Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios
e-ISSN: 3028-4074

Artículo teórico

La educación rural dominicana como promoción política e ideológica del trujillismo (1930-1961)

Rural Education in the Dominican Republic as a Political and Ideological Instrument of Trujillismo (1930–1961)

Leonor Cruz-Pichardo

Ministerio de Educación de la República Dominicana

leonorcruzdeburgos@gmail.com; https://orcid.org/0009-0000-0800-5875

Samuel Burgos-Díaz

Instituto de Formación Docente Salomé Ureña, República Dominicana

samuel.burgos@isfodosu.edu.do; https://orcid.org/0009-0000-2913-9522

Recepción: 17 de septiembre de 2025
Aceptado: 25 de octubre de 2025
Publicado: 10 de diciembre de 2025

¿Cómo citar este artículo?

Cruz-Pichardo, L., & Burgos-Díaz, S. (2025). La educación rural dominicana como promoción política e ideológica del trujillismo (1930-1961). *Revista Científica Horizontes Multidisciplinarios*, *2*(2), 111-120. https://doi.org/10.65705/RHOMU.v2i2.46

Copyright: © 2025 Leonor Cruz-Pichardo, Samuel Burgos-Díaz; Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia de uso y distribución Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



RESUMEN

El artículo analiza cómo el régimen de Rafael Leónidas Trujillo (1930–1961) instrumentalizó la educación rural dominicana como un mecanismo de control político e ideológico. A través de medidas como la creación de Casas-Escuela, la implementación de los Huertos Escolares y el Plan Nacional de Alfabetización, el régimen consolidó su hegemonía en el campo, alineando la enseñanza con valores autoritarios y exaltando la figura del dictador. Estas políticas educativas no solo marginaron al campesinado en términos de acceso y calidad, sino que también promovieron una cultura de sumisión mediante la reproducción simbólica del poder. Desde enfoques teóricos como los de Gramsci, Sartori y Bourdieu, el estudio demuestra que la escuela rural trujillista fue un espacio más de adoctrinamiento que de formación ciudadana.

PALABRAS CLAVE: Educación rural, trujillismo, hegemonía, adoctrinamiento, República Dominicana.

ABSTRACT

This article analyzes how the regime of Rafael Leónidas Trujillo (1930–1961) instrumentalized rural education in the Dominican Republic as a mechanism of political and ideological control. Through measures such as the creation of "Casas-Escuela" (School-Houses), the implementation of School Gardens, and the National Literacy Plan, the regime consolidated its hegemony in rural areas by aligning education with authoritarian values and glorifying the figure of the dictator. These educational policies not only marginalized the peasantry in terms of access and quality but also promoted a culture of submission through the symbolic reproduction of power. Using theoretical frameworks from Gramsci, Sartori, and Bourdieu, the study shows that Trujillo's rural school system functioned more as a space for indoctrination than for civic education.

KEYWORDS: rural education, trujillismo, hegemony, indoctrination, República Dominicana.

INTRODUCCIÓN

Históricamente, la República Dominicana ha evidenciado una marcada centralización de las inversiones públicas, concentrándose principalmente en las ciudades capitales, especialmente Santo Domingo y Santiago. Esta concentración ha generado una profunda desigualdad territorial, limitando el acceso a servicios fundamentales en las zonas rurales. Son escasos los ejemplos de proyectos de infraestructura que hayan impactado de manera significativa el desarrollo económico, social e intelectual de las comunidades campesinas (Rodríguez Martínez, 2017; Abad, 2004). En este contexto de desigualdad estructural, el sistema educativo dominicano durante el periodo 1930–1961 no constituyó una excepción, sino que reprodujo estas disparidades mediante políticas que favorecían la centralización educativa y marginaban el ámbito rural (de Rafael, 2022).

Durante buena parte del siglo XX, el campesinado dominicano desempeñó un papel protagónico en la configuración de los procesos sociales, económicos y políticos del país. Su relevancia no solo radicaba en su peso demográfico, sino también en su valor estratégico como base de legitimación para proyectos de control estatal. En un contexto nacional caracterizado por una mayoría rural, el régimen de Rafael Leónidas Trujillo comprendió que el dominio territorial y simbólico de esta población era indispensable para consolidar su hegemonía.

De ahí que el Estado desarrollara mecanismos institucionales orientados a vincular al campesinado con el aparato gubernamental, asegurando su integración subordinada y su fidelidad al régimen. En este marco, la escuela rural fue instrumentalizada como vehículo de penetración ideológica, promoviendo valores autoritarios y exaltando la figura del dictador, al tiempo que contribuía a establecer un vínculo directo entre el Estado y las comunidades rurales. Como señala Prados Martín (2024), las reformas legales como la Ley General de Educación No. 2909 permitieron codificar un modelo educativo centralizado, orientado más a la reproducción ideológica que a la formación ciudadana. Este proceso fue parte de una estrategia estructural de control social que, especialmente en las zonas rurales, utilizó la escolarización como herramienta de legitimación del régimen (Alfonseca, 2011; Cruz-Pichardo & Burgos-Díaz, 2025).

Desde una perspectiva teórica, este análisis se sustenta en el concepto de democracia desarrollado por Giovanni Sartori, quien advierte que una auténtica democracia no solo se define por procedimientos electorales, sino por el ejercicio efectivo del poder en condiciones de pluralismo, participación y libertad (Sartori, 1997). Bajo esta óptica, el estudio problematiza el modo en que el sistema educativo rural durante la dictadura trujillista se alejó de dichos principios, operando más como un mecanismo autoritario de consolidación estatal que como un espacio de formación ciudadana.

En este sentido, se incorpora también el pensamiento de Antonio Gramsci, quien sostiene que el Estado actúa como vehículo de una clase dominante para presentar sus intereses como universales, generando así un consenso que legitima su hegemonía (Gramsci, 1999). No obstante, en el caso dominicano, el modelo gramsciano adquiere una dimensión distinta, ya que Trujillo no solo articuló los aparatos del Estado para expandir el poder de una clase, sino que personificó él mismo al Estado, instaurando una hegemonía centrada en su figura.

Por último, se recurre a la teoría de la reproducción social de Bourdieu et al. (2012), quienes afirman que la escuela no solo transmite conocimiento, sino que también actúa como agente de violencia simbólica, legitimando las desigualdades sociales mediante la imposición de una cultura dominante (Moreno Pestaña, 2012). En el contexto trujillista, la acción pedagógica operó como un instrumento ideológico que inculcó

valores funcionales al régimen, excluyendo cualquier discurso disidente y reproduciendo las condiciones de sumisión y marginalidad del campesinado, cuya subordinación era presentada como natural, legítima y necesaria. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, de carácter histórico-documental, con el objetivo de identificar el rol de la educación rural como promoción política e ideológica del trujillismo.

DESARROLLO

La instrumentalización de la educación rural: entre la propaganda y la funcionalidad agropecuaria

Una de las primeras medidas encaminadas a lograr esa vinculación de la comunidad rural, casi autónoma, con el gobierno, fue tomada en marzo de 1931 a través de la Ordenanza N.º 193 del Consejo Nacional de Educación que, "dispuso el establecimiento de Asociaciones de Amigos de las Escuelas en todos los planteles rurales del país" (Alfonseca, 2018).

Desde este momento, la escuela quedaba en manos no solamente de los maestros, sino también de los padres que tenían como deber lograr el desarrollo de la educación y supervisar las acciones de los maestros. Además, al mismo tiempo se iniciaba un proceso de exterminio de los líderes regionales que la historia dominicana registra con el nombre de caudillos.

Otra medida importante para la expansión de la educación en la zona rural, y que terminó contribuyendo al vínculo entre el campesinado y la dictadura que apenas se consolidaba, fue la decisión tomada en 1933 de construir 1,000 Casas-Escuela destinadas a alojar los planteles rurales. Esta iniciativa fue presentada como un esfuerzo por integrar a la población rural al proyecto nacional trujillista mediante el acceso a la educación básica. Sin embargo, es importante señalar que dicha expansión no ocurrió en condiciones de equidad: la inversión estatal fue notoriamente superior en las zonas urbanas, donde se construyeron infraestructuras más sólidas y mejor equipadas, en contraste con las limitaciones evidenciadas en el medio rural (Revista de Educación, 1933, citado en Alfonseca, 2011).

Un documento clave sobre la naturaleza y el propósito de las casas-escuelas rurales construidas durante los primeros años del régimen trujillista es el informe del inspector Ortega al superintendente Pedro Henríquez Ureña, presentado en abril de 1933. En él se destaca la campaña de construcción de la casa-escuela rural "Presidente Trujillo", calificada como una "patriótica iniciativa del joven mandatario" que daría lugar a "verdaderos centros de cultura", con diseños sencillos y adaptados al entorno rural dominicano (Inspector 23avo Distrito Escolar, 1933, citado en Alfonseca, 2018, p. 131).

Estas construcciones eran rústicas, similares a las viviendas campesinas de la época, elaboradas muchas veces por la propia mano de obra local. No obstante, lo que resultaba más relevante desde el punto de vista político no era su estructura física, sino su fuerte carga simbólica. El nombre mismo "casa-escuela presidente Trujillo" así como el uso de símbolos partidarios como la "palmita" del Partido Dominicano en las fachadas, revelan el carácter ideológico de estos espacios.

En ese sentido, la escuela rural no solo funcionaba como centro educativo, sino como extensión propagandística del régimen, reforzando en el imaginario colectivo la idea de que tanto la escuela como el partido y el Estado eran propiedad directa de Trujillo. El mensaje debía estar claro, la escuela dominicana al igual que el Partido Dominicano, eran propiedad de Trujillo.

Además, aunque la Ley Orgánica de Educación No. 2909, promulgada mediante la Gaceta Oficial No. 7302 del 27 de junio de 1951, establecía en su artículo 12 que "la educación en todos los planteles docentes

oficiales de igual categoría es uniforme en toda la República en cuanto a los planes de estudios y programas", la realidad operativa del sistema educativo terminó contradiciendo dicha disposición.

Más adelante, en el artículo 43 de la misma ley, se reconocía explícitamente la existencia de dos clases de escuelas primarias: urbanas y rurales. Según este artículo, las escuelas rurales, aunque encuadradas formalmente dentro de los fines generales de la educación primaria, debían adaptar sus contenidos, extensión y distribución curricular "con sujeción al medio agropecuario de las diversas regiones del país".

Esta contradicción normativa revela una fragmentación estructural del sistema educativo, mientras se proclamaba una uniformidad curricular a nivel nacional, en la práctica se institucionalizaba un modelo diferenciado que subordinaba la educación rural a criterios funcionales vinculados al entorno agrícola. En lugar de una educación integral y equitativa, se legitimaba una formación limitada y adaptada a los intereses económicos del régimen en las zonas rurales.

Aquí se puede notar un mal de contradicciones, aunque en principio se planteaba que la educación era uniforme en todos los planteles, terminan estableciendo que hay dos tipos de escuelas, a saber, la rural y la urbana. Sin embargo, aunque la educación primaria en el campo se establecerá dentro de los parámetros de la educación primaria, no dejan de fijar de forma clara que, esto estará sujeto a medio agropecuario de cada región del país.

En ese sentido, juega un papel importante el proyecto de los Huertos Escolares, como una evidencia palpable de que, en el sistema educativo trujillista, aunque bajo la misma Ley Orgánica de Educación, funcionaban dos escuelas distintas. Hablando del Plan de Estudios para las Escuelas Primarias Rurales y de la necesidad de que tengan una educación práctica y concreta a través de los Huertos Escolares, establece Pacheco que sus fines fundamentales consisten en proporcionar a los alumnos los principios de la agricultura, teórica y prácticamente, como asignatura básica del plan que tiende a satisfacer las necesidades propias de la vida rural. Por ello se exige de este aspecto de las labores docentes el máximo rendimiento desde el doble punto de vista educativo y utilitario (Benítez-Fernández et al., 2022).

La realidad de la ciudad y el campo no eran las mismas y esas diferencias, como se ha insistido, estaban muy marcadas en el sistema educativo trujillista. Por tales motivos, mientras en la ciudad la educación se preocupaba por las artes, la filosofía y matemáticas; la educación del campo se orientó a la vinculación del campesino con la producción agrícola (Salamanca et al., 2018).

Es decir, la escuela rural se convirtió en un mecanismo usado por la dictadura para promover la idea de que, el espacio de la población rural era el conuco para producirlo. Además, esta política para promover la llamada conciencia agrícola estuvo orientada por el gobierno para poder palear la crisis económica y la falta de productos básicos que provocaba el inicio de la Segunda Guerra Mundial.

Plan Trujillo de Alfabetización Nacional

Sin embargo, durante estos años de la década de 1940, no sólo a través de los Huertos Escolares se nota el control trujillista sobre la población rural; por el contrario, el proceso de alfabetización es digno de analizar como otro componente de dominación del aparato trujillista a través de la educación.

En ese sentido, para el año 1941 se inicia la campaña de alfabetización trujillista, con el nombre de Plan Trujillo de Alfabetización Nacional. Según Cordero Michel (2020), la compaña contra el analfabetismo se ha ponderado como uno de los puntos luminosos de los primeros años de la década de 1940. Esta opinión

se debe al proyecto de construir cinco mil escuelas rurales encaminadas a la instauración de normas y disciplina en la zona rural, capaz de superar el analfabetismo y al mismo tiempo dotar a los campesinos de técnicas para el aumento de la producción agrícola.

Para comprender cómo los objetivos de dominación del régimen trujillista, se articulaban a través de la escuela rural para lograr la colocación de Rafael L. Trujillo en el imaginario colectivo del pueblo dominicano, al paso del tiempo se convirtieron en su máxima base de apoyo social; se comparte aquí los planteamientos de Carmen Landestoy.

Acerca del Plan Trujillo de Alfabetización Nacional, dice:

En la mayor parte de las ciudades, se han designado grupos de jóvenes de ambos sexos como maestros rurales, con 15.00 quince dólares mensuales de sueldo. Estos maestros van a las pequeñas aldeas, a los caseríos en las montañas a enseñar a leer y a escribir tanto a los niños como a los adultos (Landestoy, 2011, p. 107).

Esta afirmación da cuenta de un ambicioso plan de alfabetización que involucró de manera activa a la juventud dominicana como agentes de difusión de los valores y orientaciones del régimen. Lejos de limitarse a la educación formal infantil, el programa estaba dirigido a toda la población rural, incluidos los adultos, lo que refuerza la idea de que la escolarización era también un instrumento político de alcance comunitario. La alfabetización, entonces, no solo perseguía fines pedagógicos básicos, sino que respondía a una lógica de penetración ideológica, al incorporar a los sectores históricamente excluidos en una red educativa estructurada bajo los principios del autoritarismo trujillista.

Este uso sistemático de jóvenes como emisarios educativos en las regiones más aisladas también puede interpretarse como una estrategia de movilización simbólica. Al mismo tiempo que se dotaba a los jóvenes de una misión nacionalista civilizadora, se moldeaban sus lealtades políticas a través de una experiencia que los insertaba en el aparato de Estado. Así, el proyecto alfabetizador cumplía una doble función: por un lado, ampliaba la cobertura educativa en zonas marginadas; por otro, construía una narrativa de presencia del Estado, asociada a la figura paternalista del dictador, que reforzaba la fidelización del campesinado al régimen.

En una ocasión, al recibir el reconocimiento del Gran Collar de la Democracia que le otorgaron los estudiantes universitarios, como era de costumbre, en su discurso de agradecimiento leído el 17 de julio de 1951, con el título Educación y Democracia, Trujillo hacía alarde de sus aportes a la educación al entregar la Ciudad Universitaria. Sin embargo, en su intervención establecía que antes de entregar esa magna obra, prestó atención de modo especial a "… la gran cruzada alfabetizadora que por el lazo de las primeras letras ha unido tanto como las carreteras todas las regiones del País" (Balaguer, 1955, 228).

Pese a la importancia de esta jornada de albanización, no dejó de ser un mecanismo más utilizado por el régimen para el posicionamiento de Trujillo en el ideario colectivo del campesinado dominicano. Estos planteamientos concuerdan con la opinión de Landestoy (2011) quien establece:

Yo, como maestra y que desde la edad de catorce años enseñaba a leer y a escribir al primer grado en la Escuela Primaria: por mis observaciones en la práctica tanto como por mis estudios en la Facultad de Filosofía en la Universidad de Santo Domingo, en mi país; puedo decir que se está deformando la conciencia cívica y moral hasta el grado máximo en ese grupo al que se está enseñando a leer y a escribir (Landestoy, 2011, p. 108).

La autora no se limita a señalar deficiencias técnicas en el proceso de enseñanza, sino que denuncia algo

más grave, es decir, la deformación de la conciencia cívica y moral de quienes eran alfabetizados. Esto implica que el acto de enseñar a leer y escribir no era neutro ni emancipador, sino que estaba cargado de contenidos que distorsionaban los valores ciudadanos esenciales. Su observación sugiere que la alfabetización, lejos de formar sujetos críticos o conscientes de sus derechos, promovía un tipo de obediencia ideológica funcional al régimen trujillista.

La expresión "hasta el grado máximo" indica que dicha deformación era sistemática, generalizada y posiblemente institucionalizada. Esto concuerda con las teorías de Bourdieu et al. (2003) sobre la acción pedagógica como violencia simbólica, en la medida en que el proceso educativo transmite, de manera sutil pero eficaz, una arbitrariedad cultural que favorece la dominación. En este caso, se trataría de una alfabetización que no liberaba, sino que condicionaba al sujeto rural a aceptar como natural un orden autoritario y vertical.

Asimismo, la frase cobra especial relevancia por venir de una maestra dentro del sistema, lo que le da peso testimonial y evidencia que incluso algunos actores del magisterio eran conscientes de la carga ideológica impuesta a través de los contenidos y métodos pedagógicos, aunque solo pudieran expresarlo desde el exilio. Su crítica no solo expone el problema, sino que también deja entrever una tensión entre el discurso oficial y las realidades vividas por educadores en el aula.

La opinión de la educadora, eran duras críticas no al proyecto alfabetizador, sino, a las lecciones que se produjeron para que fueran utilizadas por los maestros y maestras rurales para enseñar lectura y escritura a la población campesina. Algunas de estas oraciones son recogidas por la autora como la que decía, "Ama a Trujillo porque te da paz", o frases como "Trujillo es el único que te da agua" así también, "Trujillo es el mejor amigo de los hombres de trabajo" (Landestoy, 2011, p. 108).

A fin de cuentas, esto evidencia que los niveles de alienación de la comunidad rural, a través de la escuela, fue mayor que la promovida por esta vía en la zona urbana. Además, esto explica por qué Trujillo contó con esa base de apoyo social hasta el día de su ajusticiamiento, al punto que las invasiones que llegaron al país creían lograr convertir al campesinado dominicano en su sostenimiento, sin embargo, este terminó siendo cómplice de quienes los oprimían, demostrando así la influencia del discurso trujillista sobre ellos.

A partir de lo planteado, se pueden distinguir diferencias notables en la educación impartida entre la zona rural y la zona urbana. Estas disparidades estaban destinadas a promover los intereses políticos e ideológicos del régimen y asegurar su control sobre la población, especialmente en el ámbito rural, que constituía la mayoría del territorio nacional.

En la zona rural, se tenía como finalidad establecer una vinculación directa entre el Estado y la comunidad campesina para mantener la sujeción y el control. Para lograrlo, se aplicaron diversas medidas, como la formación de Asociaciones de Amigos de las Escuelas en las comunidades rurales, donde los padres tenían la responsabilidad de supervisar la educación de sus hijos. Además, se construyeron Casas-Escuela rudimentarias, a través un marcado componente propagandístico con el nombre del presidente Trujillo y utilización símbolos del Partido Dominicano.

La educación rural estuvo orientada hacia la promoción de la conciencia agrícola y la producción agropecuaria. Se implementaron Huertos Escolares como parte del plan de estudios, buscando despertar el interés y el apego de los alumnos hacia la agricultura. Esta estrategia tenía como fin paliar la crisis económica y la escasez de productos básicos debido al inicio de la Segunda Guerra Mundial. Con el propósito central de fortalecer el apoyo social.

En contraste, en la zona urbana, la educación se enfocaba en aspectos más académicos, artísticos y filosóficos. A pesar de que se planteó que la educación era uniforme en todos los planteles, en la práctica se establecían dos tipos de escuelas: urbanas y rurales, con contenidos adaptados a las necesidades agropecuarias de cada región. Esta dualidad reflejaba una clara disparidad en la formación y el acceso a oportunidades educativas entre ambas zonas.

El Plan Trujillo de Alfabetización Nacional, aunque fue presentado como un punto luminoso de la década de 1940. Se empleó a la juventud dominicana para enseñar a leer y escribir tanto a niños como a adultos en áreas rurales, pero las lecciones aprendieron mensajes de adoración hacia Trujillo y su régimen. Esto dejó un alto nivel de alienación y adoctrinamiento en la comunidad campesina.

CONCLUSIONES

El análisis histórico-documental realizado en torno al sistema educativo rural durante la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo (1930–1961) demuestra que la escuela fue uno de los principales instrumentos de control social, ideológico y político del régimen. A través de políticas educativas diferenciadas, el Estado promovió un modelo dual de escolarización que, si bien proclamaba uniformidad legal, en la práctica segmentaba el acceso al conocimiento y a la ciudadanía plena entre lo urbano y lo rural.

En la zona rural, las medidas como la creación de las Asociaciones de Amigos de las Escuelas, la construcción de las casas-escuela presidente Trujillo, la implementación de los Huertos Escolares y el Plan Trujillo de Alfabetización Nacional no respondían únicamente a fines pedagógicos, sino que estaban claramente alineadas con una estrategia de subordinación del campesinado. Este grupo social, mayoría en el país, fue integrado simbólicamente al proyecto autoritario mediante una acción pedagógica que, en lugar de liberar, adoctrinaba y legitimaba el régimen dictatorial.

Desde el marco teórico de Antonio Gramsci, se comprueba cómo el Estado trujillista logró construir una hegemonía no solo mediante la coerción, sino también a través del consenso, imponiendo una visión del mundo funcional a sus intereses desde la educación. La teoría de la reproducción social de Bourdieu y Passeron permite entender cómo la escuela se convirtió en un espacio de violencia simbólica, donde se legitimaban las desigualdades sociales, presentándolas como naturales y necesarias (Moreno Pestaña, 2012). Asimismo, a la luz del concepto de democracia de Sartori, resulta evidente que el régimen distorsionó los fines fundamentales de la educación al negarle a la población rural las condiciones necesarias para una formación crítica, plural y participativa.

En consecuencia, la educación rural durante el trujillismo no puede ser entendida como un proyecto neutral o meramente alfabetizador, sino como una herramienta estructural de dominación política y cultural. La imposición de valores, la exaltación del dictador y la orientación productivista de los planes de estudio reflejan un diseño educativo pensado para consolidar el poder, no para democratizar el conocimiento. Esta estrategia dejó profundas huellas en la cultura política del país y explica en parte la sólida base de apoyo con que contó el régimen en el ámbito rural hasta su final.

REFERENCIAS

Abad, J. R. (2004). *Economía, agricultura y producción*. En R. Abreu (Ed.), *Historia general del pueblo dominicano* (Vol. 165). Archivo General de la Nación.

Alfonseca, J. B. (2011). De la escuela aposento a la escuela presidente Trujillo: Transformaciones espaciales y genealógicas en la escuela rural dominicana, 1844–1944. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 107–151. DOI: 10.5944/hme.7.2018.18726

Balaguer, F. (1955). Las termas de Huesca. *Argensola*, 263-270. http://revistas.iea.es/index.php/ARG/article/view/1514/1508

Benítez-Fernández, B., Morales-Pacheco, G., Tamayo-Pupo, A. A., & Leyva-Galán, Á. (2022). Implementación de huertas agroecológicas familiares, una oportunidad para las mujeres en República Dominicana. *Cultivos Tropicales*, *43*(3), cu-id. https://ediciones.inca.edu.cu/index.php/ediciones/article/view/1668

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2003). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ediciones Laia.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. (2005). *Le métier de sociologue: préalables épistémologiques* (Vol. 1). Walter de Gruyter.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (pp. 15-85). Madrid: Editorial Popular.

Cordero Michel. J. R. (2020). *Análisis de la Era de Trujillo*. Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña. https://ministeriodeeducacion.gob.do/docs/biblioteca-virtual/2rDS-analisis-de-la-era-de-trujillo-jose-corderopdf.pdf

Cruz-Pichardo, L., & Burgos-Díaz, S. (2025). Adecuación del marco legal educativo dominicano a los intereses de la dictadura de Rafael Trujillo, 1930-1961. *Actas Iberoamericanas en Ciencias Sociales*, *3*(3), 50-59.

de Rafael, L. T. (2022). La ciudadanía de Calibán. La escuela rural y la dictadura de Rafael L. Trujillo, 1930-1934. *AUTORITARISMOS Y EDUCACIÓN: PASADOS, MEMORIAS Y PRESENTES*, *3*, 193. https://unipe.edu.ar/apuiggros/images/48%20y%2049.%20RAIE%202%20textos.pdf#page=195

Gramsci, A. (1999). *Cuadernos de la cárcel*. Ediciones Era.

Landestoy, C. (2011). *¡Yo también acuso! Rafael Leonidas Trujillo tirano de la República Dominicana* (3era Edición ed., Vol. Volumen CXLI). (A. G. Nación, Ed.) Santo Domingo: Editorial Nacional.

Moreno Pestaña, J. (2012). Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron. *Lectures de Bourdieu, Paris: Ellipses*, 353-372. https://lnkd.in/epZa3nst

Prados Martín, M. (2024). Capital y dictadura: aproximación preliminar al estudio de Santo Domingo desde la historia urbana (1930-1961). https://digital.csic.es/handle/10261/393082

Rodríguez Martínez, E. (2017). La promoción del desarrollo económico desde los municipios en la República Dominicana. https://addi.ehu.es/handle/10810/21341

Salamanca, A., García, S., Rojas, J., & Kazi, N. (2018). *Estudio para identificar y analizar experiencias nacionales relacionadas con el fortalecimiento de la educación alimentaria y nutricional en el marco de Programas de Nutrición y Alimentación Escolar*. Documento técnico. https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5809

Sartori, G. (1997). *Teoría de la democracia*. Alianza Editorial.

CONFLICTO DE INTERÉS

No posee conflictos de intereses.

FINANCIAMIENTO

El artículo no tiene financiamiento

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD AUTORAL

Leonor Cruz-Pichardo: conceptualización, metodología, análisis formal, redacción – borrador inicial, revisión del documento final.

Samuel Burgos-Díaz: Desarrollo de resultados, validación, supervisión, metodología, análisis formal, visualización, redacción – revisión y edición.