de redes carreteras, fuese mediante el pago de los derechos que lo eximían de involucrarse directamente en el proceso.

Obligado a trabajar más para sobrevivir en la estructura de exacción mercantil que lo sometía, forzado a contribuir en la creación de condiciones para la ampliación del mercado (carreteras, canales de riego, etc.), el campesinado cibaño de esos años tuvo que redoblar sus esfuerzos productivos como condición para persistir como clase. Y este esfuerzo incrementado tendió a recaer sobre los hombres⁴⁴.

Sintomáticamente, son las comunes más desarrolladas en la explotación mercantil y en la edificación de la infraestructura vial que debía vehiculizarla las que presentan tasas de feminización más altas de la región cibaña. De derivar la tendencia feminizadora de aspectos ideográficos y representacionales, debió haberse igualmente manifestado en las comunes agrícolaemente menos integradas al mercado, cosa que no sucedió, manteniéndose allí el tradicional predominio masculino en la escuela rural.

Así, según el razonamiento que apunto, una hipótesis explicativa del proceso de feminización cibaño sugeriría examinar las condiciones sociales que, de manera no directa, bloqueaban el acceso de los hombres al mercado docente, al menos en su segmento rural donde, como se ha visto, operaban condiciones que hacían del reclutamiento un proceso característicamente local.

7. LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

Expresado en el hecho de que siete, de cada diez docentes ocupados en el sistema de instrucción pública, fuese mujer, para mediados de la década del 1930 se había consolidado ya en el magisterio dominicano un claro patrón de distribución sexual que hacía de la enseñanza nacional un sistema esencialmente feminizado.

⁴⁴ Ver SAN MIGUEL, p. 257-300. También Orlando Inoa ha analizado el peso del trabajo prestatario sobre la economía campesina del Valle del Cibao. Orlando INOA, *Estado y campesinos al inicio de la Era de Trujillo* (Santo Domingo: Ediciones Librería La Trinitaria, 1994).

Abruptamente generado a raíz de las políticas de escolarización obligatoria de los años veinte, dicho patrón se mantendría como una característica de la escuela nacional dominicana hasta el presente.

Como he argumentado a lo largo de este escrito, en la feminización del magisterio dominicano poco tuvo que ver, hasta ese entonces, la acción curricular instituyente del Estado nacional, originándose sus impulsos centrales en procesos asociados a las migraciones internacionales, al cambio demográfico y a la propia historia social y cultural que heredaba la relativamente joven república al momento de organizar sus prácticas de enseñanza.

La historia cultural de las representaciones y las prácticas de género en la escuela dominicana debe, seguramente, mucho a la ausencia del carácter instituyente que tuvieron los Estados en otras experiencias nacionales, donde el control de la transmisión curricular fue más fuerte. Un rasgo central de esa historia —que constituye una tarea pendiente— lo asumirán los procesos que constituyeron al Caribe como una región de intensas migraciones internacionales, las cuales hicieron confluir en el espacio nacional dominicano un amplio espectro de tradiciones y prácticas en torno a la participación de la mujer en la enseñanza. Ese contexto de migraciones internacionales, al que se aúna la existencia de un espacio social débilmente regulado por el poder público, hizo de la experiencia dominicana un lugar de confluencia, seguramente peculiar, donde a la matriz colonial española se agregó el universo cultural sajón, con las posibles variantes que le introducía lo británico, lo flamenco, lo norteamericano y lo francés.

Esa historia cultural nutrida por las migraciones internacionales que caracterizaron al Caribe durante el siglo XIX es relevante para comprender las formas en que participó la mujer en la enseñanza dominicana y el origen de los procesos de feminización de la docencia.

Según lo que he argumentado, las condiciones del proceso se vieron sustancialmente modificadas desde el momento en que el Estado nacional se propuso el control del currículum e impulsó la escolarización popular obligatoria. La puesta en práctica de esas políticas de escolarización de masas por el Gobierno Militar de ocupación norteamericano dio paso a un importante proceso de inserción de la mujer en la escuela dominicana. La expansión del empleo docente femenino fue notable, sobre todo en aquellas áreas del país que se hallaban en proceso de urbanización y cambio productivo, como lo era el Valle del Cibao, región que no sólo aportó un peso masivo al proceso de desarrollo desigual mediante el cual se fue feminizando el magisterio nacional sino que constituyó uno de sus primeros ámbitos de expresión histórica.

En el desarrollo del proceso de feminización del magisterio cibaño es necesario distinguir lo que fueron sus dinámicas de carácter urbano de aquellas que parecieron operar en el contexto rural. En las ciudades del Cibao, la apertura de espacios docentes para la mujer se correspondió con la expansión de las clases medias y con el crecimiento de los servicios; las maestras urbanas del Valle del Cibao, muchas de ellas procedentes de los sectores pudientes de sus sociedades, encontraron en la extensión de la instrucción a las niñas y en la difusión de las escuelas mixtas condiciones propicias para insertarse laboralmente, lógica bajo la cual no



pareció operar el encuentro de las mujeres con la docencia rural, contexto en el que la inserción de la mujer puede explicarse incorporando al análisis los factores que bloquearon el acceso de los hombres al magisterio.

8. NOTA FINAL: PASADO Y PRESENTE DE LA FEMINIZACIÓN DEL MAGISTERIO EN LA REPÚBLICA DOMINICANA

El magisterio de la escuela pública dominicana del presente exhibe un patrón más feminizado aún que el que comenzó despuntando en la región del Cibao durante las primeras tres décadas del siglo xx. A diferencia de entonces, cuando el fenómeno se hallaba realmente circunscrito a ese escenario regional, hoy, a escala nacional, ocho de cada diez docentes de enseñanza básica en la escuela pública son mujeres⁴⁵.

No es posible hacer comparables ambos procesos feminizadores de la enseñanza en términos sociales e históricos. Afirmar que, entre ellos, ha existido meramente un proceso de profundización sería arriesgado, ya que varios de los supuestos que parecen comenzar a operar en la constitución de los cuerpos docentes, a partir de las décadas del treinta y del cuarenta del siglo pasado, estuvieron definitivamente ausentes durante el lapso 1915-1935.

Entre ellos, el más importante lo es, sin duda, el ascenso de ideologías y representaciones que hicieron de la mujer el sujeto modélico para la adecuada instrucción de la infancia. Como fue dicho antes, la dictadura trujillista estimuló esos conceptos imaginarios sobre la maestra-mujer como madre de la infancia dominicana. El auge de una representación de las maestras como actores investidos de los rasgos que San Román atribuye a lo que ella llama la maestra *racional-intuitiva* se perfilaron claramente en las políticas de formación de docentes de los años 1940-1950. Así, un elemento de control estatal del currículo se vio asociado a la feminización cuyo cauce desemboca en el presente, cuando la escuela dominicana recluta predominantemente sus docentes a partir de la egresión proporcionada por los sistemas de formación.

La posibilidad de reclutar docentes normalistas constituye un factor que complica el análisis prospectivo sobre si las condiciones que actuaron sobre el trabajo masculino en el Valle del Cibao durante los años estudiados continuaron operando en la huida de los hombres del empleo docente, requiriéndose al respecto nueva investigación que defina las dinámicas de género en la escuela normal dominicana.

⁴⁵ Luisa MATEO DICLO, *Mujer y educación en República Dominicana.*, www.oei.es/genero/documentos/paises/RDominicana.