

Cuba

Política y Sociedad

La otra cara de la enseñanza



Dimas Castellanos
Cecil Canetti

Presentación de Amir Valle
Prólogo de Carlos Rodríguez Arechavaleta
Epílogo de Sergio Angel y Ángela Mariottiz

Cuba Política y Sociedad

La otra cara de la enseñanza

Esta obra analiza la evolución del sistema educativo en Cuba y cómo pasó de formación cívica a control ideológico. Recorre desde la etapa colonial hasta hoy y muestra que la enseñanza ayudó a construir la identidad nacional basada en humanismo y libertades. Advierte que la ruptura pedagógica tras 1959 explica parte de la crisis social y la pérdida de autonomía.

El libro examina instituciones y figuras clave y luego analiza el monopolio estatal de la educación. Procesos como la nacionalización de la enseñanza y la pérdida de la autonomía universitaria transformaron las aulas en espacios de instrucción política. Programas como la “Escuela en el Campo” y la “Batalla de Ideas” ilustran un proyecto orientado a formar ciudadanos alineados con régimen.

El epílogo relaciona esta realidad con la proyección del modelo hacia otros países de América Latina mediante misiones educativas y cooperación estatal. La obra sostiene que esta manipulación de la formación humana debilitó la estructura social y plantea recuperar una educación centrada en libertad, pensamiento crítico y desarrollo individual como base para reconstruir la vida cívica y la responsabilidad ciudadana.

“El rescate de la memoria histórica cubana en el terreno de la pedagogía es, finalmente, otra de las virtudes de este libro”.

Amir Valle

“Cuba: política y sociedad nos recuerda que no habrá cambio futuro en Cuba sin una profunda revisión que corrija el error de confundir “educación” con propaganda ideológica y exaltación política”.

Carlos Manuel Rodríguez Arechavaleta



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA
Fondo de Publicaciones



e-ISBN 978-628-7730-34-2 (PDF)

PROGRAMA CUBA

UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

Carrera 15 N.º 74-40. Tel.: (601) 325 7500 ext. 2131. Bogotá, D.C.
Calle 18 N.º 14A-18. Tels.: (605) 420 3838-420 2651. Santa Marta
Calle 58 N.º. 68-91. Tel.: (605) 368 9417. Barranquilla
www.usergioarboleda.edu.co

**CUBA:
POLÍTICA Y SOCIEDAD**

LA OTRA CARA DE LA ENSEÑANZA

DIMAS CASTELLANOS
CECIL CANETTI

Castellanos, Dimas

Cuba: política y sociedad. La otra cara de la enseñanza / Dimas Castellanos, Cecil Canetti – Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
xx, 162 p.

1. Educación y estado - Cuba 2. Política y educación - Cuba 3. Educación - Historia - Cuba 4. Comunismo en la educación I. Canetti, Cecil

379.7291 ed. 22 CDD

Cuba: política y sociedad

La otra cara de la enseñanza

© **Universidad Sergio Arboleda**

ISBN: 978-628-7730-33-5 (rústica)

ISBN: 978-628-7730-34-2 (.pdf)

Autores

Dimas Castellanos

Cecil Canetti

Presentación:

Amir Valle

Prólogo:

Carlos Manuel Rodríguez A.

Epílogo:

Sergio Angel Baquero

Valentina Duarte Salazar

Primera edición: marzo de 2026

Edición:

Fondo de Publicaciones Universidad Sergio Arboleda

Deisy Janeth Osorio

Coordinadora Editorial

Queda prohibida toda reproducción, por cualquier medio, sin previa autorización escrita del editor. El contenido del libro no representa la opinión de la Universidad Sergio Arboleda y es responsabilidad de los autores.

Producción Editorial:

ECOE Ediciones

Corrección de estilo:

Yesid Castiblanco

Diseño y Diagramación:

Magda Rocío Barrero

Diseño de Carátula:

Gissella Vargas Cardenas

Impresión:

Carvajal Soluciones de

Comunicación S.A.S. Carrera 69 #15-24

Universidad Sergio Arboleda

Calle 74 N.º 14-14

Teléfono: (601) 325 7500, ext. 2476

www.usergioarboleda.edu.co

Bogotá D. C.

Al relámpago de la indignación, o a la llamarada
de la vergüenza, no puede la mano impaciente escribir
con el acopio y regalo del libro.

(José Martí, *Obras completas*, t. 5, p. 119)

CONTENIDO

PRESENTACIÓN

Amir Valle XIII

PRÓLOGO

Carlos Manuel Rodríguez XVII

INTRODUCCIÓN..... 1

PRIMERA PARTE. LA ENSEÑANZA EN CUBA HASTA 1959 5

CAPÍTULO I. GENERALIDADES..... 7

 Colonia..... 7

 Primeras instituciones..... 11

 El Colegio Seminario San Basilio Magno 12

 El Colegio San José 13

 El Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio 13

 La Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana..... 14

 La Sociedad Económica de Amigos del País..... 16

 Epílogo 18

 República 23

 La educación en *La historia me absolverá*..... 24

CAPÍTULO II. ENSEÑANZA RELIGIOSA 27

 Colonia..... 27

 Enseñanza primaria..... 28

 Enseñanza secundaria 31

Enseñanza universitaria	32
Principales colegios católicos fundados en el siglo XIX	33
Colegio de Belén	33
Escuelas Pías	35
Colegios del Sagrado Corazón de Jesús	37
República	39
Universidad Santo Tomás de Villanueva	40
El Colegio de La Salle	41
Principales colegios protestantes	41
El Candler College y el Buenavista	41
CAPÍTULO III. FORMACIÓN DE MAESTROS. LAS ESCUELAS NORMALES.....	43
Colonia.....	43
República	46
La Escuela de Pedagogía	46
La Escuela Normal Rural José Martí	49
CAPÍTULO IV. LA ESCUELA RURAL.....	51
Colonia.....	52
República	52
CAPÍTULO V. LA ENSEÑANZA PRIVADA.....	55
Colonia.....	55
República	57
SEGUNDA PARTE. TOTALITARISMO.....	61
CAPÍTULO I. GENERALIDADES.....	63
Algunas claves	63
1959.....	66
1960.....	68
1961.....	68
El Gran Hermano.....	70
Un paréntesis ¿innecesario?	72
CAPÍTULO II. LA REFORMA INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA.....	81
CAPÍTULO III. LA PÉRDIDA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA	85
La autonomía universitaria	85
La reforma de 1962.....	86
CAPÍTULO IV. LA “NACIONALIZACIÓN”	89
Los antecedentes	89
Nacionalización general y ¿gratuita? de la enseñanza	90
Los resultados.....	91

CAPÍTULO V. ALFABETIZACIÓN LETRADA Y ANALFABETISMO CÍVICO.....	93
La campaña de alfabetización	93
Los antecedentes	94
Contenido e intenciones	95
CAPÍTULO VI. FORMACIÓN DE MAESTROS	97
Militarización de la enseñanza.....	97
El Plan de Minas-Topes-Tarará (1961-1974)	100
Primera etapa	101
Segunda etapa.....	101
Tercera etapa.....	102
CAPÍTULO VII. EL CONGRESO DE EDUCACIÓN Y CULTURA	105
CAPÍTULO VIII. LA ESCUELA EN EL CAMPO.....	109
Adoctrinamiento, militarización y hombre nuevo.....	110
El resultado	111
CAPÍTULO IX. EL “HOMBRE NUEVO”	113
CAPÍTULO X. LA BATALLA DE IDEAS	117
CONCLUSIONES	121
América Latina.....	123
Enseñanza y misiones médicas	125
Las asociaciones regionales	126
EPÍLOGO. LA EXPORTACIÓN DEL MODELO CUBANO EN AMÉRICA LATINA	
<i>Sergio Angel y Ángela Mariottiz</i>	127
El sistema educativo como mecanismo de expansión	128
Las cuatro modalidades de la exportación del modelo cubano	130
1. Misiones educativas en terceros países	130
2. Romantización revolucionaria y construcción iconográfica	134
3. Colaboración autoritaria en procesos formativos	140
4. Hacia la hegemonía cultural, artística y académica	143
Desafíos para la democracia latinoamericana	147
REFERENCIAS	151
ACERCA DE LOS AUTORES	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Murales en la Universidad Pedagógica de Colombia	136
Figura 2. Murales en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Duitama	137
Figura 3. Mural de la Universidad Nacional de Colombia 2025	138

PRESENTACIÓN

La enseñanza en Cuba: del civismo al mito. Lecciones de un fracaso ideológico

El civismo, la ética, la decencia, la cultura como alimento del crecimiento individual del ciudadano son visibles agujeros negros en la sociedad cubana actual. Es el resultado de sucesivas sustracciones, desviaciones y manipulaciones ideológicas de todos y cada uno de los elementos que, dentro del entramado social de la nación que encontró la Revolución cubana en 1959, habían configurado durante cuatro siglos ese singular comportamiento social y espiritual que colocaba a la pequeña isla de Cuba, y a los cubanos, como una de las naciones y una de las poblaciones más adelantadas de América Latina y el mundo occidental en aspectos tan esenciales como el humanismo en tanto motor de la búsqueda constante de las libertades, la pluralidad de expresiones de esas libertades y la generación de un pensamiento social que se diversificaba en todos los ámbitos de la sociedad, adecuándose al movimiento de la historia nacional, regional y universal.

La primera virtud de este libro es, entonces, mostrar muy nítidamente las muchas y múltiples luces de ese desarrollo social, así como del surgimiento y fortalecimiento del espíritu de nacionalidad, poniendo el foco en la responsabilidad que tuvo en esos ascensos continuados el universo vital de la enseñanza: desde la evangelización como herramienta “educacional” para el forzado adoctrinamiento religioso durante la Conquista, la creación posterior de instituciones que resultaron hitos de la

enseñanza en todo el Imperio español, la impronta de la concepción educacional cristiana (básicamente católica, pero no la única) en la consolidación de los valores cívicos, éticos y morales de la población y de la sociedad, hasta ese amplísimo abanico de modalidades educativas que coexistieron en la Cuba plural de las décadas del cuarenta y el cincuenta, y que fueron eliminadas de raíz después de 1959 para arraigar en toda la isla el monopolio que necesitaba ese otro forzado adoctrinamiento, esta vez ideológico, que implementó la triunfante Revolución.

Otro aspecto para destacar en esta obra es el esclarecimiento, mediante certeros análisis historiográficos y sociológicos, de una de las más dañinas acciones del proyecto social instaurado por Fidel Castro: las estrategias desestructuradoras esgrimidas por la nueva doctrina educacional “revolucionaria” (manipulación, deformación, segmentación y denigración mediante) para minimizar, encauzar en los “nuevos aires” y poder utilizar a conveniencia de la política el sólido aporte de figuras imborrables de la historia nacional a la cultura, la nación y la sociedad cubanas.

Reforzando lo anterior a través de lo que podríamos llamar “estudios de casos”, una zambullida reflexiva al daño antropológico que generaron las sucesivas, arbitrarias y monopólicas reformas, leyes, campañas (regidas en lo esencial por los caprichos o las invenciones, absolutamente unipersonales, del Máximo Líder) que pretendían concebir un modelo único (nacional y exportable) para facilitar el trabajo de control de los ciudadanos y condicionar la existencia y los credos de la población a la existencia misma de la Revolución, el Partido y el Estado, maquiavélica deformación del orden natural de todas las instituciones y estructuras educacionales o generadoras del pensamiento social que finalmente, por solo poner un ejemplo importante en los tiempos que corren, consiguió que la inmensa mayoría del pueblo desconozca algo tan elemental como el derecho a tener derechos y el derecho a exigir el respeto a esos derechos.

Desfila por estas páginas el legado que al corpus de la enseñanza entregaron dominicos, franciscanos y jesuitas o el mando eclesiástico, escritores como Silvestre de Balboa (autor de la que se considera la primera obra literaria escrita en suelo cubano: el poema épico-histórico *Espejo de paciencia*) o Domingo del Monte y José Martí, y pensadores e intelectuales como Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Tomás Romay, Felipe Poey e Ignacio Agramonte, entre otros. Y nos sumergimos en las vastas huellas de instituciones que lograron marcar la historia de la educación en lengua castellana, tales como el Seminario de San Carlos y San Ambrosio o la Sociedad Económica de Amigos del País que, si bien no puede ser considerada una institución docente, sí fue piedra angular de la modernización de la enseñanza en la isla.

Y al mismo tiempo (en la sección dedicada al totalitarismo o lo que es igual, al período “revolucionario”, según la historiografía oficial) se propone un recorrido por esa suerte de traspiés continuados en el terreno de la enseñanza, que se fueron tejiendo mediante improvisaciones forzadas del Máximo Líder y sus comisarios políticos, y con un único basamento: la defensa de la ideología elegida por ese líder para el concepto de gobierno personalista y totalitario que le impuso al país, tanto a sus enemigos como a sus amigos y fieles seguidores: el castrismo.

Esa, la imposición del castrismo y las secuelas que provocó en el cuerpo debilitado de una nación y una isla que comenzó a manejar a su antojo quien poco después concentraría todo el poder en un cargo, Comandante en Jefe, sí podría ser considerado el único producto real de esa maquinaria gubernamental ineficaz y absurda que según el artículo 38 de la Constitución de la República de Cuba, de 1976, aprobada tras el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba de 1975, estipulaba que “la política educativa y cultural se atiene a la concepción científica del mundo establecida y desarrollada por el marxismo-leninismo; la enseñanza como función del Estado, dirigida a la formación comunista de las nuevas generaciones”. Insistencia todavía más irracional en tanto ocurría cuando el liderazgo revolucionario se enfrentaba al fracaso de su intento original —y centralizado en los primeros años de la Revolución— de formar al “hombre nuevo”, una criatura idílicamente perfecta que, en la práctica, debería catalogarse como anomalía: ese cubano mayoritariamente iletrado o de cultura general superficial, mal hablado, sin ética, carente de la más mínima cuota de civismo, practicante natural de la doble moral y el doble discurso, y acostumbrado al parasitismo personal, ciudadano y social.

La minimización centralizada y estatalizada “revolucionaria” de la amplísima gama de ideas sobre la enseñanza que en épocas precedentes a la Revolución se imbricaron para la configuración del pensamiento social de la nación, seleccionó y estableció dos claros paradigmas que, en opinión de los metodólogos fieles al castrismo, interactuaban y serían las vías más expeditas de alcanzar los objetivos de un ciudadano integral revolucionario. Dos modélicos personajes de la historia: José Martí y su ideario político que se constituyó en la voz que llegaba al presente desde un pasado glorioso, y Fidel Castro, el Moisés iluminado que conduciría al pueblo hacia la tierra prometida: el paraíso socialista como antesala del Reino Eterno de la Perfección, el comunismo. El anterior matiz paródico cristiano no está utilizado aquí por azar: la concepción de esa nueva política educacional y cultural de la Revolución apelaba también al espíritu mítico que gravitaba sobre ese hombre imperfecto y genial de carne y hueso que, sin embargo, llegó a tildarse de “apóstol”, José Martí, y sobre ese doctor Castro que bajó de la Sierra Maestra y fue recibido por buena parte de los cubanos como un esperado Mesías —paradójica adoración que la inteligencia astuta y retorcida de Fidel Castro aprovecharía inicialmente para concentrar todo el poder en sus manos—, y que finalmente asumió hasta en sus

comportamientos más íntimos, llegando a creerse un genuino salvador de Cuba y de los cubanos.

Debería estudiarse el preocupante fenómeno de que, junto con esta simplificación histórica oportunista de la multiplicidad y pluralidad de conceptos e ideas sobre la enseñanza y los mecanismos de implementarla en la sociedad, uno de los objetivos esenciales del monopolio sobre la educación logrado mediante este proceso de utilizar del legado educacional cubano solo lo conveniente a la lucha ideológica, fue la posibilidad de exportar el modelo, estableciendo para ello una red de proselitismo intelectual que se movía en los territorios de la cultura, la educación y el universo académico, en principio, en América Latina y, por extensión, en países del tercer mundo, en África y algunas naciones del Medio Oriente y Asia. El flagelo contaminador, es un hecho, se cimentó y corrió sobre los rieles bien aceitados de la propaganda externa de la Revolución, que se deslizó con éxito hasta la caída del campo socialista, pues unificaba el supuesto criterio humanista de formación de ciudadanos pensantes con el antimperialismo y antinorteamericanismo —proyecciones típicas de las naciones latinoamericanas—, y la convicción de la izquierda internacional (protagonista en el mundo de la enseñanza) de que el proyecto cubano que Fidel Castro encabezaba era la encarnación máxima de la lucha por un mundo mejor y, más que nada, libre de la voracidad capitalista e imperialista.

El rescate de la memoria histórica cubana en el terreno de la pedagogía es, finalmente, otra de las virtudes de este libro al resumir no solo las contribuciones personales de las más reconocidas figuras del pensamiento en Cuba vinculadas a la enseñanza: José Agustín Caballero, Félix Varela, José Antonio Saco, José de la Luz y Caballero, Enrique José Varona y José Martí, cuya impronta no ha podido ser negada por la historiografía oficialista —aunque sí ha sido manipulada, descontextualizada y tergiversada a favor de un claro propósito: reforzar la ideología y la concepción educacional y de generación de pensamiento social de los estrategas de la Revolución—, junto con figuras menos conocidas como Antonio Bachiller y Morales, Esteban Borrero, María Luisa Dolz y Arango, Ramiro Guerra y otros todavía menos analizados en los estudios sobre el tema en Cuba.

Un libro este, en resumen, necesario. Una mirada unificadora que busca, más que analizar, decodificar las aviesas estrategias de los ideólogos del castrismo, y las adquisiciones y aportaciones que a esa manipulación social han hecho, y todavía hoy hacen, los intelectuales y pedagogos vinculados a la enseñanza en la isla, América Latina y el resto del mundo.

Amir Valle,
Berlín, marzo del 2024



PRÓLOGO

La enseñanza, entendida como pedagogía y política pública, siempre ha sido un bien público de incalculable valor que puede explicar los niveles de bienestar o pobreza que gozan ciertos países. De ahí el paralelo entre las historias nacionales y el desarrollo de una tradición reflexiva sobre los métodos, las dinámicas y los fines de las prácticas educativas en cada contexto histórico. Entendida así, la historia de la enseñanza será una arqueología sobre la configuración del espíritu y la acción colectiva de una nación, y nos permitirá comprender las potencialidades y los déficits de la historia nacional. En esta perspectiva crítica se ubica la indagación del libro *La otra cara de la enseñanza*, de los autores Dimas Castellanos y Cecil Canetti, que gustosamente comentamos.

Desde mi punto de vista, *La otra cara de la enseñanza* tiene varios aciertos importantes. En primer lugar, en momentos marcados por una persistente crisis sistémica nacional, los autores recuperan la importancia configurativa de la enseñanza como fundamento de la nación desde una perspectiva histórica. A diferencia de otros enfoques sobre la crítica situación actual en Cuba y sus causas, el argumento central de la investigación enfatiza cómo la subversión y la negación de una rica tradición pedagógica, enraizada en la propia definición de nación, así como su posterior instrumentalización política a partir de la revolución de 1959, puede ser una original y convincente variable explicativa de la decadencia actual.

Deconstruir en perspectiva histórica desde sus orígenes la enseñanza nos amplía el panorama de la magnitud de la crisis y nos ayuda a superar el “presentismo” que nos absorbe, rompe ciertos mitos sobre la historia nacional y nos recuerda las ricas raíces de la pedagogía cubana. Así, la narrativa aporta sustantivos elementos sobre los orígenes, el contexto histórico, las normas y leyes, las instituciones, los procesos y los diversos actores implicados en el desarrollo de la enseñanza en Cuba.

La estructura del texto nos permite visualizar la enseñanza como proceso histórico. En primer lugar, sus orígenes coloniales marcados por la relación y ruptura metrópoli-colonia, el impacto del liberalismo europeo provocado por la Constitución de Cádiz de 1812 y los procesos de independencia de las colonias americanas, así como el importante factor religioso y doctrinal de las primeras instituciones de enseñanza como el Colegio Seminario San Basilio Magno (1722) en Santiago de Cuba y en La Habana el Colegio San José (1721), la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana (1728) y el Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio (1773). Años después surgiría, desde el emergente sector privado, la Sociedad Económica de Amigos del País (1793) con una importante labor en la modernización de la enseñanza. Resulta interesante, además, conocer los intentos de la metrópoli española por implementar políticas educativas a mediados del siglo XIX en sus colonias americanas de tardía independencia como Cuba y Puerto Rico (Ley Escolar para Cuba —1841— y el Plan General de Instrucción Pública para las islas de Cuba y Puerto Rico —1844—).

En un segundo momento los autores abordan la intervención de Estados Unidos a fines del siglo XIX durante la ocupación militar de la isla de 1898 a 1902, y llaman la atención sobre la importancia de la Orden 226 y la figura de Enrique José Varona en la distinción de la legislación para la enseñanza primaria, secundaria y superior en el sector público.

En una tercera etapa abordan la Cuba Republicana de 1902 a 1958, y resaltan el impulso estatal a las diversas iniciativas de educación religiosa católica y protestante, el desarrollo de las Escuelas Normales de Maestros, las Escuelas Rurales Cívico-Militares, así como la incipiente enseñanza técnica y la pujante iniciativa privada de diversas asociaciones económicas y culturales que se reflejaban en una activa diversidad de publicaciones pedagógicas en la esfera pública.

La segunda parte del trabajo aborda la ruptura de esta rica tradición pedagógica y su radical subversión por parte del proceso revolucionario de 1959 desde sus mismos inicios: el socialismo totalitario y la ideologización de la enseñanza, y enfatiza los principales eventos de ruptura que implicó institucionalizar el proceso revolucionario, la omnipresencia del líder histórico y las duras estrategias de socialización totalitaria. La inmediata politización de la educación pública, la negación y prohibición de formas diversas de “enseñar” y “educar” desde lo religioso, lo privado, lo familiar, las congregaciones civiles y las asociaciones

cívico-culturales, entre otros, que tuvieron su origen en la Primera Ley de Reforma Integral de la enseñanza conocida como Ley 680 de 1959, la instrumentalización ideológica de la Campaña de Alfabetización, la retórica autocrática radical de la máxima fidelista “con la revolución todo; contra la revolución nada” en 1961, y la posterior parametrización de la política cultural al institucionalizar el socialismo prosoviético a partir de 1976.

Como resultado el “realismo socialista” absorbe la cultura, el arte y la “escuela soviética” sustituye nuestra rica tradición pedagógica nacional, imponiéndose prácticas nefastas orientadas por una utópica concepción guevarista del “hombre nuevo” socialista como la masificación de la educación media y superior, las escuelas al campo, la “universidad popular”, la confiabilidad ideológica por encima del talento y la vocación profesional y la “entrega incondicional” al voluntarismo fidelista en la Batalla de Ideas.

El resultado está a la vista en el presente de la enseñanza en Cuba. El desarraigo de instituciones fundamentales de socialización educativa como la familia, la iniciativa económica y profesional familiar, la pérdida de calidad del proceso educativo en los diversos niveles, la precariedad profesional de los maestros, su migración masiva hacia otras profesiones más lucrativas, el desconocimiento y la desconexión con una rica tradición de pedagogía nacional, y sobre todo, la difícil crisis económica que vive el país, limitan el renacer de una profesión que ha sido fundante en la historia nacional. En este sentido, el texto llama la atención en su Anexo acerca de la urgente necesidad de recuperar y revalorizar la obra pedagógica de grandes figuras nacionales como José Agustín Caballero, Félix Varela, José de la Luz y Caballero, Ignacio Agramonte, José Antonio Saco, José Martí, Esteban Borrero, Enrique José Varona, María Luisa Dolz y Arango, Alfredo Miguel Aguayo y Ramiro Guerra, entre otros.

Sin embargo, el aporte más significativo del trabajo radica en vincular la revisión crítica de nuestra historia pedagógica con la urgente necesidad de reactivar el resurgimiento del civismo en la sociedad cubana, entendido como una profunda revisión de los conceptos de ciudadanía y cultura cívica más comprometidos con un proyecto de nación soberana, plural, participativa y próspera. En síntesis, *La otra cara de la enseñanza* nos recuerda que no habrá cambio futuro en Cuba sin una profunda revisión que corrija el error de confundir “educación” con propaganda ideológica y exaltación política.

Carlos Manuel Rodríguez Arechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México
Octubre del 2024



INTRODUCCIÓN

Los ciudadanos, elemento indispensable del desarrollo social e individual, son las células que configuran el tejido de la sociedad civil. En Cuba, el *ciudadano* no existe, como tampoco existe una sociedad civil estructurada.

El gobierno instaurado en la isla a partir de 1959 sustrajo a los cubanos los derechos políticos y sociales inherentes a su condición de ciudadanos, que les permitían intervenir libremente en la vida del país al cual pertenecen. También despojó a la esfera pública del conjunto de instituciones sociales, mercantiles y asociaciones voluntarias existentes fuera del control directo del Estado. Eliminó la propiedad privada, suprimió la economía de mercado e impuso un régimen totalitario destinado a “construir el socialismo”, el cual se sostiene —nunca mejor dicho que a duras penas— por más de sesenta años. Para ello se valió de un conjunto de estrategias entre las que resultó fundamental el monopolio sobre la enseñanza. A este último aspecto, sus interconexiones dentro del entramado más general, y su función en el adoctrinamiento y sometimiento de la población, dedicamos el presente título.

Durante décadas, Cuba se ha mostrado ante el mundo como abanderada en el campo de la educación, uno de los mitos de la Revolución de 1959. Sin embargo, el Gobierno cubano comenzó desde entonces un proceso de adoctrinamiento ideológico y violación sistemática de la libertad de expresión y pensamiento en los centros de enseñanza —como parte del desmontaje de la institucionalidad existente—, del cual la nación, y la sociedad en su conjunto, ha resultado la principal víctima.

Más allá del mito, a partir de 1959 el adoctrinamiento en el sistema educativo, fue y es —junto con la erradicación de la propiedad privada y la desvertebración de la sociedad civil—, el soporte fundamental del régimen totalitario impuesto, causante del daño antropológico sin el cual no hubiera podido sostenerse durante tanto tiempo. En consonancia con esto, el monopolio establecido sobre los medios de comunicación permitió que, hasta hoy, el mito perviva.

De ahí la necesidad de realizar y divulgar estudios que profundicen, desde todas las aristas posibles, en este asunto medular cuyo examen aportará comprensión al resurgimiento del civismo en la sociedad cubana y la recuperación de su memoria histórica, viciada o borrada de la conciencia de sus integrantes.

Ese es, precisamente, el propósito de este libro, parte de cuyo contenido apareció inicialmente como una serie de artículos con el mismo título para el *Diario de Cuba (DDC)*. La acogida de los lectores hizo posible enriquecer los análisis con sus criterios y aportes, lo que llevó a la necesidad de escoger un formato de mayor amplitud que permitiera, a su vez, el tiempo de introspección y profundidad que la lectura de un libro admite.

El hilo conductor para el estudio cronológico de hechos y fenómenos que integra los quince capítulos de *La otra cara de la enseñanza*, estructurados en dos secciones, ha resultado de relacionar y confrontar esos acontecimientos con el pensamiento de diferentes actores históricos, políticos y sociales, relativos a las circunstancias objeto de análisis, fundamentalmente los discursos de Fidel Castro en su carácter de líder del proceso que derivó en la imposición de un régimen totalitario en Cuba. Ello nos ha permitido irradiar luz sobre las causas que engendraron tales fenómenos, así como acerca de las posibles respuestas, soluciones y caminos a la crisis actual. Han sido, igualmente, de gran utilidad, los datos y análisis aportados por el resto de las fuentes consultadas.

Las dos secciones que componen esta obra —“La enseñanza en Cuba hasta 1959” y “Totalitarismo”—, responden a la intención de resaltar lo que, desde la perspectiva de sus autores, constituye un parteaguas en la historia de Cuba, cuestión en la que ahondamos durante el transcurso de la lectura. De ahí que, si bien nuestro interés fundamental se centra en el desmontaje del totalitarismo cubano, entendemos que no es posible comprender su naturaleza parásita y destructiva, desconociendo las raíces desde las cuales se apalancó para socavarlas y exterminarlas.

La primera parte del libro, estructurada en cinco capítulos, examina el período que va desde la Conquista y colonización, con la gradual forja de la nacionalidad (siglos XVI al XIX), hasta el nacimiento, el desarrollo y la aniquilación de la República (años 1902 a 1958, siglo XX). El primer capítulo, de generalidades, contiene las principales características de la enseñanza en la sociedad colonial —pasando por la creación de las primeras instituciones docentes, el surgimiento de un sentimiento

nacional y de una escuela cubana donde se fraguaron las ideas de libertad en las que se formaron las generaciones que lideraron las luchas por la independencia—; subraya, asimismo, el impulso recibido —tanto por parte de los diferentes gobiernos como de la sociedad civil— a partir de la ocupación estadounidense, y el posterior establecimiento y desarrollo de la República.

Los siguientes capítulos particularizan en los distintos aspectos que definieron el avance de la educación en ambas etapas (Colonia y República): la enseñanza religiosa (cap. II); la formación de maestros, con la introducción y el desarrollo de las Escuelas Normales (cap. III); la escuela rural (cap. IV) y la enseñanza privada (cap. V).

La segunda parte se adentra en el totalitarismo, comenzando también con un capítulo de generalidades que ofrece algunas de las principales claves para entender este período desde sus inicios, e incluye un acápite con las ideas acerca del socialismo, de dos de las personalidades más reconocidas del siglo XIX —Ignacio Agramonte y José Martí, representantes de las dos generaciones de cubanos que iniciaron y culminaron las luchas por la independencia—, contrastadas con el pensamiento oficialista totalitario que, al no poder suprimir tal impronta, intentó tergiversar y “congelar” sus principales aportes. Los siguientes capítulos, hasta el décimo, examinan algunas de las herramientas, tácticas y estrategias fundamentales utilizadas por Fidel Castro para sustraer los valores de la tradición docente cubana hasta 1959, suplantando la enseñanza por el adoctrinamiento hasta eliminar al ciudadano y convertirlo en súbdito. A ese propósito sirvieron la Reforma Integral de la Enseñanza (cap. II), la pérdida de la autonomía universitaria (cap. III), la Ley de Nacionalización de la Enseñanza (cap. IV), la Campaña de Alfabetización (cap. V), la formación de maestros militarizados (cap. VI), el Congreso de Educación y Cultura (cap. VII), la Escuela en el Campo (cap. VIII), la creación del “hombre nuevo” (cap. IX) y la Batalla de Ideas (cap. X).

El epílogo sintetiza las consecuencias de esta política de cara al presente y sus efectos en América Latina con muestras concretas en la exportación de la “enseñanza”, las “misiones médicas” y las asociaciones regionales. Por último, incluimos un apéndice que contiene una síntesis de la obra y trascendencia de algunas de las más destacadas personalidades cubanas en el campo de la pedagogía, muchas de las cuales resultan hoy desconocidas.

Pretendemos contribuir, con esta obra, a la labor de recuperación de nuestra memoria histórica para la emancipación ciudadana que el país necesita, además del rescate de la nación y la restitución de los valores que nos identifican como colectividad humana, actualmente en franco deterioro. El estudio del proceso transcurrido en Cuba, de una u otra forma presente en —o proyectado hacia— otras naciones, arroja luces, igualmente, sobre procesos similares que perviven fuera de la isla.



Primera parte
La enseñanza en Cuba hasta 1959

CAPÍTULO I

GENERALIDADES

Colonia

Al fundarse las primeras villas después de la Conquista española, no se organizó inmediatamente una enseñanza sistematizada ni se crearon escuelas en Cuba. Pero la evangelización¹, iniciada en 1498 por La Española (Haití y Santo Domingo), transcurrió a la par del proceso de asentamiento.

En 1508, Sebastián de Ocampo llevó a cabo, por órdenes de Nicolás Ovando, gobernador de las Indias (1501-1509), el bojeo del territorio cubano. Se conoció entonces que se trataba de una isla, habitada por indios en número bastante considerable. Tres años después, el hijo del almirante Cristóbal Colón, Diego Colón, gobernador de La Española, ordenó la conquista de Cuba a Diego Velázquez, quien desembarcó en la parte oriental junto con fray Bartolomé de las Casas y trescientos hombres más. Fue así que en 1512 se fundó la primera población hispana en Cuba: Asunción de Baracoa.

Para 1527 los españoles todavía eran muy escasos pese a haber quedado fundadas las primeras villas: en Trinidad 12 vecinos, 26 en Sancti Spíritus, 20 en Puerto Príncipe,

¹ No es posible referirse a la enseñanza durante el período de la Colonia en los territorios conquistados por España, sin tener en cuenta la evangelización. La educación fue una poderosa herramienta al servicio del adoctrinamiento católico y del espíritu de dominación.

12 en Baracoa, 20 en Santiago de Cuba, y no más de cien en La Habana y el resto del territorio. Mientras, la población aborigen fue mermando a causa del maltrato, los suicidios y las nuevas enfermedades introducidas por los conquistadores, en particular las epidemias de viruela (1519, 1520, 1521, 1530 y 1572). Durante este tiempo, Cuba sirvió como base de aprovisionamiento a las flotas peninsulares que iban y regresaban de tierra firme². La Habana, que para 1556 había quedado convertida en capital³, era azotada continuamente por ataques de corsarios y piratas. Agotadas las provisiones y disminuidos los habitantes en el interior de la isla, estos —carentes de instrucción y educación— no pasaban los treinta mil, de los cuales la décima parte residía en La Habana, rodeada por montes con buenas maderas, y su puerto concurrido con más de veinte navíos que viajaban entre España y el continente americano. La casa del gobernador, por entonces, era de tabla y guano, y el vecindario, que carecía de agua potable, se surtía “de un aljibe situado a la vera de un jagüey” (Delgado García, 2004).

En el siglo XVI, no obstante, las leyes reales dispusieron la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana a los indios sobrevivientes y a los esclavos procedentes de África, labor que realizaron mayormente los curas y doctrineros⁴. Se conoce que el sacerdote Miguel de Velázquez, mestizo de español e india, impartió clases de Música y Gramática en Santiago de Cuba. Entre 1568 y 1578, dominicos, franciscanos y jesuitas extendieron la enseñanza media a La Habana para instruir a las clases dirigentes.

A principios del siglo XVII, Silvestre de Balboa fundó en Puerto Príncipe (Camagüey) una escuela para aprender a leer, escribir y contar, donde los mayores estudiaban Gramática, Aritmética, Geometría, Lógica, Retórica y Astronomía (González Herrera y Recio Molina, 2017, p. 6). Pero en ese siglo, defenderse fue la urgencia de gobernantes y pobladores de Cuba. Se construyeron las murallas de La Habana por treinta largos años, se mejoraron los castillos de El Morro y La Punta, y se edificaron otros en diferentes lugares estratégicos de la isla. Se fabricaron barcos, comenzó un gradual crecimiento de la industria azucarera y el cultivo del tabaco. Mientras, con el aumento de los impuestos y las prohibiciones peninsulares, apareció el contrabando. Lentamente, la población crecía y surgían nuevos pueblos. Sin embargo, las epidemias importadas continuarían azotando la isla, probablemente

² La fundación de algunas villas cubanas apuntó al servicio que podrían prestar hacia los futuros objetivos de expansión. Así, más tarde, Cuba sustituyó a La Española como base de importantes expediciones (Maza 1995, pp. 70-71).

³ A partir de 1540 empezó a decaer la ciudad de Santiago de Cuba, pues el puerto habanero, con mejor ubicación estratégica, acortaba el viaje a la metrópoli, a La Florida y a México (Delgado García, 2004).

⁴ Párrocos que acompañaban a los misioneros y tenían a su cargo la doctrina de indios.

la fiebre tifoidea o fiebre amarilla (1620, 1649, 1653 y 1654). No obstante, el estado casi bárbaro en que se vivía, algunas autoridades y familias de la capital comenzaron a mostrar una primaria vida de lujos.

La ignorancia en los siglos *xvi* y *xvii* en la isla era general. La Iglesia, encargada de la educación, sobrevivía en lamentable estado, mientras que la práctica y la moral religiosa se caracterizaban por la indisciplina y el relajamiento generalizado, del que no estaban exentas las autoridades militares y la soldadesca, y se extendía a toda la población. Algunos de los primeros obispos designados por la Corona⁵ ni siquiera viajaron a Cuba, y quienes lo hicieron, entraban en conflicto con los gobernadores por asuntos financieros, o establecieron alianzas con estos (Maza, 1995, pp. 72-73). El sometimiento de la Iglesia al control estricto del poder político de la Corona —lo que se conoce en la historia como Patronato Real eclesiástico—⁶, determinó la vida eclesial y colonial cubana hasta 1899. Sin esa relación entre la Iglesia y la monarquía española no puede comprenderse aquel período histórico en Cuba. Así, “los obispos [...] pudieron pensar que obedeciendo al monarca y a sus instituciones cumplían con su conciencia” (Borges, citado por Maza, 1995, p. 67). De ahí que los eclesiásticos realizaran su labor evangelizadora sin mayores protestas contra los abusos y desmanes de la empresa conquistadora, si bien hubo denuncias por parte de religiosos y funcionarios reales, que perduraron hasta finales del siglo *xvii* (pp. 67-69)⁷.

Junto con la institución del Patronato, la Iglesia en Cuba debió afrontar el abandono de la isla como consecuencia de la Conquista y el establecimiento de los virreinos de México y Perú en busca de oro, más los efectos de la creciente rivalidad entre España y las otras potencias europeas, fundamentalmente Inglaterra, Francia y Holanda: si en los intervalos pacíficos el clero participaba, de conjunto con la población, en el contrabando ilegal con dichas potencias, en el extremo más violento, debieron sufrir con frecuencia las amenazas y los ataques de corsarios y piratas amparados por aquellas. Así, el catolicismo en Cuba, como en el resto de América, devino fundamento ideológico contra rivales religiosos y económicos. Otro desafío fue el sistema de flotas por su enorme impacto en la población habanera: la capital cubana se vio convertida en el “paradero y hervidero de todas

⁵ La presentación a la Santa Sede de los candidatos a obispos por parte de los reyes era un acto formal, que se ofrecía como cargo público para beneficios económicos e influencias políticas (Méndez Martínez, 2021).

⁶ El Patronato, privilegio concedido por Roma a las Coronas española y portuguesa para la proposición de altos cargos eclesiásticos, fue la piedra angular sobre la cual aquellas construyeron su poder y formas de gobierno en Indias (Numhauser, 2013, p. 85).

⁷ Entre ellos estuvieron el padre Bartolomé de las Casas y Pedro Mexía de Trillo.

las Indias”⁸, y los frailes andaban “jugando muchos dineros, y haciendo muchas cosas no dignas de sus hábitos”⁹. Algunos miembros del clero se dedicaron a la administración de haciendas e intentaron participar del crecimiento económico que iba experimentando la isla (Maza, 1995, pp. 73-76).

Desde la península se dictaron medidas para controlar los excesos, pero estas resultaron ineficaces (pp. 76-77). Para sanear, moralizar y fortalecer la enfermiza vida eclesial en Cuba, en 1680 el obispo Juan García de Palacios (1677-1682) convocó al primer Sínodo Diocesano¹⁰, dilatado por la burocracia colonial desde hacía más de un siglo de haber concluido el Concilio de Trento¹¹. La concepción de una Iglesia verticalista que prescindió absolutamente de los laicos¹², restó impacto a aquella reunión, hecha al margen del conocimiento del pueblo cristiano. Sus medidas no siempre se cumplieron ni se exigieron las obligaciones ahí recogidas. Tampoco hubo una sola palabra en contra de la esclavitud, pues las condiciones no estaban creadas para hacerlo: el mitrado no podía tocar las estructuras coloniales porque la institución, por él representada, existía sujeta a ellas (Méndez Martínez, 2021). Según el historiador Manuel Maza (1995), el sínodo “no cuestionó la esclavitud, sino que intentó controlar el impacto cultural y religioso que podían tener los africanos sobre el mundo de los blancos” (p. 78).

No obstante, la reunión resultó un punto de inflexión al sentar las bases legales para el buen funcionamiento de la vida eclesial y dar pie a la conformación de una iglesia autóctona identificada con la realidad insular. Sus redactores, quienes calificaron a la Iglesia de “cueva de ladrones” (Torres-Cuevas y Leiva Lajara, 2008, p. 270), emitieron 204 constituciones en las cuales establecieron las bases programáticas para el proceso de cambio. Estas evidenciaron la gestación de una clase criolla que necesitaba corregir las formas de la vida social en función de sus intereses, empezando por la villa de La Habana. El sínodo se propuso —y lo logró— dar

⁸ Testimonio del obispo Bernardino de Villalpando (1561-1564) recogido por Enrique Dussel (Maza, 1995, p. 75).

⁹ Testimonio de Francisco Carreño, gobernador de Cuba, en Carta a Felipe II (1577), recogido por Leví Marrero (Maza, 1995, pp. 75-76).

¹⁰ Desde sus primeros tiempos, la Iglesia católica empleó el término *sínodo* (préstamo del latín, que a su vez lo tomó del griego: “caminar juntos”), asociándolo a las reuniones de obispos, agentes de pastoral y los fieles, para discutir temas relacionados con verdades de fe, disciplina eclesial o labor misionera (Méndez Martínez, 2021).

¹¹ El Concilio de Trento (1545-1563), que enfrentó la ruptura causada en la Iglesia católica por la Reforma de Lutero y sus seguidores, debió liderar una profunda revisión de las estructuras eclesiales, la vida religiosa y la evangelización, entre otros, y una de sus indicaciones fue la de celebrar sínodos en cada diócesis para aplicar las nuevas normas (Méndez Martínez, 2021).

¹² El obispo se reunió a puertas cerradas con su cabildo catedralicio y los representantes del clero.

mayor impacto a la vida espiritual y cubrir deficiencias sociales y culturales. El paso siguiente fue la creación de una red de planteles docentes dirigidos por la jerarquía eclesiástica para la formación del sacerdocio, de los cuales surgieron grandes ideólogos, pedagogos y administradores criollos.

En 1681 los mandos eclesiásticos fijaron también las condiciones que debían reunir los maestros de las escuelas públicas. Sin embargo, no fue hasta finales del siglo que se realizaron progresos en La Habana gracias al obispo Diego Evelino de Compostela, quien estuvo al frente de su diócesis desde 1687 hasta 1704. Durante esos años fundó numerosas parroquias, un hospital, el Colegio de San Francisco de Sales para niñas pobres y desamparadas, y el Seminario de San Ambrosio, reformado en el siglo xvii (Guerra y Sánchez, 1940, pp. 115-116).

En general, varias órdenes religiosas, de conjunto con el sector privado, se fueron ocupando de la instrucción, a la que, paulatinamente, se incorporó el laicado. Se introdujo el sistema educativo prevaleciente en España, que daba prioridad a la superación cultural de la nobleza, el clero y los funcionarios intermedios. De ahí que en Cuba se desarrollaran inicialmente los niveles medio y superior, mientras la enseñanza elemental quedaba rezagada (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017).

Primeras instituciones

Dos siglos después de la llegada de los españoles, cuando el sistema colonial y esclavista implantado en la isla por el mayor imperio de la época, era ya un hecho consumado y comenzaba a potenciarse una sociedad marcada por tal régimen, se establecieron las primeras instituciones de enseñanza. Fundadas a lo largo del siglo xviii por diferentes órdenes católicas, tuvieron un marcado carácter religioso y doctrinal. La más antigua de nivel superior fue el Colegio Seminario San Basilio Magno (1722), en Santiago de Cuba. Las más representativas quedaron en La Habana: el Colegio San José (1721), la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana (1728) y el Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio (1773). Mención aparte merece, pues no fue un centro docente, la Sociedad Económica de Amigos del País¹³ (1793) por su labor en la modernización de la enseñanza. De ella partió el sistema de educación libre en Cuba, fundamentalmente a cargo del sector privado.

En estas instituciones paradigmáticas del modo en que culturalmente se fue gestando la incipiente sociedad criolla, nació la semilla del pensamiento patriótico y libertario forjado a lo largo de la siguiente centuria, que tuvo por base la mejor pedagogía de la época, asimilada y transferida por varias generaciones de grandes maestros

¹³ También se le conoció con el nombre de Real Sociedad Patriótica de La Habana.

—a la vez que filósofos, ideólogos e intelectuales de alto vuelo—, comprometidos con la realidad de una nación en ciernes que concibieron independiente y culta. Los más destacados de sus respectivas generaciones fueron José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862), discípulo de ambos.

A fines del siglo XVIII, en el contexto de un radical proceso reformador que abarcó diversas esferas de la vida social, José Agustín Caballero promovió una importante reforma educativa profundizada en las primeras décadas del XIX por Félix Varela, y en los años treinta de ese siglo, José de la Luz y Caballero se encargó de conducirla, abonando un pensamiento crítico insular que tributó significativamente a la gestación de la cultura nacional.

Al iniciar el XIX, el padre Varela —creador de una escuela pedagógica cubana en esa centuria— daría entrada en las aulas a la Ilustración europea desde una mirada acorde con la realidad que tenía ante sí. El siglo cerraría con José Martí (1853-1895) en la cúspide del pensamiento patriótico y nacionalista. De la mano de su maestro y mentor Rafael María de Mendive (1821-1886), Martí absorbió esa tradición cubana de vocación universal.

A partir de los años cuarenta de ese siglo, cuando España concede al Gobierno colonial en Cuba la tutela de la instrucción pública¹⁴, sobresalieron importantes colegios privados donde se formó parte de la generación que participó en la guerra de 1868. Entre ellos, El Salvador (1844) y San Cristóbal de La Habana —conocido como Carraguo por el nombre de esa zona de El Cerro donde estuvo su primera instalación, fundada desde 1829—, secundados ambos por otros como La Empresa (1840), en Matanzas, y el San Anacleto (1843), donde Martí cursara primeros estudios. No obstante, por su signo fundador —y por ilustrar el proceso de formación y sedimentación de lo más encumbrado de la sociedad cubana—, nos detendremos brevemente en la evolución de las principales instituciones surgidas en el siglo XVIII.

El Colegio Seminario San Basilio Magno

Pese a sus métodos escolásticos y a su precariedad material, el Colegio Seminario San Basilio Magno¹⁵ arraigó como institución emblemática durante el siglo XVIII

¹⁴ En 1835, convocadas las Cortes españolas para solucionar los problemas económicos de la nación, se determinó la desamortización de los bienes de la Iglesia y la supresión de las órdenes religiosas, cuyas propiedades pasaron al Estado.

¹⁵ Debe su nombre a la orden a la que pertenecía Gerónimo Valdés, el obispo que encargó su construcción con el doble propósito de formar sacerdotes de vocación y educar a los patricios criollos.

en la sociedad santiaguera. Fue uno de los centros donde se introdujo el estudio del Derecho Civil en Cuba. En la primera mitad del XIX fomentó una cultura autóctona, a la vez que asumió los principios de la ciencia y la libertad llegados con la Ilustración. Durante las guerras independentistas continuó funcionando y al establecerse la República se convirtió, el 1.º de septiembre de 1908, en la primera diócesis cubana de la nación, donde abrió sus aulas un nuevo plantel en el que se estudiaba desde la enseñanza primaria hasta el bachillerato. En sus casi trescientos años radicó en diversas sedes. Funcionó hasta mayo de 1961 cuando fue intervenido por el Gobierno revolucionario y sus propiedades confiscadas.

El Colegio San José

Fundado por la Compañía de Jesús en Cuba para educar a los hijos de la élite de la sociedad habanera, el Colegio San José¹⁶ tuvo una breve existencia. Se mantuvo abierto hasta 1767, año en que los jesuitas fueron expulsados de América¹⁷. En 1769, el local y los beneficios de la institución fueron asignados al obispado para fundar un seminario diocesano en la capital¹⁸.

El Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio

Así surgió, como resultado de la política del rey Carlos III para modernizar la sociedad española —con la cual coincidieron los intereses de la oligarquía criolla en Cuba, imbuida en las inquietudes intelectuales de la época—, el Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio con sus cátedras de Gramática, Filosofía y Teología, para estudios eclesiásticos y civiles. A partir de 1803 el obispo Espada, desde la Sociedad Económica de Amigos del País, le dio un nuevo impulso, vinculándolo a la realidad política, económica y cultural de la isla. Se crearon las cátedras de Derecho Civil y Matemáticas, y posteriormente las de Economía Política y Constitución, esta última a cargo de Félix Varela y Morales (2001)¹⁹,

¹⁶ Se le conoció también como Colegio San Ignacio por la ermita construida en honor al fundador de la Compañía de Jesús, San Ignacio de Loyola, en los terrenos pantanosos donde luego se levantaría el colegio. A esa edificación debe su nombre la calle San Ignacio de La Habana Vieja.

¹⁷ Luego de tomada la decisión por la Corona española, la operación en Cuba la dirigió el gobernador y capitán general de la isla, Antonio María de Bucarely (1717-1779).

¹⁸ Con ese fin, en 1773 el edificio se destinó por decreto al antiguo Seminario de San Ambrosio, que añadió a su nombre el de Carlos, en honor al rey de España. En 1777, Carlos III lo declaró conciliado, equiparándolo a los seminarios de la metrópoli.

¹⁹ Félix Varela y Morales elaboró, para la cátedra de Constitución, sus *Observaciones sobre la constitución política de la monarquía española*, documento que, en correspondencia con los principios básicos del liberalismo español, presentaba entre sus bases la soberanía y libertad que emana de toda constitución, y de ella, la división de poderes y sus atribuciones.

quien la calificó en su inauguración de “cátedra de la libertad, de los derechos del hombre, de las garantías nacionales [...], la fuente de las virtudes cívicas, la base del gran edificio de nuestra felicidad” (p. 4). Fue la primera de su tipo en América Latina, y en ella se enseñaron las bases teóricas de la soberanía del pueblo, las libertades y el concepto de patria. Con la colaboración del padre Varela también fue instalado el laboratorio de Física y Química, que hizo posible, por primera vez en Cuba, impartir clases prácticas de estas materias. Ese fue el período de máximo esplendor del Colegio, que comenzó con solo veinticuatro becas y ya en los años treinta contaba con más de setecientos alumnos. Durante esta etapa estuvo a la altura del saber más avanzado de la época y alcanzó un renombre científico que superaba a la Universidad. Su alto nivel se confirma por el nutrido grupo de profesores y alumnos que realzaron el plantel y protagonizaron la historia científica, política, económica y cultural de Cuba²⁰.

En 1842, por disposición del Gobierno español, y en correspondencia con la transformación de la Universidad en centro de ciencias modernas, se suprimieron las cátedras civiles del Seminario, y su influencia se redujo nuevamente al ámbito religioso. Luego de continuos avatares, en 1946 la construcción se convertiría en la sede del arzobispado de La Habana y el Seminario sería trasladado a las afueras de la capital. Actualmente, después de múltiples cambios y mudanzas, en él se continúa estudiando sacerdocio, mientras la edificación de la Catedral acoge al Centro Cultural Padre Félix Varela, de la Arquidiócesis, donde se imparten cursos de varias materias sociales y religiosas.

La Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana

Otra de las prestigiosas instituciones de enseñanza establecidas a lo largo del siglo XVIII cubano, la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana²¹, debió su fundación a los padres dominicos del convento de San Juan de Letrán, hoy desaparecido, de cuya orden —llegada en la temprana fecha de 1515— también salieron los primeros maestros de la enseñanza primaria en Cuba. Los dominicos abrieron las puertas universitarias con las facultades de Arte y Filosofía, Teología,

²⁰ Entre ellos, Rafael del Castillo y Sucre, José Agustín Caballero, Tomás Romay Chacón, Francisco de Arango y Parreño, Félix Varela y Morales, José Antonio Saco, José de la Luz y Caballero, Domingo del Monte, Felipe Poey Aloy y Esteban Pichardo y Tapia.

²¹ En ese período los centros docentes superiores necesitaban de la aprobación real o papal, de ahí los nombres de Real y Pontificia para la Universidad habanera. Con el apoyo de los condes de Casa Bayona, los dominicos lograron la autorización por parte del rey Felipe V de España y el papa Inocencio XIII, para fundar la Universidad en su convento. Desde 1670 aproximadamente estuvieron realizando gestiones para la creación de una universidad en Cuba, según los estatutos de la de Salamanca y Santo Domingo (Baltar Rodríguez, 2017, p. 434).

Cánones, Leyes y Medicina. En 1734 les fueron aprobados nuevos estatutos con las mismas prerrogativas que la Universidad de Alcalá de Henares y las otras universidades de Castilla. A finales de siglo, desde la Sociedad Económica se reclamó la adaptación de los planes docentes, con la inclusión de la enseñanza de estudios matemáticos, químicos y anatomía práctica, entre otros.

Durante el siglo XIX la Universidad habanera recibió el influjo de los reales decretos que iban reformando a sus homólogas españolas. Los dominicos fueron perdiendo los antiguos privilegios, entre estos el exclusivo ejercicio del rectorado y otros cargos como el de vicerrector, secretario y consiliarios. A partir de 1820 se nombraron rectores seculares, y en 1823 comenzó un esfuerzo de renovación, encargándosele a Francisco de Arango y Parreño²² la reforma de los estatutos. Este pidió consejo al obispo Espada y al claustro universitario, al que solicitó información sobre fondos, cátedras y métodos de enseñanza, entre otros. El plan de Arango, de carácter centralizador y con un criterio de modernización más científico, fue presentado en 1828 con la propuesta de nuevas carreras como las de Matemáticas, Física Experimental, Náutica y Química. Sin embargo, con el cierre de las universidades españolas durante el reinado de Fernando VII, aunque la Universidad habanera continuó abierta, llegó a un extremo de mínima actividad. El plan de Arango no fue publicado hasta 1888, y de él solo quedó la creación en 1837 —año del fallecimiento de Arango— de una cátedra de Química orientada a la industria azucarera en la isla (Baltar Rodríguez, 2017, p. 435).

En 1841, por ley del Gobierno metropolitano, la orden de los dominicos fue suspendida en Cuba, privada de la posesión de sus bienes y de continuar tutorando la enseñanza superior. El centro docente pasó a manos del Estado, que asumió su administración y dirección a partir de 1842, y tras un proceso de reformas, perdió su carácter pontificio y se convirtió en una institución laica. En 1850 cambió su nombre por el de Real y Literaria Universidad de La Habana, etapa en la que se profundizó su desarrollo, incorporó nuevas facultades (Cirugía y Farmacia), asumió la dirección del Jardín Botánico Nacional, y se fundó el Museo de Historia Natural. Con la introducción de un nuevo plan de estudios a partir de 1863 y las reformas posteriores hasta 1898, el sistema de educación superior cubano se adecuó al de España.

En tiempos republicanos, la institución docente pasó a denominarse Universidad Nacional y se trasladó al lugar hoy conocido como “colina universitaria”. Con la influencia del Plan Varona, al que nos referiremos más adelante, acogió las más

²² Arango era amigo, en la Corte, de Claudio Martínez de Pinillos, una de las personalidades más importantes de la política y la economía cubana en la primera mitad del siglo XIX.

modernas ideas pedagógicas de la época. Fue de las primeras en Latinoamérica en establecer la autonomía universitaria como resultado de las luchas estudiantiles.

Una vez llegado Fidel Castro al poder, la autonomía fue eliminada con la reforma universitaria de 1962, y en 1971 el caudillo impuso mayores restricciones con la consigna “la Universidad para los revolucionarios”.

La Sociedad Económica de Amigos del País

Por su irradiación, funciones y propósitos, la Sociedad Económica de Amigos del País devino prelude de los nuevos tiempos, demandantes de saberes prácticos y ciencias útiles, especialmente las naturales, las matemáticas y la economía, junto con la instrucción en las técnicas de la industria. A finales del siglo xvii La Habana, como Santiago de Cuba, se enrumbó hacia una economía basada en los servicios marítimos y constructivos, de la cual emergió una oligarquía criolla con intereses diferentes a los peninsulares, requerida de una voz a través de la cual expresarse. Esa función la cumplió Félix de Arrate²³, primer ideólogo de la oligarquía habanera del siglo xviii.

Al calor de tales transformaciones, la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana con su envejecida superestructura colonial, no respondía a los nuevos requerimientos. En ese contexto, solo dos organizaciones serían capaces de adaptarse: los consulados²⁴ y las sociedades económicas. Estas últimas basaban el progreso en la ilustración del pueblo; frente a las monarquías absolutas, inauguraron la modernidad tanto en España como en diversas partes de Europa. El rey Carlos III, quien aquilató y comprendió su importancia, las extendió a sus colonias.

La Sociedad Económica de Amigos del País fundada en La Habana²⁵ por iniciativa de una parte de la oligarquía criolla, con el apoyo del entonces capitán general

²³ Su obra, *Llave del Nuevo Mundo. Antemural de las Indias Occidentales*, publicada por la Sociedad Económica de Amigos del País, sentó las bases de la cubanía, reflejada más adelante en la poesía criolla y en el desarrollo de la historia política. Las ideas de Arrate, aunque no impugnaron el orden político y social establecido ni la escala de valores que lo regía, tuvieron un carácter subversivo al justificar la igualdad de los criollos con respecto a los peninsulares y su derecho a la participación política, que implicaba ocupar los más altos cargos oficiales. De él bebieron los ideólogos que le sucedieron, comenzando por Francisco de Arango y Parreño, el más destacado político y economista cubano de su época.

²⁴ Antigua forma organizativa que dio sus frutos en el siglo xvii y primera mitad del xviii al ser restablecida por Carlos III para frenar la inevitable caída del imperio (Moreno Fraguinals, 1995, pp. 105-106).

²⁵ Sus promotores recabaron la autorización del rey Carlos iv, la cual les fue otorgada por Real Cédula, y el 9 de enero de 1793 tuvo su primera sesión oficial, encabezada por don Luis de las Casas.

de la isla, don Luis de las Casas, se estableció cinco años después de su homóloga en Santiago de Cuba. Como primer presidente de la Sociedad, este desarrolló en 1794 un plan de reformas en la educación primaria que incluyó la formación de dos escuelas para niños blancos con capacidad de acoger 200 alumnos cada una, sumadas a otras 39 ya existentes en La Habana con una matrícula de 1700 estudiantes. Impulsó la modernización de la enseñanza en el Seminario de San Carlos, la creación de las cátedras de Botánica y Química, la primera biblioteca pública y la fundación del *Papel Periódico* de La Habana.

Las ideas de la Ilustración, introducidas y materializadas en obras por el gobernador Luis de las Casas, recibieron un fuerte impulso con el obispo Espada, quien había sido miembro de la Sociedad Económica de Salamanca. Al ser nombrado obispo de San Cristóbal de La Habana, estableció una estrecha colaboración con el capitán general. En 1803 asumió la dirección de la Sociedad Económica e introdujo los métodos pedagógicos más avanzados de la época. En materia cultural y educativa, la Sociedad asumió la administración y redacción del *Papel Periódico*, y entre 1831 y 1834 publicó la *Revista Bimestre Cubana*; creó una sección de Educación para inspeccionar la enseñanza; fundó la Escuela de Artes y Oficios, una Escuela Práctica de Agricultura, el Jardín Botánico, el Liceo Artístico y Literario de La Habana, la Escuela de Pintura de San Alejandro, y la de Química; asumió el sostenimiento de la Academia de Música Santa Cecilia; renovó los estudios filosóficos; inició los de Física, Química y Botánica; estableció las primeras cátedras de Matemáticas, Anatomía y Cirugía, y solicitó la creación de la cátedra de Constitución; además, impulsó las obras de la Escuela Náutica de Regla, la industria azucarera y el ferrocarril; y envió comisiones a estudiar los progresos tecnológicos y científicos en países avanzados.

La Sociedad Económica de Amigos del País abrió delegaciones en diferentes localidades de la isla. En 1813, 1827 y 1829 se fundaron las de Puerto Príncipe, Trinidad y Santa Clara, respectivamente; luego, en algunos pueblos como Cárdenas, Cienfuegos, Remedios, Sancti Spíritus y Matanzas. El plan de modernización social y de formación de hombres ilustrados desarrollado desde la institución, contó con destacadas personalidades como José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero. También fueron miembros a lo largo de su historia, figuras prominentes que conformaron la crema y nata de la ciencia, la economía y la cultura de la isla, entre ellos Felipe Poey, Francisco Frías (conde de Pozos Dulces), Enrique Piñeyro, Antonio Zambrana, Domingo del Monte, Francisco de Arango y Parreño, Tranquilino Sandalio de Noda, Álvaro Reynoso Valdés y Juan Gualberto Gómez²⁶.

²⁶ El 8 de junio de 1892, el periódico *Patria* publicaba desde Estados Unidos un texto de José Martí sobre su amigo, el periodista mulato Juan Gualberto Gómez, del que extraemos el siguiente fragmento, en el cual hace honor a la Sociedad Económica: “Ha sido grande nuestro júbilo al

Algunos de los directores de la Sociedad Económica fueron José de la Luz y Caballero, Antonio Bachiller y Morales, José Silverio Jorrín, Rafael Montoro y Fernando Ortiz. Centro irradiador de riqueza material y espiritual, dio vida a los éxitos alcanzados por Cuba a fines del siglo XVIII y durante el XIX. No existe ningún avance posterior —antes o después de 1959— cuyo asiento no descansa en esta institución que cambió la faz de la isla.

En el siglo transcurrido desde 1794 —cuando don Luis de las Casas desarrolló su plan de reformas como primer presidente de la Sociedad— hasta el fin de la dependencia de España en 1898, los logros en materia educativa, impulsados en lo fundamental desde la prestigiosa institución, estuvieron principalmente a cargo de la enseñanza privada. De ahí surgieron las raíces libertarias que posteriormente tomaron cuerpo en las guerras de liberación nacional.

Al concluir el dominio español, el radio de acción de la Sociedad de Amigos del País se vio reducido a actividades culturales —conferencias, publicaciones, cursos y convocatorias a concursos, entre otros—, debido al surgimiento, el desarrollo y la especialización de distintas asociaciones como el Círculo de Hacendados, las cámaras de Comercio, Industria y Navegación, entre otras, que absorbieron muchas de las funciones de aquella.

En 1993, después de treinta y cinco años de inactividad de la Sociedad, en ocasión de su 200 aniversario, se creó una comisión encargada de su reactivación con las siglas SEAP, como organización no gubernamental, subordinada —de igual forma que todas las organizaciones y entidades existentes o surgidas en Cuba después de 1959— a los fines del Estado totalitario.

Epílogo

El examen de las primeras instituciones emblemáticas aparecidas a lo largo del siglo XVIII nos permite comprobar que, pese al lastre de surgir en una colectividad proveniente, en sus orígenes, de individuos nacidos y formados en un centro de poder carcomido por la ideología del vasallaje, el conservadurismo feudal y la intolerancia religiosa, —marcada dicha sociedad, a su vez, por la esclavitud y el coloniaje, con las dificultades, los conflictos, las deformaciones, la violencia y la trauma, que esa circunstancia y sus consecuencias conlleva—, tales instituciones fueron irradiadoras de cultura y progreso, y aportaron al desarrollo de una escuela cubana en esa etapa inicial. De ellas nacieron las primeras nociones de patria y

leer que dos cubanos de padre europeo han llevado de la mano un cubano de padre negro a la más alta y meritoria de las sociedades de Cuba [...], acaban de llevar al hermano mulato, al noble Juan Gualberto Gómez, a la casa ilustre donde han tenido asiento los hijos más sagaces y útiles de Cuba” (Martí, 1975a, p. 417).

comenzaron a tomar cuerpo las bases para el desarrollo de una nueva nación. Constituyeron, a su vez, parte del entramado primario de entidades que fueron dando cuerpo a una naciente sociedad civil.

No nos adentramos, por no ser cuestión central de lo que aquí nos ocupa, en el hecho de que muchas de las personalidades de la época que aportaron a la consolidación de una cultura nacional —y participaron, en el entorno más general, de importantes resultados para el progreso científico y cultural de entonces—, estudiaron o impartieron materias en las mejores instituciones docentes españolas y europeas, lo que era una práctica común al pertenecer Cuba a los territorios españoles de ultramar²⁷. Decenas de científicos, muchos de ellos docentes, formaron parte, en su momento, de las instituciones más renombradas del mundo. Vale tenerlo en cuenta como fundamento de los saberes heredados entonces desde esta orilla.

Suele darse por sentado que la enseñanza en Cuba no era una prioridad para las autoridades coloniales. En un primer intento de respuesta al estado de la cuestión en aquel contexto histórico, la obviedad de tal afirmación parece irrefutable. Sin embargo, ¿es cierta?, ¿es cierta como verdad absoluta? Y de no serlo, ¿por qué esa condición de afirmación lapidaria? La idea bien pudo empezar a tomar cuerpo con la conformación misma de un pensamiento crítico por parte de los ilustrados criollos, según se iba amalgamando el sentimiento de nacionalidad y los intereses cubanos se iban separando de la metrópoli.

Ya en la República, que en lo económico y sociopolítico significó un salto al progreso con respecto a la sociedad que le precedió, la sedimentación de aquella idea parece comprensible en lo que respecta al desarrollo del pensamiento crítico orientado al pasado, teniendo en cuenta el vuelco significativo que se produjo en la enseñanza como resultado del nuevo contexto, según veremos más adelante. Ese pensamiento crítico, dirigido al presente republicano en algunos de los análisis surgidos en ese período sobre las deficiencias de la enseñanza en la nueva etapa, atribuyó sus causas a lo que posteriormente se acuñaría como sistema neocolonial, responsable de todos los males. ¿Otra falacia, construida esta vez a partir de la inserción de la izquierda cubana en la izquierda mundial en la etapa, con la correspondiente

²⁷ Pero no solo en el Viejo Continente. Ya entrada la segunda mitad del siglo XIX, de este lado del Atlántico, baste mencionar la sola obra de José Martí en sus múltiples facetas, quien no por gusto ha sido llamado “el más universal de los cubanos”. Otros dos grandes coterráneos, patriotas cabales, aunque poco reconocidos en la actualidad —como tantos otros—, ejercieron una destacada labor pedagógica. Nos referimos al maestro bayamés José María Izaguirre, quien dirigió la Escuela Normal Central de Guatemala, donde dio empleo a José Martí como docente, y al también bayamés Tomás Estrada Palma. Este último, además de ejercer como maestro, fundó una academia bilingüe para estudiantes norteamericanos y latinos en Central Valley, Nueva York, donde conoció y estableció fuertes lazos personales y políticos con Martí.

ideologización del marco investigativo? Es una pregunta cuyas respuestas demandan nuevas búsquedas.

Aunque es un asunto que merece toda la atención, sin embargo, desborda el propósito de este libro, que —con el fin de contribuir a la apertura de la sociedad cubana hacia un entorno cada vez más democrático y participativo— busca mínimamente desbrozar los rasgos generales de la historia de la educación nacional, los cuales desmienten la propaganda reduccionista y falsa del discurso oficial totalitario impuesto a partir de 1959, única versión permitida desde entonces²⁸.

En ese sentido, lo que sí queda claro, según veremos, es el oportunismo político del adoctrinamiento marxista-leninista impuesto después de esa fecha por el mando de la mal llamada Revolución cubana, que manipuló a su favor —y a su antojo— ese pensamiento crítico para desvirtuar *a posteriori* toda la historia previa, torcer el sentimiento de patriotismo y dignidad nacional —equiparándolo a la unilateralidad e intolerancia de la ideología en el poder—, desestructurar el sistema económico y sociopolítico existente, eliminar al ciudadano, aprisionar el desarrollo de la individualidad e inmovilizar cualquier posible brote de pensamiento libre y crecimiento humano: una vuelta al vasallaje del pasado esclavista y colonizador —a más de cinco siglos de aquel aberrante y primitivo despotismo—, esta vez con herramientas mucho más refinadas porque se trata, ahora, de la imposición conscientemente maliciosa de un arcaico sistema de dominación. Tal perversión de la historia y la aplicación en la práctica de un modelo siniestro de ingeniería humana por más de sesenta años ha significado el triunfo, hasta hoy, de un extremismo absoluto, con la secuela degenerativa del desmembramiento de una nación, al secuestrar los derechos inalienables y la conciencia misma, de los individuos que, como sociedad, la integran.

Luego de este necesario paréntesis, lo estudiado hasta aquí permite comprobar que la enseñanza en Cuba fue, en general, desde el asentamiento de los conquistadores, una prioridad encauzada a partir de los esfuerzos individuales, de las precarias estructuras de la sociedad civil, el clero y, en algunos casos, las autoridades religiosas y militares de la isla, y aun de la metrópoli. Como bien sabemos, la historia y, en general, la vida, no son una suma de hechos simples desplegados en blanco y negro, sino fenómenos complejos que transcurren, se amalgaman, se multiplican y crean continuamente circunstancias más complejas aún. Teniendo esto en cuenta, revisemos otros datos. Desde la temprana fecha de 1501, el propósito de evangelización de los nuevos territorios para legitimar los planes de conquista llevó a los reyes de España a manifestar a Nicolás de Ovando su Real Voluntad de que se

²⁸ Consúltense, sin ir más lejos, los discursos de Fidel Castro en torno a la educación, sobre todo los de los primeros años de revolución; aunque un análisis diacrónico de estos podrán dar una idea más completa del fenómeno.

enseñara a leer y a escribir a los indios. Posteriormente las leyes reales dispusieron, como ya vimos, la enseñanza del castellano y la doctrina cristiana también a los esclavos procedentes de África, y se fue introduciendo, con algunas distinciones, el mismo sistema educativo de la metrópoli, no uno inferior.

La educación era asunto que preocupaba a las autoridades, tanto de la península como de la isla. Algunos historiadores dividen la política educativa de la etapa colonial en Cuba en dos grandes períodos: hasta 1837 el Estado no se hizo cargo directamente de la enseñanza pública, que fue sostenida por las entidades religiosas y las instituciones privadas, a la usanza de la metrópoli. La Constitución española de ese año, y luego la de 1845, relegó los territorios de ultramar al tratamiento de colonias, y desde el punto de vista normativo estableció un régimen especial para la educación en ellas, a través del correspondiente Ministerio de Ultramar y los gobernadores. El propósito de esta política —desencadenada a partir de la influencia de la Ilustración francesa en España y los acontecimientos posteriores a la invasión napoleónica (1808-1844), incluida la pérdida de las colonias americanas, excepto Cuba y Puerto Rico—²⁹, se relacionaba, en lo concerniente a Cuba, con la desconfianza hacia el elemento criollo³⁰. Desde entonces los cubanos no tuvieron representación en las cortes y buena parte de la sociedad criolla se orientó hacia los Estados Unidos, alimentando movimientos de insurrección.

En 1841 se creó por Real Orden la Ley Escolar para Cuba, que establecía una Junta Inspector de Instrucción presidida por el capitán general, la fundación de un número suficiente de escuelas primarias, y la gratuidad de la enseñanza para niños pobres. En 1844 se aprobó un Plan General de Instrucción Pública para las islas de Cuba y Puerto Rico³¹, basado en la legislación peninsular para la instrucción primaria de 1838, el cual sentó las bases de la educación en Cuba hasta 1863,

²⁹ Los enfrentamientos entre conservadores y liberales (e incluso dentro del liberalismo) serían una constante del siglo XIX español. Estos significaron, en síntesis, la pugna entre las dos Españas: la conservadora, regionalista y católica de un lado; y del otro, la liberal y centralizada, con aspiraciones de modernización, para lo cual despojó al catolicismo de sus privilegios en el régimen de propiedad, la educación, el monopolio religioso y sus fueros.

³⁰ Gerónimo Valdés, gobernador (1840-1842) de la isla, había enviado al ministro de Ultramar un informe reservado, solicitando la centralización de la enseñanza y aconsejando separar a la Sociedad Económica de esta función (Baltar Rodríguez, 2017).

³¹ Respecto de las fuentes consultadas, algunos autores como Joel Cordoví Núñez y Dayana Murguía Méndez (2017, p. 215) ubican la aprobación de dicho plan en 1842, con la denominación de Ley General de Instrucción Pública para las islas de Cuba y Puerto Rico. Sin embargo, preferimos utilizar los datos fijados por el investigador de la Universidad de Zaragoza, Juan Franciso Baltar Rodríguez (2017, pp. 419-437), quien ofrece información detallada sobre la normativa de la educación en Cuba en el siglo XIX, tomada de los archivos españoles.

cuando se publica el Plan de Instrucción Pública de la Isla de Cuba, que mantuvo el espíritu centralizador.

El ministro José Gutiérrez de la Concha (1864) intentó adaptar a Cuba las reformas educativas vigentes en la península, con el fin de atraer a las élites cubanas que habían optado por instituciones estadounidenses para la educación de sus hijas e hijos, muchos de los cuales empezaron a formarse en escuelas secundarias y universitarias del vecino país. Las reformas posteriores hasta 1898 siguieron las mismas pautas que las del régimen de instrucción pública general en España. Sin embargo, estas leyes y estos decretos no llegaron a cumplirse enteramente por la falta de recursos económicos y la situación de inestabilidad política, tanto en la metrópoli como en la isla. La carencia de medios era solo la punta del iceberg de la quiebra insalvable de un mundo —el decadente sistema de colonias sostenido mediante los estandartes ideológicos de la Corona y la Iglesia católica—, cuyas consecuencias se pondrían de manifiesto con la pérdida definitiva de sus últimos reductos en América: Cuba y Puerto Rico. No obstante, la incompatibilidad de la vieja ideología totalitaria con los cambios que imponían los nuevos tiempos, el consentimiento y la promoción oficial de las oleadas misioneras³² en esta etapa, contribuyeron de manera positiva y a largo plazo, a dar forma a las radicales transformaciones políticas y sociales que Cuba demandaba.

Si desde mediados del siglo XIX se intensificaron los esfuerzos de las autoridades españolas para reformar y ampliar la educación en Cuba, las inquietudes separatistas hicieron estallar en octubre de 1868 la Guerra de los Diez Años. Con la Paz del Zanjón, se reanudaron las medidas reformadoras en la enseñanza orientadas a la centralización (Baltar Rodríguez, 2017, pp. 424-431). Pero el ideal independentista en la isla ya había fraguado. La pérdida definitiva de Cuba para España era cuestión de tiempo.

Las contradicciones propias de las relaciones de producción existentes en el escenario político de los siglos XVIII y XIX, más la inoperancia e iniquidad del régimen colonial y esclavista implantado, junto con la obsolescencia de las concepciones escolásticas del catolicismo y las limitaciones del absolutismo monárquico —y aun del liberalismo español—, constituyeron el mayor freno para el desarrollo de la educación en Cuba, del pensamiento libre y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, la inevitable tensión —preñada de la violencia ejercida desde el poder y la reacción correspondiente desde la otra orilla—, los conflictos y antagonismos entre las fuerzas del progreso que impulsaron a la activa sociedad criolla y el conservadurismo que retardaba su desarrollo, no impidieron la sobresaliente contribución de la enseñanza en esta etapa a la gestación de un sentimiento de identidad nacional que se fue distanciando cada

³² Para profundizar en este tema, véase el capítulo II, “Enseñanza religiosa”.

vez más de los intereses peninsulares, hasta culminar en la búsqueda y el logro de la independencia de España, y el establecimiento de la República en Cuba.

República

Pese a la pujanza de la sociedad criolla y a los sustanciales resultados de la enseñanza en la etapa colonial, su desarrollo tuvo un carácter muy limitado y benefició a un sector ínfimo de la población, en correspondencia con la sociedad que se gestaba. Para revertir esa realidad, en diciembre de 1899 el Gobierno de Ocupación militar norteamericano (1898-1902) dictó la Orden 226, según la cual Enrique José Varona quedaría al frente de la Secretaría de Instrucción Pública. Convencido, como Tomás Moro, de que “las leyes valen lo que valen los hombres que las aplican”³³, el cubano encabezó una reforma profunda, que se conoció como el Plan Varona³⁴. La enseñanza primaria contó con una legislación especial. La secundaria quedó subordinada a los institutos públicos provinciales. Y en la educación superior se introdujo la concepción de una Ciudad Universitaria como base geográfica del Estado Universitario, con sus ciudadanos, sus leyes y su organización jurídica. Debido a esa y otras reformas que le siguieron, Cuba pudo contar con una educación pública gratuita para todos los niveles y tipos de enseñanza³⁵.

Estos antecedentes sentaron las bases para que en el período republicano (1902-1958) la educación se desarrollara de conjunto entre la escuela pública, la privada y la sociedad civil.

La cantidad de centros educacionales en 1958 demuestra el salto alcanzado: 21 institutos de segunda enseñanza; 6 Escuelas Normales para la formación de maestros de primaria; 9 escuelas profesionales de Comercio; 11 Escuelas del Hogar para capacitar a las maestras de trabajos manuales y de economía doméstica; una Escuela Nacional de Bellas Artes; 3 de Artes Plásticas; 3 de Artes y Oficios; 1597 *kindergartens* (preescolar); 1824 primarias elementales urbanas y 4114 rurales; 108 primarias superiores (secundarias); 736 centros de enseñanza privada, 6 escuelas de Agricultura; 350 clubes de Enseñanza Agrícola; un Instituto Militar y un Centro Superior Tecnológico; 3 universidades públicas y varias privadas, entre ellas la Universidad Católica de Santo Tomás de Villanueva y la de Tecnología de La Salle.

³³ En su *Utopía*, Tomás Moro afirmaba: “Nada será bueno ni perfecto, mientras los hombres no sean buenos y perfectos” (citado por Entralgo *et al.*, 1937, p. 245).

³⁴ Programa de reformas de la enseñanza secundaria y universitaria en Cuba durante la primera ocupación militar estadounidense. Su elaboración le fue encargada a Enrique José Varona por el gobernador militar de Cuba, Leonardo Wood, y entró en vigor a mediados de 1900.

³⁵ En las universidades públicas la matrícula anual costaba 60 pesos. Los aspirantes de familias sin recursos que no podían abonar esa cuota tenían el derecho de acogerse al 10 % de la matrícula establecida, previa presentación de una carta de solicitud justificativa.

El país contaba con unos veinte mil profesores y quinientos mil alumnos aproximadamente, para una población de 6 630 921 habitantes, según el *Anuario Estadístico* de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en esa época (Hernández Cuéllar, s. f.).

Las limitaciones del sistema de educación en la República estuvieron en el mal manejo de los fondos públicos dedicados a esta esfera y en la pobre atención a las zonas rurales. Pero sus bases quedaron creadas en los 56 años que van desde 1902 hasta 1958. Ya para esta fecha la enseñanza privada contaba con una matrícula de unos noventa mil alumnos, lo que aliviaba económicamente al Estado, a la vez que garantizaba el tipo de educación que los padres deseaban para sus hijos. El analfabetismo se redujo del 57 % en 1902 al 23 % en 1953, uno de los índices más bajos de este hemisferio. Cuba fue el país de América Latina con el mayor porcentaje del presupuesto dedicado a la educación, lo que la ubicó entre las naciones más avanzadas de la región.

La educación en La historia me absolverá

El progreso alcanzado explica por qué Fidel Castro, el 16 de octubre de 1953, en el juicio por el asalto al cuartel Moncada, al exponer los problemas que él consideraba prioritarios en Cuba, no otorgó a la enseñanza un lugar central.

Luego de referirse a las primeras cinco leyes dictadas³⁶, de haber tomado el poder, expresaría: “Un gobierno revolucionario procedería a la reforma integral de nuestra enseñanza, poniéndola a tono con las iniciativas anteriores, para preparar definitivamente a las generaciones que están llamadas a vivir en una patria más feliz”. Y se limitó a señalar algunas mejorías en las condiciones de los educadores: “Ningún maestro debe ganar menos de doscientos pesos, como ningún profesor de segunda enseñanza debe ganar menos de trescientos cincuenta, si queremos que se dediquen enteramente a su elevada misión”³⁷. A lo cual añadiría que debía concedérseles a los maestros que desempeñaban su función en el campo el “uso gratuito de los medios de transporte; y a todos, cada cinco años por lo menos, un

³⁶ 1) Restitución de la Constitución de 1940 como la verdadera ley suprema del Estado. 2) Redistribución de la propiedad de la tierra. 3) Derecho de los obreros a participar en el 30 % de las utilidades en las grandes empresas industriales. 4) Derecho de los colonos a participar del 50 % del rendimiento de la caña y cuota mínima de 40 000 arrobas. 5) Confiscación de los bienes a los malversadores de todos los gobiernos.

³⁷ Para que se tenga una idea con respecto a la actualidad, en 1958, según datos divulgados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), un trabajador industrial ganaba en Cuba seis dólares diarios por jornada de ocho horas, y tres dólares el trabajador agrícola, lo que equivaldría a 144 y 72 dólares mensuales, contando solo los días hábiles, respectivamente. Cuba ocupaba el octavo lugar mundial en el pago de salarios a trabajadores industriales y el séptimo en el sector agrícola (Hernández Cuéllar, s. f.).

receso en sus tareas de seis meses con sueldo, para que puedan asistir a cursos especiales en el país o en el extranjero” (Castro Ruz, 2007, p. 45). Su proyecto se limitaba a un reclamo de carácter populista y sindical, típico de los discursos propios del populismo para ganar adeptos antes de tomar el poder, mientras los verdaderos propósitos totalitarios permanecían ocultos. Por otra parte, para lograr tal reclamo laboral, no era necesario intentar tomar el poder por la fuerza, como lo hizo el 26 de julio de 1953.

CAPÍTULO II

ENSEÑANZA RELIGIOSA

Colonia

Durante el período colonial, la enseñanza religiosa en Cuba echó raíces con el monopolio absoluto del catolicismo. En los dos siglos que separan el primer Sínodo Diocesano (1680) y la apertura del Colegio San Agustín (1899) ya independizada Cuba de España, la labor de magisterio desplegada de conjunto entre la Iglesia católica y las instituciones privadas fue encomiable, y decisivo el papel de los obispos. Según el historiador Manuel Maza (1995, pp. 80-84) —quien considera el período transcurrido entre 1685 (con el nombramiento de Compostela como obispo de Cuba) y 1832 (a la muerte del obispo Espada) el Siglo de Oro de la Iglesia cubana—, no es posible concebir sin los obispos el esfuerzo filantrópico, cultural y político desplegado en esa etapa. Varios de ellos crearon e impulsaron instituciones docentes perdurables, como ya vimos, vitales en la forja de la nacionalidad. Y su confianza en el clero nativo propició que los cubanos fueran mayoría dentro de los cargos oficiales de las iglesias³⁸.

³⁸ Resulta altamente simbólico para advertir la trascendencia de ese período, el hecho, mencionado por Escobio (citado por Maza, 1995, pp. 83-84), de que en la pila bautismal de la parroquia del Santo Ángel creada por Compostela en una zona donde merodeaban gentes sin atención pastoral, fueran bautizados con posterioridad, en distintos momentos históricos, Félix Varela y José Martí.

Enseñanza primaria

Sin embargo, a finales del siglo XVIII el analfabetismo era muy alto en Cuba³⁹. Los centros docentes y los aproximadamente mil sacerdotes para atender a una población de unos ciento setenta mil habitantes no eran suficientes. Los párrocos y religiosos que estaban al frente de los estudios primarios reducían las materias a leer, contar y rezar⁴⁰, salvo en academias como la Calasancia, fundada por los escolapios en La Habana a partir de 1812, y las de la Sociedad Económica o algunas escuelas como las de las ursulinas en La Habana y Puerto Príncipe, establecidas en 1819 procedentes de Nueva Orleans. Los benefactores particulares, aunque en menor cuantía, también fundaron escuelas de enseñanza elemental.

En el siglo XIX, en general, el creciente interés hacia la instrucción y la educación por parte de la floreciente burguesía nacional, como de los cubanos vinculados a los movimientos separatistas les llevó a reclamar con gran fuerza instituciones propias para la isla. La política educativa de los gobiernos liberales españoles, por su parte, siguiendo el modelo francés, inició el control de la enseñanza por el Estado, la centralización y la progresiva secularización. En 1817 las escuelas de los conventos serían reconocidas oficialmente como públicas⁴¹, y desde 1844 pasarían a ser financiadas total o parcialmente con cargo al Estado o a los ayuntamientos (municipalidades). Ese proceso llevó a la supresión de algunas congregaciones religiosas, a las que se le arrebató la función del magisterio, y el peso de la escolarización recayó en instituciones mantenidas por la iniciativa privada. En 1851, cerca de las tres cuartas partes de la enseñanza de primeras letras funcionaba mediante esta modalidad.

La muerte de Espada en La Habana en 1832 y la huida del arzobispo de Santiago de Cuba, Cirilo Alameda, en 1836 —como consecuencia de la guerra civil de ese año en España y en correspondencia con su activismo político en favor del absolutismo—, dejó a la Iglesia católica en Cuba en una situación lamentable. Si en la metrópoli el clero experimentó la violencia revolucionaria varias veces en el siglo a partir de la

³⁹ Según un informe presentado por fray Félix González a la Sociedad Económica sobre el número y la situación de las escuelas, en La Habana existían 39, de las cuales solo 7 eran para varones (Baltar Rodríguez 2017, p. 421).

⁴⁰ En siete de los nueve conventos franciscanos existentes en 1775, había escuelas de primeras letras: La Habana, Guanabacoa, Bayamo, Puerto Príncipe, Santiago de Cuba, Santi Spiritus y Las Villas. En el de esta región, fundado en 1730, se creó el Instituto-Escuela de Nuestra Señora de los Dolores, que en 1821 contaba con 131 alumnos (Baltar Rodríguez, 2017, p. 421).

⁴¹ Por Real Cédula se ordenó la apertura de colegios de niñas y niños pobres en los conventos y monasterios establecidos en la isla. Con este fin se abrieron aulas en los conventos de San Francisco, San Agustín y Santo Domingo. Véase: Huerta Martínez, A. (1992). *La enseñanza primaria en Cuba en el siglo XIX (1812-1868)*, p. 142, citado por García Pérez, 2022, p. 276.

invasión napoleónica hasta la restauración monárquica de 1876, en Cuba, durante las décadas de 1830 y 1840 las propiedades de las distintas órdenes católicas fueron confiscadas, sus noviciados cerrados y los religiosos obligados a exiliarse o a tomar el camino del laicado⁴². Pero este hecho, para la sociedad criolla, al parecer, ocurrió sin la mayor trascendencia. Tanto los sectores dirigentes como la mayor parte la sociedad cubana —desde hacendados negreros, grandes y pequeños comerciantes, blancos y mulatos, y probablemente hasta los negros libres—, querían estabilidad, y eso significaba sujeción a España. Las clases pudientes participaron en la compra de las tierras y los bienes de las corporaciones religiosas, y los diocesanos que continuaron ejerciendo el ministerio fueron considerados por el Estado español como sus funcionarios a sueldo, aunque se les pagara tarde y mal (Maza, 1995, p. 86).

Por otra parte, quienes se beneficiaban del trabajo esclavo, a la vez que aumentaban sus arcas con el desarrollo de la industria azucarera, temían que la influencia de los sacerdotes en la población negra pudiera desencadenar la violencia incontrollable, tal como había sucedido en la vecina isla de Haití. En Cuba, al igual que en España, la Iglesia, a la defensiva frente a los liberales, tomó el camino integrista⁴³. La juventud criolla con cierta educación gradualmente veía a la religión como una institución enemiga del progreso y las libertades; la vocación al sacerdocio perdería su atractivo ante una iglesia cada vez más cerrada a la modernidad, prohispanista y colonialista; y los negros esclavos, los libres y mulatos, por su parte, apenas tuvieron ya eclesiásticos que les instruyeran en la fe (Maza, 1995, p. 87).

No obstante, ello no significó la desaparición de la educación religiosa. En 1851, los liberales moderados, hechos con el poder en España, decidieron proteger los derechos de la Iglesia para privar a los conservadores de la legitimidad religiosa, garantizando la oficialidad de la Iglesia católica, la vigencia de la monarquía y ciertas concesiones regionales.

Desde Cuba, por otra parte, se recibían informes alarmantes sobre el mal estado en que se hallaba la educación primaria, ante lo cual Isabel II encaminó los esfuerzos a la “buena dirección de la enseñanza primaria”, fijando “su atención en el pensamiento de dar en ella alguna participación al clero del país”⁴⁴. Ese año se

⁴² En 1841 ya habían desaparecido de Cuba las órdenes de los franciscanos, dominicos, mercedarios, agustinos, hospitalarios de San Juan de Dios y betlemitas.

⁴³ Manuel Maza nos recuerda que el padre Varela, “quien era capaz de separar lo valioso de lo erróneo en las nuevas ideas”, permanecería exiliado en Estados Unidos hasta su muerte en 1853 (Maza, 1995, p. 87).

⁴⁴ Archivo Histórico Nacional de Madrid (en adelante, AHN), Ultramar (información procedente del antiguo Ministerio de Ultramar, que perduraría hasta su disolución en 1899, y cuyo fondo se encuentra actualmente en el AHN), 24, exp. 1 (citado por García Pérez, 2022, p. 276).

firmó el Concordato⁴⁵ entre España y la Santa Sede, el cual reforzó la presencia de las congregaciones religiosas en la educación con el propósito de validar la unidad de la España católica y garantizar la fidelidad de Cuba, recuperando la influencia perdida en la vida pública, la moral, la educación y las clases dirigentes. Hacia ese fin encaminaron sus esfuerzos los escolapios luego de su regreso en 1846, los jesuitas en 1853, los paúles en 1862 y los franciscanos en 1887 (Maza, 1995, pp. 85-87).

Así, en 1863, el nuevo Plan de Instrucción Pública aprobado para Cuba, que confirió mayor discrecionalidad al gobernador de la isla e introdujo modificaciones importantes en las enseñanzas primaria —incluyó en este nivel nociones de agricultura, contabilidad, industria y comercio, estableciendo la instrucción obligatoria de los 6 a los 9 años de edad—, secundaria y superior, reguló de manera privilegiada la participación de la Iglesia en la docencia, facilitando edificios y rentas procedentes de bienes desamortizados, además de permitir a congregaciones femeninas extranjeras fundar centros docentes.

El ingreso de “maestras extranjeras, [...] acreditando buenas dotes morales para también abrir establecimientos de enseñanza a las principales poblaciones de la isla”⁴⁶, resultó una medida —aunque ineficaz para resolver los obstáculos que estaban enfrentando los liberales en su política de extender la educación a todos los sectores sociales—, altamente beneficiosa de cara al desarrollo de la educación cubana en la etapa republicana, como veremos más adelante. Las religiosas de la Compañía de María crearon un colegio de niñas en Santiago de Cuba en 1854; también se instalaron otras congregaciones como las Damas del Sagrado Corazón o las Hermanas de la Caridad.

En cuanto a las órdenes masculinas, los padres de San Vicente de Paúl asumieron la docencia en los centros conciliares; los escolapios, que en 1857 habían abierto la Escuela Normal de maestros de Guanabacoa, se ocuparon del nivel primario para niños pobres; los franciscanos, de la población negra; y los jesuitas, de la segunda enseñanza para los hijos de la clase dirigente cubana. En España se fundaron colegios que prepararon misioneros para las Antillas y Asia (Baltar Rodríguez, 2017, pp. 420, 424, 421, 429, 431).

En general, la apertura gradual de colegios religiosos en la isla logró frenar la ya enraizada tradición de las clases acomodadas de enviar a sus hijos a estudiar a Estados Unidos, o de contratar maestras inglesas o francesas. Teniendo en cuenta

⁴⁵ Acuerdo o tratado entre la Santa Sede y un Estado o sujeto de derecho internacional, que contiene el régimen jurídico de la Iglesia católica en la sociedad civil y regula otras cuestiones de interés común. La acepción fue abandonada a raíz del Concilio Vaticano II (Real Academia Española [RAE], 2023).

⁴⁶ AHN, Ultramar, 142, exp. 3 (citado por García Pérez, 2022, p. 276).

la buena acogida de la educación anglosajona y francesa por la burguesía criolla, la idea de los colegios para niñas con profesoras extranjeras cobraba sentido y daba a aquellos colegios mayor atractivo (García Pérez, 2022, p. 277). Sin embargo, aunque su expansión compensó las limitaciones de las escuelas públicas sostenidas por los ayuntamientos, no solucionó el déficit de maestros ni la preparación de la generalidad del alumnado, más allá del aprendizaje mínimo en el caso de los niños que lograban asistir a los centros. Eran frecuentes en la enseñanza de niños pobres que sufragaba el Estado en los colegios privados —pagados por los padres de los alumnos pensionistas—, los excesos y las discriminaciones por parte del profesorado y aun de los alumnos pensionistas, quienes consideraban a los menos favorecidos, simples sirvientes⁴⁷. Incluso en las escuelas públicas repartidas en toda la isla, se hacía difícil controlar la asistencia de niños de familias necesitadas, ya fuera porque debían recorrer largas distancias o porque tenían que contribuir con su trabajo a la manutención familiar (García Pérez, 2022, p. 276).

Enseñanza secundaria

En 1832, aunque su aplicación práctica fue escasa, se promulgó una ley que regulaba la instrucción pública para Cuba y Puerto Rico, la cual distinguió la educación primaria, secundaria y superior, y permitió la creación de una Junta de Inspección formada por doce miembros a elección del capitán general. Los esfuerzos de la Junta por seleccionar textos y maestros, establecer métodos de enseñanza y revisar el currículo docente, no cristalizaron. En 1841, esa misma estructura fue ratificada por la Ley Escolar para Cuba, y el Plan de 1844 —además de tomar la legislación peninsular de instrucción primaria de 1838— incluyó al Arreglo provisional de 1836, que permitía erigir institutos de segunda enseñanza y reformar la Universidad (Baltar Rodríguez, 2017, pp. 424-431).

Pero en 1845, mientras España introducía reformas en su sistema educativo, especialmente dirigidas a la enseñanza secundaria de las clases medias con la creación de los institutos de segunda enseñanza⁴⁸, en Cuba la instrucción pública en este nivel continuó dependiendo de la Universidad de La Habana y se creó un solo colegio situado en la capital del país, regido por los jesuitas desde 1853 con el nombre de Nuestra Señora de Belén por funcionar en el convento del mismo nombre. Esto dio lugar a una de las principales demandas de la burguesía criolla

⁴⁷ AHN, Ultramar, 24, exp. 1 (citado por García Pérez, 2022, p. 276).

⁴⁸ Dichas reformas son conocidas como el Plan Pidal, debido a que fueron aprobadas en el mandato de Pedro José Pidal, su principal artífice, como ministro de Gobernación y responsable de la enseñanza. Su esencia consistió en reconocer la enseñanza como derecho estatal. Abrieron una nueva etapa en la instrucción pública española, al estructurar una serie de órganos centrales de la administración educativa, que mejoraron notablemente su eficacia.

en pos de establecer una verdadera educación secundaria. Solo la iniciativa privada remedió en parte la carencia de institutos públicos. Así, centros como el Colegio de San Cristóbal (Carragüao) y El Salvador —dirigidos ambos y fundado el segundo por José de la Luz y Caballero—, se convirtieron en focos de difusión de movimientos políticos autonomistas e independentistas.

En 1862 se intentó reforzar la instrucción pública de segundo nivel con la orden de establecer un centro de instrucción primaria superior en cada capital de distrito de la isla y tres en La Habana. Uno de estos, destinado para varones, fue dirigido por Rafael María de Mendive⁴⁹. A partir de la reforma de 1863 se introdujeron los institutos de segunda enseñanza. Aunque esta y las posteriores reformas realizadas hasta 1898 no tuvieron un efecto práctico real, significaron un paso de avance al intentar centralizar y estructurar un sistema educativo público. En total se constituyeron cuatro institutos: en La Habana, Matanzas, Puerto Príncipe y Santiago de Cuba⁵⁰.

Enseñanza universitaria

El Seminario San Basilio Magno de Santiago de Cuba fundado en 1722 sería el primer centro cubano de enseñanza superior. Le siguió la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana creada en 1728, y en 1773 el Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio. Con las reformas de 1842, los estudios superiores convergieron en la Universidad, que había mantenido hasta entonces sus antiguos estatutos. Estos fueron sustituidos por la nueva legislación, con la consiguiente secularización del centro docente, su dependencia del Estado y el cambio de los planes de estudio, que se unificaron con los de las universidades peninsulares. También el cuerpo de profesores formó uno con los docentes de la metrópoli, e igual que en el resto de España, se creó un distrito universitario formado por la Universidad de La Habana y sus centros docentes, las Escuelas Normales, los institutos de segunda enseñanza y demás centros de educación superior de las seis provincias de Cuba y Puerto Rico. El rector de La Habana sería el responsable ante el Ministerio de Ultramar (Baltar Rodríguez, 2017, pp. 434-437).

⁴⁹ Mendive sería apresado por sus ideas independentistas y apartado de la educación oficial. Dirigió el San Pablo, hasta que en 1869 fue desterrado a España (Ramiro Guerra y Sánchez *et al.*, 1952, *Historia de la nación cubana*, t. iv, 411, citado por Baltar Rodríguez, 2017, p. 433).

⁵⁰ Los planes de estudio comprendían cinco años de materias generales y otras aplicadas que posibilitaban el acceso a oficios como el de agrimensor, perito mercantil o químico. Los requisitos para la matrícula eran tener al menos nueve años y aprobar un examen de conocimientos elementales (Baltar Rodríguez, 2017, pp. 433-434).

Principales colegios católicos fundados en el siglo XIX

Colegio de Belén

Aproximadamente en 1718, los padres betlemitas habían inaugurado el convento y hospital de convalecientes de Nuestra Señora de Belén, y junto a estos, una escuela del mismo nombre, donde admitían niños de cualquier raza (Baltar Rodríguez, 2017, p. 431)⁵¹. Dicha escuela, único centro de instrucción gratuita de la época, llegó a acoger a más de seiscientos niños, y en ella se suministraba “todo a los más pobres”⁵². En 1820, la orden Hermanos de Belén fue despojada de sus derechos por el tribunal de Cádiz, pero esta disposición no se cumplió hasta su expulsión definitiva del convento en 1842. Con la supresión de la orden, también desapareció la primera escuela gratuita de enseñanza elemental en La Habana.

La propiedad del convento quedó en manos del Gobierno español (excepto la iglesia, que permaneció abandonada), y diez años después, en 1852, luego de la firma del Concordato (1851) con la Santa Sede, la reina Isabel II autorizó a la Compañía de Jesús la apertura de un nuevo colegio en la edificación. Así, los jesuitas fundaron, después de su regreso a Cuba en 1854, el Real Colegio de Belén, primero de varios inaugurados por la orden en la isla.

A Belén ingresaron inicialmente unos cuarenta niños. Para el segundo curso, después de tomar completamente el control del monumental edificio y de realizar en él las reformas indispensables, los religiosos empezaron a admitir alumnos internos. Allí estudió gran parte de los jóvenes de las clases más acaudaladas de la sociedad habanera. Como dato sobresaliente, valga mencionar que casi desde sus inicios contó el colegio con un observatorio —el Observatorio de Belén—, dotado de los instrumentos más modernos de la época, el cual con la dirección del padre Benito Viñas, desde 1870, se convirtió en un referente mundial de la meteorología, especialmente en el estudio de los ciclones tropicales⁵³.

⁵¹ El terreno, situado en las actuales calles de Compostela, Luz y Acosta, había sido donado a los betlemitas para tales fines, por el obispo Diego Evelino de Compostela.

⁵² Véase: Antonio Bachiller y Morales: *Apuntes para la historia de las letras y la instrucción pública en la isla de Cuba*. La Habana. Academia de Ciencias de Cuba, Biblioteca de Autores Cubanos, 1965, t. 1, p. 41 (citado por Rivas Villa y Méndez Martínez, 2021, p. 32).

⁵³ El Observatorio de Belén fue el primer lugar del mundo donde se le dieron nombre a los ciclones tropicales. Desde allí el padre Viñas anunciaba las leyes físico-atmosféricas y las causales determinantes del movimiento de esos fenómenos meteorológicos (Puig-Samper, 2017, p. 417).

En 1926, el Colegio de Belén fue trasladado a una nueva edificación en el reparto Buena Vista, Marianao. Construida por los jesuitas con los mismos fines, y concebida su arquitectura exclusivamente para ello, incluía no solo las áreas del plantel —nueve pabellones con gabinetes, museos, laboratorios, bibliotecas y el observatorio meteorológico—, sino modernas instalaciones deportivas, en correspondencia con el propósito de preparar al alumnado tanto física como académica y espiritualmente. También funcionó allí la Academia Gertrudis Gómez de Avellaneda para enseñar el arte de la oratoria; los talleres de electromecánica, en los que se formaron como técnicos y obreros miles de jóvenes de escasos recursos económicos; y la escuela gratuita El Niño de Belén⁵⁴.

En 1949, el presidente Carlos Prío Socarrás (1948-1952), en respuesta a las gestiones de exalumnos para recaudar fondos y convertir el colegio en universidad, entregó un cheque por la suma de 75 000 pesos. Para ello usó los fondos de la Lotería Nacional destinados a diversas obras.

Con la instauración del nuevo régimen político a partir de 1959, el Colegio de Belén —junto con el resto de los colegios jesuitas que funcionaban en el país—, fue expropiado en 1961 y convertido en Instituto Técnico Militar (ITM)⁵⁵.

Trasladada la Compañía de Jesús a Estados Unidos, restableció allí el Colegio de Belén como una preparatoria católica en Miami (Belen Jesuit Preparatory School), y en la actualidad es uno de los principales institutos católicos de ese país. Anualmente entrega casi dos millones de dólares en becas para estudiantes necesitados (el 26 % de la matrícula), financiadas mediante donativos e instituciones privadas. Posee una de las principales bibliotecas escolares del condado de Miami-Dade, que además de prestar servicios al alumnado y profesores de Belén, está abierta a toda la comunidad. Cuenta —entre sus más de treinta y cinco mil volúmenes, quince mil libros electrónicos y suscripciones a bases de datos— con una Colección Cubana de más de 7000 libros, el segundo mayor fondo cubano fuera de la isla (el primero está en la Universidad de Miami). Los partes meteorológicos emitidos desde el Observatorio Belén de Astronomía y Meteorología son radiados diariamente en varias ciudades de Florida.

⁵⁴ El Colegio de Belén era la escuela más grande de Cuba (Álvarez-Tabío, 2021). Una gran cantidad de políticos e intelectuales cubanos estudiaron en sus aulas: Julián del Casal, Emilio Roig, Eduardo Chibás, Rafael Trejo, Fidel Castro y Raúl Castro, entre otros.

⁵⁵ Fidel Castro, exalumno del Colegio de Belén, donde se graduó de bachiller, al poco tiempo de tomar el poder político en la isla, además de confiscar la institución y el resto de las propiedades de los jesuitas, expulsó a la Compañía de Cuba.

Escuelas Pías

La más antigua presencia escolapia⁵⁶ en América se produjo en Cuba con la creación de la Academia Calasancia entre 1812 y 1819⁵⁷. Fue un colegio de enseñanza media muy bien acreditado, dirigido por el padre Ramón Otero con la colaboración de otros escolapios exclaustros llegados de la metrópoli. Cuando en 1809 fueron suprimidas las órdenes religiosas⁵⁸ en España, algunos calasancios pasaron a América y ejercieron la enseñanza privada. El primero de esos colegios fue la Academia Calasancia fundada en La Habana, que, si bien no duró más de diez años, al desaparecer dio vida a otros tantos centros docentes como el Colegio de San Fernando (creado por los externos de esa institución pionera) y el San Cristóbal (fundado por su sección de internos), que luego daría paso a El Salvador, por obra de José de la Luz y Caballero, fundador de este último, y director y profesor del colegio que le precedió.

Cabe mencionar, además de la Academia habanera, el Liceo Calasancio del Príncipe en Camagüey, fundado —con la ayuda del franciscano fray José Espí— por misioneros escolapios llegados a Cuba en 1833. Esta institución, renombrada en 1858 como Colegio de Escuelas Pías, fue un centro de segunda enseñanza donde se estudiaba Latín, Matemáticas, Física, Retórica, Filosofía, Lógica, rudimentos de Derecho y Economía Política (siguiendo los textos del padre Varela), Música y Dibujo. Pronto se convertiría en la institución docente más importante del centro de la isla, por donde pasó buena parte de los hijos de lo mejor de la sociedad cubana.

En la región oriental, en Bayamo, el padre escolapio Gaspar Comas, llegado a Cuba en 1837, dirigió la Escuela Popular Unitaria de primeras letras desde 1845 hasta 1850⁵⁹. Aquellos escolapios, al no renunciar a su vocación misionera, aun cuando fueron exclaustros y muchos pasaron al mundo secular, dejaron en el sentir popular una información —por prestigio, cánones, metodología, libros de textos— que facilitó posteriormente la línea oficialista de la orden. Su labor se

⁵⁶ Más conocidos como escolapios, y también calasancios en el contexto iberoamericano, o piaristas en países germanoeslavos y anglosajones, la Orden de los Clérigos Regulares pobres de la Madre de Dios de las Escuelas Pías, fue fundada por san José de Calasanz en el siglo xvii, con derecho pontificio, para responder a la necesidad educativa de los niños pobres de Roma, desde donde se extendió por Italia, y luego a Europa y al resto del mundo. Las Escuelas Pías, como también se les conoce, fueron las primeras de carácter público y popular de Occidente.

⁵⁷ Los investigadores ubican su fundación en diferentes fechas dentro de esos seis años.

⁵⁸ A diferencia de las congregaciones o asociaciones, la orden era la instancia religiosa formal más elevada, cuyos miembros profesaban sus votos solemne y perpetuamente. Calasanz insistía en que esta configuración canónica era necesaria para darle mayor perseverancia a su obra.

⁵⁹ Allí estudió el que sería primer presidente de la República, Tomás Estrada Palma (Baltar Rodríguez, 2017, p. 422).

incluye entre la de los sacerdotes españoles que propiciaron el relanzamiento de la corriente misional posterior (Alonso Marañón, 1992, pp. 93-96).

La Academia Calasancia, por su parte, fue precursora de la presencia oficial de esa orden en Cuba con la creación en 1857 de la Escuela Normal de Guanabacoa⁶⁰, en el antiguo convento de San Francisco, y el renombramiento del Liceo Calasancio en Puerto Príncipe (1858), para las clases pobres y “que pudieran las acomodadas recibir la esmerada educación que se da en la península”⁶¹. La Escuela Normal comprendía las enseñanzas de primaria, superior, comercio, lenguas y bachillerato. Devenida referencia educacional, tenía capacidad para albergar unos doscientos alumnos en sus dormitorios. Posteriormente, los escolapios fundaron otros cuatro colegios atendidos por medio centenar de religiosos, de cuyas aulas emergieron figuras prominentes de la política, la ciencia y las artes en Cuba.

La fundación de la Academia Calasancia y después la actividad normalista de la orden, formaron parte de un proceso de institucionalización expansivo al que se denominó Escuelas Pías Americanas⁶². Los escolapios no tuvieron presencia en los primeros momentos de la Conquista y evangelización, pues no arribaron a América hasta el siglo XIX. Sin embargo, su prestigio durante el período ilustrado hizo que su fama les anteciedera al llegar al nuevo continente.

La conformación y consolidación de sistemas educativos nacionales centralizados —que asumieron y defendieron el valor intrínseco, pero también utilitarista de la escolarización—, fue un rasgo que caracterizó al siglo XIX español, de manera semejante a la mayoría de los países de Occidente. Esto llevó a los gobiernos liberales a considerar como una labor indispensable la capacitación de los docentes en centros “normalizadores” que permitieran generalizar la instrucción primaria. En este contexto, aunque la Iglesia como institución docente se vio controlada y disminuida bajo los efectos de la política liberal y desamortizadora de la primera mitad del siglo XIX, los escolapios fueron de las pocas excepciones, atendiendo a ese carácter “normalizador” de las Escuelas Pías, que ya tenían una actividad efectiva en España antes del Concordato de 1851, también una presencia en Cuba, y sus propósitos se correspondían con la política de control ideológico que —tanto como el absolutismo monárquico— el liberalismo español mantenía sobre sus territorios

⁶⁰ Estaba conformada por dos escuelas: la Normal de formación del profesorado, y una escuela anexa gratuita de enseñanza elemental y práctica.

⁶¹ Así rezaba la Real Cédula de Isabel II, firmada desde 1852 (Alonso Marañón, 1992, pp. 93-96).

⁶² El valor y las características de esta empresa educativa para la modernización de la enseñanza, en correspondencia con los intereses de los diferentes gobiernos hispanoamericanos, resulta imprescindible para entender la complejidad de los procesos nacionales que tuvieron parte en la conformación de las repúblicas americanas y sus sistemas educativos (Alonso Marañón, 1992).

de ultramar; además de contribuir con los escasos recursos económicos del Estado, insuficientes para llevar a cabo su política de reforma docente en la isla⁶³.

En el siglo xx, con el advenimiento de la República, las Escuelas Pías continuaron lentamente su labor expansiva en Cuba, como en el resto de América. Un ejemplo es el colegio de San Rafael, fundado en La Habana en 1904, y el de La Víbora (1952), en los que no era obligatorio practicar el catolicismo para matricularse. Aquellas instituciones religiosas, que contribuyeron a educar a generaciones de cubanos, inculcándoles sentimientos de hermandad y solidaridad humanas, fueron intervenidas y pasaron al control estatal en 1961, lo que supuso la pérdida de los colegios y la salida del país de casi todos los escolapios.

Colegios del Sagrado Corazón de Jesús

La expansión de la educación femenina durante el siglo xix cubano se produjo en correspondencia con los cambios de mentalidad que ocurrían en Europa debido a la influencia de la Ilustración francesa, a los que España no era ajena. Ya desde el xviii había empezado a debatirse el papel que podían desempeñar en la sociedad las órdenes religiosas, hasta entonces regidas por una vida contemplativa en reclusión. Numerosas congregaciones abandonaron voluntariamente la clausura estricta y se dedicaron por entero a la educación de niñas. Así, en la España de Carlos III (1759-1788), período en que la enseñanza empezó a convertirse en una prioridad —incluido el ámbito femenino—, también empezó a valorarse la posibilidad de que las monjas ejercieran un servicio más activo y generalizado en esa dirección. En tal contexto de cambios, nacieron en la Francia posrevolucionaria de 1800, las hermanas del Sagrado Corazón de Jesús, que desde su origen tuvieron el propósito de expandirse por los cinco continentes⁶⁴.

En 1858, Isabel II autorizó la entrada de la orden a España⁶⁵, incluidos los territorios de ultramar, y ese mismo año la Sociedad del Sagrado Corazón de Jesús (SSCJ) —ese fue su nombre oficial— se estableció en Cuba, donde inauguró dos colegios, uno

⁶³ Las posibles compensaciones económicas en Cuba tampoco pasaron desapercibidas para la orden, al no suponer mayor inversión que la del capital humano. De hecho, su presencia en Cuba se registró como una de las más afortunadas dentro de las fundaciones católicas: en el curso académico 1859-1860, los colegios cubanos contribuyeron a las arcas escolapias con 153 460 reales, solamente en concepto de matrículas (Alonso Marañón, 1992, p. 97).

⁶⁴ En 1826, el papa León XII aprobó oficialmente la orden, que se expandió rápidamente por todo el mundo católico (García Pérez, 2022, p. 274).

⁶⁵ Para “dar una completa y esmerada educación social y religiosa a las niñas de todas clases” (AHN, Ultramar, 251, exp. 4, citado por García Pérez, 2022, p. 274).

en La Habana en el barrio de El Cerro (1858), y otro en Sancti Spíritus (1867)⁶⁶. Dada su índole de institución privada, parte de los costos de la Sociedad eran pagados por las familias de las pensionistas⁶⁷, aunque el mayor número de plazas se destinaba a niñas pobres cuyos gastos eran sufragados por las Hijas de María, una fundación de señoras creada en Lyon, en 1832, para buscar fondos destinados al sostenimiento de las escuelas de niñas sin recursos.

La rápida expansión de la SSCJ se debió en parte a los donativos económicos de fundaciones de ese tipo. La supervisión de estas alumnas corría a cargo de las instituciones educativas públicas, por lo que, en la práctica, esos colegios no eran totalmente independientes del Estado (García Pérez, 2022, p. 279).

Por otra parte, las diferencias en la educación recibida por las pensionistas y las niñas pobres, marcaba desigualdades que repercutían de manera directa en la convivencia diaria de las propias alumnas. Si las últimas recibían una enseñanza religiosa y doméstica más sencilla “conforme a su estado”⁶⁸, que les permitía leer y escribir, las pensionistas —hijas de la élite criolla— tenían, además, una formación humanística que incluía nociones de Geografía, Gramática Castellana, Historia de España y rudimentos de lenguas extranjeras. El contenido religioso en estos colegios, como en la generalidad de las instituciones católicas, era abrumador⁶⁹. Tengamos en cuenta que, al ser desplazada la Iglesia por los gobiernos liberales, la educación se convirtió en el siglo XIX en herramienta primordial del catolicismo para mantener su influencia. En el caso de Cuba, las deficiencias de la instrucción pública beneficiaron a las instituciones religiosas (García Pérez, 2022, pp. 279-280, 285, 286).

Sin embargo, en el último tercio del siglo, las insurrecciones armadas contra España, que concluyeron con la independencia definitiva de Cuba en 1898 dejando a la isla

⁶⁶ La fundación del Colegio del Sagrado Corazón en Sancti Spíritus tuvo como protagonista a Natividad Iznaga del Valle, una de las mujeres con mayor influencia social en la élite cubana (García Pérez, 2022, p. 281).

⁶⁷ Estas eran internas y abonaban 30 pesos mensuales por su estancia en el centro (García Pérez, 2022, p. 279).

⁶⁸ Recibían lecciones de bordado, costura y otras técnicas de tejido. Sobre la educación doméstica femenina y su inclusión en el currículo educativo de los colegios de niñas, véase Ballarín Domingo, P. (2007). La escuela de niñas en el siglo XIX: la legitimación de la sociedad de esferas separadas. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (26), 134-168 (citado por García Pérez, 2022, p. 281).

⁶⁹ Para memorizar la doctrina cristiana, las alumnas disponían de un pequeño libro de catecismo; era obligatoria su participación en las numerosas ceremonias religiosas programadas diariamente entre clases y durante el tiempo de descanso, y se incluían actividades de asistencialismo (García Pérez, 2022, p. 280).

devastada, también afectaron la enseñanza con graves consecuencias. En el caso de la SSCJ, la financiación de las escuelas de niñas pobres en La Habana y Sancti Spiritus quedó definitivamente cortada y estas debieron cerrar, mientras que los brotes de epidemias redujeron drásticamente la admisión de las niñas pensionadas en los centros.

En el siglo xx, con la instauración de la República, renació la actividad de la SSCJ, que se extendió por toda la isla. En 1911 las religiosas instalaron una escuela en Santiago de Cuba, la cual fue trasladada a Vista Alegre en 1925. Y en 1946, comenzaron la edificación del mayor y más moderno de sus centros: el Colegio Sagrado Corazón de Jesús, al oeste de La Habana, inaugurado en 1958, centenario de la llegada de la congregación a la isla. Allí se impartía docencia desde *kindergarten* hasta el bachillerato para 800 alumnas pensionadas, y poseía un sistema de becas para niñas pobres. Su claustro estaba integrado por laicos — mujeres y hombres—, y por 19 religiosas. En 1961, al ser confiscado, como el resto de los colegios religiosos, las monjas abandonaron el país. El Gobierno revolucionario utilizó la edificación, primero como unidad militar, luego como escuela de nivelación de sexto grado, y después como Escuela de Medicina con el nombre de Victoria de Girón. Hasta ese momento las hermanas del Sagrado Corazón desarrollaron una activa y beneficiosa obra, formando ininterrumpidamente a generaciones de niñas. En Cuba, sus colegios aportaron una sólida formación humanística. Actualmente, continúan expandiendo la enseñanza femenina en el resto del mundo.

República

Si la labor desarrollada por los más prestigiosos centros docentes cubanos inclinó la balanza para que desde 1837 el Estado español empezara a hacerse cargo de la instrucción pública en la isla —y llevara a cabo la centralización de la enseñanza con el fin de contener el influjo de las ideas independentistas y anexionistas—, a partir 1899 el Gobierno de Ocupación iniciaría, como ya hemos visto, importantes reformas educacionales bajo la Orden Militar 226 para establecer y regular de manera orgánica el sistema de instrucción pública. Con ese propósito, la Secretaría de dicho ramo creó el cargo de comisionado de escuela y una Junta de Superintendentes integrada por seis miembros (uno de cada provincia), la cual tendría a su cargo la dirección técnica de la educación (diseño de métodos, cursos y libros de textos, entre otros). Pero la simiente de donde surgieron las generaciones de profesores y pedagogos que a partir de la ocupación estadounidense lideraron los planteles que florecieron en todo el país —ya fueran públicos o privados, instituidos estos últimos por las órdenes religiosas católicas, las denominaciones protestantes, las sociedades regionales españolas y las escuelas laicas, grandes y pequeñas—, fueron aquellas notables instituciones de enseñanza, católicas o creadas por la iniciativa privada, surgidas a lo largo de los siglos xviii y xix.

Durante el Gobierno de Ocupación se produjo en la enseñanza, desde el *kindergarten* hasta la Universidad, un proceso de reorganización. Se suprimieron las lecciones de memoria, el verbalismo y el papel pasivo del alumno; se crearon tres mil aulas y se procedió, con el apoyo de las asociaciones cívicas y la iniciativa privada, a la formación masiva de maestros. En ese contexto, las normativas dictadas por el general Leonard Wood sentaron las bases jurídicas para la participación activa de las iglesias cristianas en la enseñanza, mientras las constituciones republicanas (1901 y 1940) ampliaron y consolidaron los preceptos legales que sirvieron de fundamento a las decenas de asociaciones católicas y protestantes establecidas posteriormente.

En la República la gran mayoría de los centros de enseñanza privados (431) eran laicos y contaban con una matrícula de casi cuarenta y seis mil alumnos. Sin embargo, la fuerza de los colegios católicos queda demostrada cuando se comprueba que, con solo la cuarta parte del total de las escuelas laicas (116), aquellos sumaban más de la mitad del alumnado de estas escuelas (28 262 educandos). Esto era posible no solo porque los religiosos gozaban de un gran prestigio como docentes, sino porque contaban con una gran infraestructura adecuada para estos fines.

Los centros católicos de enseñanza, agrupados en la Confederación de Colegios Cubanos Católicos, alcanzaron durante esta etapa una matrícula aproximada de cuarenta mil alumnos (Friguls, septiembre 15, 1957).

Al triunfo de la Revolución en 1959, las congregaciones católicas tenían cientos de colegios primarios y secundarios, la mayoría con buena infraestructura y adecuados recursos educativos. En ellos, de conjunto con la preparación de estudiantes de las clases medias y altas, se impartía enseñanza elemental gratuita a estudiantes pobres.

Veamos algunos de los centros religiosos de enseñanza más sobresalientes establecidos en el período republicano.

Universidad Santo Tomás de Villanueva

Los agustinos, llegados de Estados Unidos en 1899, inauguraron en 1901 el Colegio San Agustín, y en 1946 fundaron la primera universidad privada de Cuba: Santo Tomás de Villanueva, conformada por siete edificios dotados con los últimos adelantos, como los dedicados a las ingenierías Química y Eléctrica, Arquitectura, biblioteca, el rectorado y la capilla de Santo Tomás (Friguls, septiembre 15, 1957). Esta Universidad, que contaba con diez facultades y tres escuelas a las que asistían 1600 alumnos, se colocó entre las mejores universidades privadas de Hispanoamérica. En 1961, junto con el resto de los colegios agustinos, fue confiscada y los sacerdotes-maestros expulsados de Cuba. Posteriormente ocuparía el lugar un Politécnico de Informática y Química.

El Colegio de La Salle

El 10 de septiembre de 1905, un grupo de religiosos procedentes de Canadá y Francia abrieron el Colegio de La Salle y se hicieron cargo de las clases en la escuela El Niño de Belén, conocida como la Gratuita. En 1921, se trasladaron de su edificio en La Habana Vieja a los terrenos de la Parroquia de El Vedado, en la intersección de las calles C y 11, y de aquí a la manzana comprendida entre las calles 11 y 13, y C y D, en el mismo Vedado. En 1957 tenían unos cinco mil niños y jóvenes matriculados (mil de ellos en clases gratuitas). Erigieron colegios análogos en todas las provincias de Cuba y fueron los pioneros en contar con un laboratorio de Física docente. Instalaron un museo de historia natural y publicaban sus propios libros de textos, los cuales fueron adoptados por otros colegios privados y públicos.

Principales colegios protestantes

A los colegios católicos seguían en importancia las escuelas protestantes, que debutaron en Cuba en los primeros años del siglo xx, y en la década del cincuenta contaban con unos cinco mil alumnos de matrícula. Paradigmas del trabajo pedagógico del protestantismo en la isla son los colegios metodistas para ambos sexos que se abrieron en La Habana.

El Candler College y el Buenavista

El Candler College fue fundado por los metodistas en La Habana en 1899. En 1912, en un proceso de expansión, construyeron un edificio en Marianao para una nueva sede y al año siguiente abrieron el nuevo colegio con el mismo nombre. Posteriormente se organizaron como centros independientes: el de La Habana pasó a llamarse Colegio Metodista Central y el de Marianao conservó el nombre de Candler College. Este último, que fue uno de los más sobresalientes colegios metodistas, contaba con cuatro escuelas, cada una coordinada por un subdirector. En la educación elemental, dedicaba un grado a la educación preprimaria y siete a la primaria. Al terminar el sexto grado, los estudiantes podían entrar al bachillerato, previo examen de ingreso oficial. La enseñanza secundaria, en español, comprendía cinco años y en el último los alumnos podían elegir entre Ciencias, Letras o la Escuela de Comercio. El High School, en inglés, consistía en cuatro años de educación secundaria, para continuar estudios de educación superior en Estados Unidos. En su sede funcionaba un seminario teológico: la Escuela de Pastores.

En respuesta a la solicitud de padres de los alumnos, para que el Colegio proporcionara educación cristiana a niñas y señoritas de forma similar a los varones, en 1920 se inauguró el colegio femenino Buenavista, aledaño al Candler College, que ofrecía preescolar y la educación primaria en español y en inglés desde primero a octavo grados. Sus alumnas continuaban la educación secundaria en Candler College. Y para que sus graduados continuaran estudios universitarios,

en 1956 instituyeron en la Universidad Candler las carreras de Pedagogía, Idiomas, Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias Comerciales.

Candler y Buenavista, como todos los colegios religiosos, se guiaban por los programas oficiales para la escuela primaria y el bachillerato del Ministerio de Educación, los cuales determinaban en forma precisa los contenidos y la duración de las asignaturas de cada grado. Los maestros seleccionaban los libros de texto y los materiales entre los preparados por autores cubanos. El Ministerio de Educación periódicamente visitaba las clases de estas escuelas, y los estudiantes, para graduarse, tenían que aprobar exámenes de cada asignatura ante profesores de las escuelas públicas.

En los 62 años de existencia del Candler College y 41 del Buenavista, de sus aulas egresaron miles de estudiantes preparados para continuar estudios superiores o entrar al mundo del trabajo, equipados con sólidas bases de fe religiosa y valores morales de vida. En 1961, ambos fueron confiscados y convertidos en el Politécnico Amistad Cubano-Soviética. También existían dos escuelas para niños judíos con unos 250 alumnos. La comunidad hebrea en Cuba había aumentado notablemente tras la llegada al poder de los nazis en Alemania y se encontraba fuertemente afianzada en la industria y el comercio de la isla.

La enseñanza privada, laica y religiosa cubría aproximadamente el 20 % del total del alumnado en Cuba, lo cual significaba un enorme ahorro para los gastos del Estado. Por ello, pero sobre todo por la calidad educativa que los caracterizaba y la posibilidad de permitir a la familia decidir el tipo de educación para sus hijos, el aporte de estos colegios en la primera mitad del siglo xx fue significativo.

El actual estado de deterioro de las instalaciones confiscadas, la merma de calidad de la enseñanza, la insuficiencia de profesores y otras carencias, demuestran que la confiscación de los colegios privados, laicos y religiosos, así como la prohibición por ley de la enseñanza privada resultaron ser un gran error pendiente de rectificación. Sobre ello volveremos en próximos capítulos.

CAPÍTULO III

FORMACIÓN DE MAESTROS: LAS ESCUELAS NORMALES

Colonia

Hacia los años treinta del siglo XIX José de La Luz y Caballero, sobre la base de un minucioso trabajo teórico⁷⁰, desarrolló un brillante proyecto de educación nacional de amplias miras. A partir de él, en 1833 propuso la creación de un instituto técnico en La Habana (Instituto Cubano) ajustado a las necesidades del país, el cual habría posibilitado establecer nuevas carreras y ampliar las perspectivas de desarrollo de la juventud, a la vez que difundir los últimos logros de las ciencias naturales y las matemáticas, aprovechar mejor los recursos naturales y perfeccionar la producción.

La escuela de nuevo tipo propuesta por Luz en su plan de educación nacional requería de maestros competentes. Para abonar esta cantera, propuso fundar una Escuela Normal. A partir de 1838, en calidad de presidente (1836-1840) de

⁷⁰ José de la Luz y Caballero: “Revista de los exámenes generales de las escuelas y colegios de esta ciudad” (1831); “Sobre educación secundaria” 1 y 2 (oct. 12, 1832 y nov. 6, 1832, respectivamente); “Informe sobre la Escuela Náutica” (1833); “Sobre el método de enseñanza de las escuelas lancasterianas de Regla (ene., 1835); Informe presentado a la Clase de Educación de la Real Sociedad Económica sobre el establecimiento de educación fundado por don Ramón Carpegna en San Juan de Puerto Rico” (jun. 1835); “Doctrinas de Psicología, Lógica y Moral” (dic., 17, 1835); “Tercera réplica al Adicto sobre la cuestión de método”; “Aforismos y apuntaciones” (mayo, 1847). Citados por Lahera-Martínez y Lahera-Portelles, 2015, pp. 4-9.

la Sociedad Económica de Amigos del País, hizo varias solicitudes a las cortes españolas (Torres Pérez *et al.*, 2021, p. 66). Pero la situación política de la isla, agitada por continuos brotes independentistas, no ofrecía confianza al Gobierno de Madrid en los maestros cubanos ni en el sector laico de la metrópoli (Huerta Martínez, 2005, p. 195). En 1844, al dictar el Plan General de Instrucción Pública para las islas de Cuba y Puerto Rico, España intentó controlar la enseñanza con la finalidad de despojarla del carácter nacional patriótico que le había impreso hasta entonces la Sociedad Económica desde su sección de Educación. La ley pretendía fomentar una conciencia integrista española y evitar las crecientes influencias independentista y anexionista en la sociedad cubana. Para ello le fue otorgada al capitán general de Cuba la condición de jefe superior de los asuntos relacionados con la educación. A partir de 1850, Gutiérrez de la Concha, quien entonces ejercía aquel cargo, se pronunció a favor de una Escuela Normal para varones en La Habana, otra en Santiago de Cuba y una para maestras en la Casa de Beneficencia de la capital (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017). En 1857, en el convento de San Francisco de Guanabacoa, se fundó la primera Escuela Normal administrada y dirigida por los padres escolapios, con profesores españoles⁷¹.

Durante la Guerra del 68, prestigiosos pedagogos se vieron obligados a emigrar, entre ellos el maestro bayamés José María Izaguirre, quien, desde Nueva York, fue contratado por el Gobierno guatemalteco para dirigir la Escuela Normal Central de ese país (1874-1882). Allí dio empleo a José Martí como docente en 1877. En correspondencia con la tradición pedagógica cubana —que el Gobierno colonial intentaba frenar, cubriendo de docentes españoles alejados de la realidad criolla, las escuelas que llegó a autorizar—, Martí publicaría, probablemente a finales de los años ochenta desde Norteamérica, un artículo en el que se refería a la necesidad de crear en los países hispanoamericanos Escuelas Normales de nuevo tipo:

⁷¹ A diferencia del plan de estudio en la península, de carácter laico, el decreto de fundación de esta primera Escuela Normal en Cuba exigía su condición religiosa. Los alumnos de la Normal de Guanabacoa eran becados por los ayuntamientos de sus municipios, con el requerimiento de que desempeñaran el magisterio en su lugar de procedencia. La escuela dejó de funcionar después de 1868 (probablemente en 1871 [cf.: Alonso Marañón, 1992, p. 96]), coincidiendo con el inicio de las luchas independentistas en la isla, cuando los ayuntamientos suspendieron las pensiones a los alumnos (Torres Pérez *et al.*, 2021, p. 66; Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017).

Hay que crear, sí, escuelas normales, pero no escuelas normales de pedantes, de retóricos, de nominalistas; sino de maestros vivos y útiles que puedan enseñar la composición, riqueza y funciones de la tierra, y las maneras de hacerla producir y de vivir dignamente sobre ella, y las noblezas pasadas y presentes que mantienen a los pueblos, preservando en el alma la capacidad y apetito de lo heroico. (Martí, 1985, p. 15)⁷²

En el período de entreguerras, que Martí denominara “tregua fecunda”, se incrementaron tanto las escuelas públicas municipales como las privadas —religiosas y laicas—, subvencionadas aquellas últimas por las sociedades católicas españolas y las “de color”, respectivamente. En 1884, el pedagogo cubano Manuel Valdés Rodríguez volvió a solicitar a la metrópoli la instalación en Cuba de una Escuela Normal para la formación de maestros⁷³. En 1890, finalmente, se aprobaron en La Habana, por Real Decreto, dos escuelas normales, una para varones y otra para señoritas, con diez profesores cada una, cinco numerarios e igual número de auxiliares⁷⁴. La Normal femenina incluía en la plantilla dos mujeres, una directora y una profesora de Labores. El resto de sus docentes provenían de la Normal para varones.

La convocatoria, en el caso de los numerarios, se realizó en España mediante concurso público de méritos. Tenían preferencia los profesores de Escuela Normal, y a falta de ellos, se les concedería a interinos con más de ocho años de servicio en la enseñanza pública. Al gobernador de la isla se le encargó la responsabilidad de llevar el proceso de selección de los auxiliares, también previo concurso de méritos. En 1891 se inauguró un curso extraordinario con un fondo de 3000 pesos para alquiler de edificio, adquisición de material y gastos de escritorio. Aunque no se tuvieron en cuenta los intereses de los pedagogos cubanos, esta etapa significó un

⁷² El artículo “Revolución de la enseñanza” no aparece en las *Obras Completas* de José Martí. Fue hallado por el estudioso de la obra martiana Paul Estrade, en la revista pedagógica mensual *La Nueva Enseñanza*, de San Salvador, que lo reproducía en 1894, probablemente tomado de *El Economista Americano*, publicación neoyorquina para la cual Martí lo escribiera originalmente, con la cual colaboró entre 1887 y 1888. En septiembre de 1888 el emigrado cubano había sido designado miembro correspondiente, en Nueva York, de la Academia de Ciencias y Bellas Letras de San Salvador (Estrade y Centro de Estudios Martianos [CEM], 1985, pp. 14-19).

⁷³ Ese mismo año sesionó en Matanzas el Primer Congreso Pedagógico. Asistieron 80 profesores del país, quienes se pronunciaron por la modernización de la enseñanza, con la inclusión de escuelas normales similares a las de Alemania, abanderada de este sistema (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017). La Escuela Normal de Guanabacoa había cerrado desde hacía más de diez años.

⁷⁴ Los numerarios estaban capacitados para impartir cualquier asignatura de la carrera de magisterio. De los auxiliares, uno se encargaría de las letras y otro de las ciencias, además de sustituir a los numerarios en caso de bajas por enfermedad u otras ausencias justificadas. Los tres restantes se harían cargo de Religión, Gimnástica y Música, respectivamente (Huerta Martínez, 2005, pp. 195-208).

paso de avance. La nómina que ingresó a las Normales cubanas en este período estuvo configurada por un profesorado de experiencia. Se cumplía, al menos, una de las aspiraciones de Luz y Caballero: “No dejemos escapar la coyuntura de proveernos de los hombres más experimentados dondequiera que se presenten, mayormente en un país naciente donde no se encuentran ni pueden encontrarse en tanto número como en Europa”⁷⁵. Los centros dependientes del Estado fueron laicos y se dio acceso a las mujeres a la formación docente y a ser parte del claustro de maestros (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017).

República

A partir de 1895, con la reanudación de la guerra, las matrículas disminuyeron. Al iniciarse la ocupación militar estadounidense (1898-1902), la situación económica y social de Cuba era crítica. En 1899, el general Leonard Wood —entonces gobernador— cerró las Escuelas Normales creadas en 1890, las cuales contaban solamente con ocho alumnos, y designó a Enrique José Varona para dirigir la Secretaría de Instrucción Pública.

La Escuela de Pedagogía

Como parte de su programa de reformas en la enseñanza, Varona fundó en 1900 la Escuela de Pedagogía, centro superior de esa especialidad en América Latina que sirvió de modelo para la creación de instituciones similares en la región, el cual fue precedido solo por el Instituto Pedagógico de Chile, fundado en 1889. Aunque la matrícula de la Escuela de Pedagogía fue reducida —lo que condicionó el acceso solo a los jóvenes de las clases más acomodadas—, posibilitó la titulación de profesionales del más alto nivel e impulsó radicalmente el desarrollo de la educación cubana, al imprimir en su alumnado, a partir de una concepción antidogmática y experimental, el conocimiento pedagógico más avanzado de inicios del pasado siglo. Los graduados de esa institución se desempeñaron sobre todo como profesores de enseñanza media (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017; Torres Pérez *et al.*, 2021).

Junto con la devastación de la guerra y los lastres del período colonial, la República (1902-1958) también heredaba la vitalidad y el empuje de la sociedad cubana, y la influencia de la intervención estadounidense. Ambas fuerzas impulsaron desde fechas tempranas la formación de docentes en la isla. En 1899 vio la luz la Asociación Nacional de Maestros, Maestras y Amantes de la Niñez Cubana, cuyos miembros

⁷⁵ De la Luz y Caballero, J. (1948). Informe sobre la Escuela Náutica. En *Escritos educativos*, t. 1 (p. 280). Editorial Universidad de La Habana. Citado por Lahera-Martínez y Lahera-Portelles, 2015, pp. 6, 10.

crearon el Instituto de Libre Enseñanza, con carácter gratuito y mixto, el cual debió cerrar al año siguiente por falta de financiamiento. En 1900, por gestiones de Alexis Everett Frye, primer superintendente general de Escuelas de Cuba (1899-1901) designado por el Gobierno interventor, fueron enviados jóvenes cubanos a la Universidad de Harvard y a Escuelas Normales en Nueva York y Connecticut, donde se equiparon de las más modernas concepciones pedagógicas. En 1901, José María Izaguirre, de regreso a Cuba, publicó un plan para establecer una Escuela Normal, y Alfredo Miguel Aguayo, director de la Escuela de La Habana, organizó un curso a distancia, que denominó Escuela Normal por Correspondencia, para preparar a los aspirantes a la Escuela de Pedagogía. Esta iniciativa amplió las posibilidades a los jóvenes de todas las provincias.

El año anterior, por decisión gubernamental, se habían establecido las Escuelas Normales de Verano, de carácter obligatorio para todos los maestros en función, que permanecieron hasta 1909 en cada capital de provincia y en otras diecinueve poblaciones de importancia. Su estabilidad y estricto control beneficiaron la formación de maestros durante sus nueve años de existencia.

Otro sector de la sociedad civil que desempeñó un importante papel en relación con la educación fue la prensa. Circulaba una variedad de publicaciones —la *Revista Pedagógica Cubana*, *La Escuela Moderna*, *Alrededor de la Escuela*, *Revista de Educación* y *Cuba Pedagógica*, entre otras— que contribuyeron a la divulgación de las investigaciones y de las actividades de carácter intelectual o pedagógicas, tales como la entrega de cursos preparatorios de exámenes para los maestros en pueblos y ciudades, la difusión de trabajos prácticos y lecciones en correspondencia con los cursos de las diferentes asignaturas, entre otros (Torres Pérez *et al.*, 2021).

En 1909, Alfredo Miguel Aguayo había propuesto a Manuel Sanguily, entonces presidente de la Comisión de Instrucción Pública del Senado, restituir la Escuela Normal clausurada en 1899. Con ese fin, en 1910 este presentó al Congreso un proyecto de ley, redactado por Aguayo, que fue aprobado en 1915 (Torres Pérez *et al.*, 2021). El proyecto proponía fundar Escuelas Normales en las capitales de provincia, gratuitas y externas, y designar a un profesor por centro en cada curso para realizar estudios en el extranjero. Ese año se aprobaron en La Habana dos Normales, una para varones y otra para señoritas⁷⁶. Sus primeros directores fueron Ramiro Guerra y Carolina Ponce de Cárdenas. Entre 1916 y 1923 se crearon las de Oriente, Las Villas, Pinar del Río, Matanzas y Camagüey, mientras en Holguín y Cienfuegos se abrieron centros organizados por patronatos. Todas

⁷⁶ Se escogió para su inauguración el 11 de diciembre, cuando se conmemoraba la presentación por parte de José de la Luz y Caballero de su adelantado proyecto de Instituto Cubano, en el que fundamentaba una avanzada concepción pedagógica sobre la formación de maestros (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017).

fueron encabezadas por prestigiosos maestros, entre ellos Pedro García Valdés, Max Enríquez Ureña, Martín Rodríguez Vivanco, Oscar Fernández de la Vega, Dulce María Escalona, Juan Marinello y Gaspar Jorge García Galló.

Durante los primeros años de la República, la población cubana creció el 3 % anual⁷⁷, mayoritariamente en las zonas rurales. Las Escuelas Normales contribuyeron notablemente a cubrir la necesidad de maestros y, en correspondencia con los nuevos tiempos, unieron, a la función docente, la investigación y experimentación pedagógica. A ellas tuvieron acceso los sectores más humildes de la sociedad. Su florecimiento en esos años fue posible gracias a la favorable situación económica⁷⁸, que permitió al Estado contar con los recursos suficientes para financiar la escuela pública. La población continuaba creciendo, y en 1926 la matrícula de las Escuelas Normales aumentó, de los 50 estudiantes admitidos inicialmente por escuela, a 150 en los centros de La Habana y 75 en los del resto del país. No obstante, la apertura en 1927 de las Escuelas Primarias Superiores requirió un mayor número de maestros. Para aliviar la carencia de estos, el Gobierno permitió el ingreso a las Escuelas Normales según las necesidades de cada territorio. En las siguientes décadas, con el crecimiento continuo de la población escolar, el número de normalistas graduados continuó siendo insuficiente. Entre 1925 y 1933, en el Gobierno de Gerardo Machado, el presupuesto de Instrucción Pública fue el más alto hasta ese momento (más de quince millones de pesos)⁷⁹; aun así, en comparación con otros sectores, resultaba ínfimo. La contracción económica al término de la Primera Guerra Mundial, más la crisis financiera internacional de 1929, sacudió todos los estamentos de la sociedad cubana, incluida la enseñanza. No obstante, las Escuelas Normales llegaron a ser las instituciones formadoras de maestros más completas y eficaces establecidas en Cuba, superando el nivel de los centros de estudios superiores. Se mantuvieron en estrecho vínculo con los espacios políticos y económicos, a la vez que sostuvieron una constante actualización pedagógica, mientras fomentaban la cultura, higiene y moral en la población. Los pedagogos que estuvieron al frente de los planteles lograron transmitir los valores identitarios y sentimientos patrios a las siguientes generaciones (Torres Pérez *et al.*, 2021).

⁷⁷ Si al concluir la guerra la población de la isla había quedado reducida a 1 572 800 habitantes, en 1919 ya había crecido hasta los 2 889 000 (Torres Pérez *et al.*, 2021).

⁷⁸ En 1913 Cuba se había convertido en el primer exportador de azúcar crudo, y en 1914, con el estallido de la Primera Guerra Mundial, el alza de los precios fue inmediata, lo que favoreció el crecimiento de la economía y de la sociedad en general (Torres Pérez *et al.*, 2021).

⁷⁹ Entre 1921 y 1925, durante el gobierno de Alfredo Zayas, el presupuesto de Instrucción Pública había sufrido una drástica rebaja (Torres Pérez *et al.*, 2021).

La Escuela Normal Rural José Martí

En 1922, Ramiro Guerra advertía como uno de los principales errores de la pedagogía cubana en la etapa, la insuficiente y poco efectiva preparación profesional de los normalistas para enfrentar aulas de diferentes grados académicos, algo común en las escuelas rurales. En 1934, la Comisión de Asuntos Cubanos de la Foreign Policy Association publicaba en un informe⁸⁰ solicitado por el presidente Carlos Mendieta (1934-1935), que las escuelas formadoras de maestros estaban fracasando ante la necesidad de satisfacer las carencias de la población rural. Las Escuelas Normales no contemplaban en sus programas de estudios los problemas agrícolas de las localidades donde los maestros enseñaban, lo que impedía que estos transmitieran a sus alumnos las soluciones más adecuadas (Torres Pérez *et al.*, 2021). Con la entrada en vigor de la Constitución de 1940, Fulgencio Batista, quien resultó electo en las elecciones de ese año, emitió el Decreto Ley 3117 mediante el cual se decidió que los maestros cívico-rurales, dependientes de las Fuerzas Armadas, pasaran al Ministerio de Educación.

En relación con las escuelas rurales, es necesario destacar su importancia en un país agrícola como Cuba, de ahí que dediquemos a ellas el próximo capítulo. El hecho es que, para lo que ahora nos ocupa, en 1941 el sistema de Escuelas Normales inauguró la Escuela Normal Rural "José Martí", incorporando los métodos pedagógicos más modernos para la formación y el perfeccionamiento de los maestros. Estos, al graduarse construirían sus propias escuelas⁸¹.

Como resultado de la obra conjunta de pedagogos, sociedad civil y gobiernos, en 1958 funcionaba un sistema de instituciones formadoras de maestros, estructurado en seis Escuelas Normales oficiales de nivel secundario, distribuidas en las capitales de provincias; varias Normales de *Kindergarten* y del Hogar; más las Facultades de Educación en cada una de las tres universidades públicas del país⁸². De ese sistema egresaron los miles de maestros que encontró la Revolución en 1959.

⁸⁰ Este se tituló "Problemas de la nueva Cuba" (Torres Pérez *et al.*, 2021).

⁸¹ Lamentablemente, los gobiernos posteriores no mantuvieron el proyecto. Tres años después, la Normal Rural "José Martí" fue transformada en una escuela politécnica (Torres Pérez *et al.*, 2021).

⁸² De las convocatorias anuales para el ingreso a estos centros, participaban cientos de aspirantes, lo que permitía una selección minuciosa a partir de la preparación cultural, ortografía y redacción de los candidatos (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017).

CAPÍTULO IV

LA ESCUELA RURAL

En un país agrícola como Cuba, las escuelas rurales son una necesidad casi vital. La realidad de cualquier país agrario precisa del sistema de escuelas rurales debido a su papel en la formación de la población campesina, a la vez que es instrumento vigorizador de la propiedad agraria y de los intereses de los productores.

La importancia de la propiedad no pasó desapercibida para algunos pensadores cubanos. El agrónomo y reformador agrario Francisco de Frías Jacot, conde de Pozos Dulces (1809-1887), elaboró un programa para establecer las bases de una identidad nacional agrotecnológica y agrocientífica. En documento titulado “De qué modo pueden consolidarse la riqueza y la prosperidad de la agricultura cubana”, fechado en París el 30 de octubre de 1857, Francisco de Frías expuso que Cuba debería ser por excelencia la patria de la pequeña propiedad y de los cultivos en escala menor:

Constituyamos la pequeña propiedad agrícola, demostremos con el ejemplo que la caña, el maíz, el tabaco, el plátano, la yuca, pueden cultivarse en escala menor con grande utilidad para los que concentren en pequeño espacio los trabajos que hoy se prodigan en aniquilar las riquezas naturales del país. (Bernal, 1994, pp. 100-101)

José Martí (1853-1895), por su parte, condensó esa misma visión en una frase:

Es rica una nación que cuenta con muchos pequeños propietarios. No es rico el pueblo donde hay algunos hombres ricos, sino aquel donde cada uno tiene un poco de riqueza. En economía política y en buen gobierno, distribuir es hacer venturosos. (Martí, 2009, t. 5, p. 260)

Colonia

La realización de las anteriores ideas, en ausencia de una escuela rural, es imposible. Los orígenes de esta institución imprescindible en Cuba datan de finales del siglo XVIII, cuando la Sociedad Económica de Amigos del País creó las primeras escuelas gratuitas para niños de los barrios extramuros (rurales). Francisco de Arango y Parreño, figura destacada de la época, había planteado crear escuelas para la enseñanza de la agricultura, y en el barrio extramuros de Jesús María se comenzó a emplear el sistema lancasteriano⁸³.

República

En el siglo XX, a partir de 1902, Cuba recibió la influencia directa del modelo pedagógico estadounidense, que prestaba atención a la educación en zonas rurales y marginales. Luego, en 1909, una ley cubana contempló las particularidades de la escuela rural⁸⁴, y en 1914, en el plan de estudios de las escuelas rurales, se incorporó la enseñanza de la agricultura para inculcar las nociones de las ciencias agrícolas y fomentar en los niños el amor hacia la vida del campo, los animales y las plantas.

En febrero de 1936, en la presidencia provisional de José A. Barnet (1935-1936), se dictó el Decreto 620, que autorizaba al jefe del ejército a designar militares para enseñar en lugares donde no existían escuelas⁸⁵. Mediante una sucesión de decretos-leyes promulgados entre febrero y abril de 1936, se dispuso, entre otras medidas, la creación de las escuelas rurales cívico-militares. Su financiamiento se cubrió con un impuesto, promovido por Fulgencio Batista y aprobado por el Congreso, de nueve centavos por cada saco de azúcar producido, lo que proporcionó un millón

⁸³ El sistema lancasteriano o de enseñanza mutua fue un método establecido a finales del siglo XVII por Andrés Bell y Joseph Lancaster, según el cual los alumnos más avanzados enseñaban a otros, con la supervisión de un maestro.

⁸⁴ El 8 de junio de 1909, durante el gobierno de José Miguel Gómez (1909-1913), se aprobó la primera ley escolar de la República de Cuba, que estableció las disposiciones fundamentales para la educación primaria, contempló las particularidades de la escuela rural y creó granjas-escuelas en cada provincia para la enseñanza agrícola.

⁸⁵ La iniciativa fue promovida por Fulgencio Batista, conocedor de la realidad del campo cubano por haberla vivido.

y medio de dólares, con los que se podían costear 2300 escuelas. Mediante la Ley del 28 de agosto de 1936, las escuelas rurales quedaron agrupadas en el Consejo Corporativo de Educación, Sanidad y Beneficencia, una institución encargada de orientar y aplicar la política social del Estado hasta 1940.

Se fundaron, además, los institutos cívico-militares para hijos de padres campesinos, obreros, policías y alistados del Ejército y de la Marina de Guerra fallecidos en servicio. Esos institutos cubrían desde la enseñanza primaria hasta el nivel tecnológico superior. El primero de ellos se construyó en 1938, en Ceiba del Agua, actual Artemisa, en una finca cedida por su propietario, el senador Alfredo Hornedo, donde se instalaron más de mil doscientos niños y niñas. Más tarde se construyeron infraestructuras similares en Holguín, Matanzas y Las Villas.

La entrada en vigor de la Constitución de 1940 y la aprobación del Decreto Ley 3117 por parte del recién electo presidente Fulgencio Batista, dieron un nuevo impulso a la educación campesina. Luego de crearse en 1941 la Escuela Normal Rural “José Martí”, en 1944 Batista inició el primer gran esfuerzo de alfabetización rural en Cuba, con capacidad para 2710 escuelas y una matrícula de 110 725 estudiantes (EcuRed, 2019a). Cada zona, conformada por 25 escuelas, contaba con una Misión Educativa, atendida, a su vez, por una Sección de Cultura. Esa estructura se estableció en los seis regimientos militares del país. Los oficiales que integraron las misiones eran especialistas en una de las materias impartidas: Pedagogía, Cirugía Dental, Medicina Veterinaria, Agricultura, Oficios, Higiene, Artes y Ciencias Domésticas.

Ante la falta de maestros dispuestos a enseñar en las zonas rurales, el ejército hizo un llamado a los graduados de Escuelas Normales y a los maestros agrícolas varones menores de 35 años, a los que ofreció puestos de sargentos de la reserva militar. La convocatoria incorporó un número considerable de maestros desempleados, aunque, en lo fundamental, el personal docente fue cubierto con mil cabos y sargentos que ejercieron la función de maestros.

El impacto de la escuela rural en la etapa republicana generó un debate público que formó parte de las luchas de los cubanos por la democratización de la enseñanza: la Joven Cuba, el Comité Proescuelas Campesinas, la Federación Nacional de Maestros Rurales, la Central de Trabajadores de Cuba, el Partido Ortodoxo, el Partido Auténtico y el Partido Socialista Popular, entre otras organizaciones, conjuntamente con la prensa de la época —periódicos, revistas, libros— e instituciones científicas, se hicieron eco de los problemas de la enseñanza en el campo.

La creación de las escuelas rurales fue una aportación fundamental a la enseñanza en Cuba. Si bien no solventaron todo lo que el país demandaba, ni fueron sostenidas por los gobiernos posteriores, el hecho de haberse iniciado el debate acerca de su necesidad e importancia marcó un camino aún por recorrer, no solo para alfabetizar

al campesinado, sino para desarrollar al país, dignificar y valorar el trabajo agrícola, y crear una cultura del amor a la tierra. Algo que aún está por realizarse debido a la ausencia del factor señalado al principio: la propiedad privada agraria como fundamento de la nación cubana.

CAPÍTULO V

LA ENSEÑANZA PRIVADA

El Gobierno revolucionario se empeñó durante más de seis décadas en ocultar o tergiversar el papel de la enseñanza privada en la historia de Cuba. Por ello, quisimos significar a lo largo de estas páginas, la participación que ella tuvo como eslabón insoslayable en la vertebración de la sociedad cubana. Aun así, creemos necesario subrayar, en este acápite, el aporte vital de nuestra escuela privada hasta 1959, año en que comenzó a ser suprimida. Contribuir al rescate de ese aspecto fundamental de nuestra memoria histórica —que será preciso tener en cuenta a la hora obligada de la reconstrucción de la nación—, es nuestro propósito.

Colonia

A mitad del siglo XVI, varias órdenes católicas extendieron a Cuba la enseñanza media que se impartía en España para instruir a las clases dirigentes. A fines del siglo XVII, los acuerdos del Sínodo Diocesano celebrado en La Habana (1680) dieron paso a la creación de planteles docentes religiosos y de las primeras escuelas públicas que, con el apoyo del obispo Diego Evelino de Compostela⁸⁶, se ocuparon de la instrucción en la isla. Aproximadamente en 1718, la orden Hermanos de Belén había inaugurado la primera y única escuela gratuita de enseñanza elemental en

⁸⁶ Diego Evelino de Compostela (1638-1704) llegó a La Habana en noviembre de 1687.

Cuba con más de seiscientos alumnos, que desapareció con la supresión definitiva de la orden en 1842⁸⁷.

A mediados del XVIII se erigieron como paradigmas del desarrollo alcanzado en esa etapa, el Colegio Seminario San Basilio Magno (1722) en Santiago de Cuba, y en La Habana, el Colegio San José (1721), la Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana (1728) y el Real Seminario Conciliar de San Carlos y San Ambrosio (1773). Y a finales de este siglo, en 1794, el empuje de los criollos para contar con instituciones docentes propias, en consonancia con el plan de reformas desarrollado por el capitán general don Luis de las Casas desde la Sociedad Económica de Amigos del País, dio lugar a nuevos avances en materia educativa, como la creación de escuelas primarias, de las cátedras de Botánica y Química en el Seminario de San Carlos, la fundación de la primera biblioteca pública y del *Papel Periódico* de La Habana, entre otras, que estuvieron a cargo de la iniciativa privada.

El obispo Espada, al asumir en 1803 la dirección de la Sociedad Económica, implementó, en estrecha colaboración con don Luis de las Casas, un paquete de medidas para desarrollar la enseñanza y la cultura: estableció, entre otros aportes, la Escuela de Artes y Oficios, una Escuela Práctica de Agricultura, la Escuela de Pintura de San Alejandro, y la de Química; renovó los estudios filosóficos, introdujo la enseñanza de la Física, la Química y la Botánica; estableció las primeras cátedras de Matemáticas, de Anatomía y de Cirugía; envió comisiones a estudiar los progresos tecnológicos y científicos en países avanzados; creó en la Sociedad Económica una Sección de Educación para inspeccionar la enseñanza, y promovió la creación de la cátedra de Constitución —la primera de su tipo en América Latina—, en la cual se enseñaron las bases teóricas de la soberanía del pueblo, las libertades y el concepto de patria.

En 1817 tuvo lugar la apertura de nuevas escuelas en los conventos, reconocidas oficialmente como públicas, en un proceso de centralización y secularización que derivó, a partir de 1844, en el financiamiento total o parcial de la enseñanza pública por parte del Gobierno de la isla. Desde entonces, con la supresión de las congregaciones religiosas, el peso de la escolarización recayó en la iniciativa privada, que en 1851 abarcaba las tres cuartas partes de la enseñanza primaria. En la educación secundaria, también la escuela privada remedió la carencia de institutos públicos: se fundaron colegios privados como El Salvador, San Cristóbal de La Habana, La Empresa de Matanzas y San Anacleto, de los cuales emergieron los primeros maestros de la enseñanza primaria en Cuba.

⁸⁷ Recordemos que, posteriormente, la edificación fue ocupada por los jesuitas a su regreso a Cuba en 1854, luego de la firma del Concordato entre la Santa Sede y la Corona, y allí abrieron el Colegio de Belén, primero de varios establecidos por la Compañía de Jesús en todo el país.

Para despojar la educación del carácter patriótico que la Sociedad le imprimió, en 1844, según ya vimos, España promulgó el primer intento de centralización de la enseñanza, el Plan General de Instrucción Pública para las islas de Cuba y Puerto Rico, el cual reconoció la división de la enseñanza primaria en pública y privada, y estableció el carácter obligatorio y la gratuidad relativa de la primera enseñanza. En 1852, la reina Isabel II propició la participación del clero para reforzar la presencia religiosa en la educación. La Compañía de Jesús, casi un siglo después de su expulsión de Cuba, regresó a la isla en 1854, y junto con ella entraron los escolapios, las veteranas Ursulinas, el Colegio del Sagrado Corazón y los planteles de paúles (Cordoví Núñez y Murguía Méndez, 2017, pp. 211-243). Se crearon institutos de segunda enseñanza en La Habana, Matanzas, Puerto Príncipe y Santiago de Cuba; se estableció una escuela de instrucción primaria superior en cada capital de distrito y tres en La Habana —una de ellas destinada para varones, con la dirección de Rafael María de Mendive—, el mentor de José Martí.

Para reforzar la enseñanza de la religión como soporte ideológico del dominio español, en 1880, en el período comprendido entre las guerras de independencia conocido como Tregua Fecunda, se aprobó el Plan de Instrucción Pública, que generó un debate entre partidarios y detractores de la religión católica, escenificado por la Asociación de Profesores de la Isla de Cuba, defensora de la enseñanza religiosa, y el Colegio de Maestros Municipales de la Isla de Cuba, contrarios a la enseñanza de la doctrina cristiana. En el debate, quienes se opusieron a la enseñanza religiosa llevaron la peor parte: hasta el fin de la dominación española, los colegios religiosos aumentaron y se desarrolló la enseñanza según el Plan de Instrucción Pública de 1880.

República

En 1899, con la ocupación estadounidense, la reforma que abarcó desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, encabezada por Enrique José Varona al asumir la Secretaría de Instrucción Pública, sentó las bases para que la educación se desarrollara de conjunto entre la escuela pública, la privada y la sociedad civil. Recordemos que Varona, una vez nombrado en el cargo, fundó la Escuela de Pedagogía para la titulación de los maestros e impulsó el desarrollo de la educación basada en la pedagogía más avanzada de la época.

La Constitución republicana de 1901 depositó en el Estado la responsabilidad de expedir los títulos que habilitaban a los maestros⁸⁸, así como determinar sus condiciones y aptitudes; dispuso que cualquier persona podría “aprender o enseñar

⁸⁸ El 20 de noviembre de 1900, ante la imposibilidad de realizar exámenes inmediatamente a los empleados docentes, el superintendente de Escuela, Everett Frye, había emitido una disposición

libremente cualquiera ciencia, arte o profesión, y fundar y sostener establecimientos de educación y de enseñanza” siempre que respondiera a las normas prescritas por el Estado. Esto brindó a los padres la posibilidad de elegir el tipo de educación para sus hijos. A esa “libertad de enseñanza” el superintendente de Escuelas, Alexis Everett Frye, incorporó la “libertad de enseñar” —una especie de libertad de cátedra—, que reanimó la añeja polémica entre defensores y detractores del laicismo, la cual tomó fuerza en 1915 cuando el inspector provincial de Escuelas Primarias, Ismael Clarck, manifestó que la escuela privada hacía daño al país. Al respecto, la Fundación Luz y Caballero, recién creada, designó una comisión para estudiar los planteamientos de Clarck, y elaboró el proyecto Bases para la Reglamentación de la Enseñanza Privada. El pedagogo y periodista Arturo Montori, miembro de la comisión, resumió los resultados de las investigaciones en una ponencia que propuso la existencia de diversos tipos de escuelas privadas con diferentes métodos pedagógicos y orientaciones políticas (Cordoví Núñez, 2012, p. 89). En 1917, Fernando Ortiz presentó, en nombre de la citada fundación, un proyecto de ley para la regulación oficial de la enseñanza privada, en el que consideraba que la profesión de la enseñanza, especialmente de la primaria, debía estar tutelada por el Estado; que en cualquier colegio o academia, pública o privada, la enseñanza de las asignaturas de Historia de Cuba y de Instrucción Moral y Cívica, debían estar a cargo de profesores cubanos de nacimiento, y proscribía que en los establecimientos privados de enseñanza primaria y secundaria se impartiera otra historia que no fuera la de Cuba y la universal. En correspondencia, el Estado articuló los mecanismos de supervisión a las instituciones escolares religiosas en el Reglamento General de Instrucción Primaria de agosto de 1922. El reglamento, además, dejó sentada la responsabilidad estatal para que las instituciones escolares se mantuvieran ajenas a la impartición de cualquier credo religioso.

La Constitución de 1940, más avanzada que la de 1901, estableció el carácter laico de la enseñanza oficial, a la vez que los centros de enseñanza privada quedaban sujetos a la reglamentación e inspección del Estado, teniendo estos el derecho de impartir, separadamente de la instrucción técnica, la educación religiosa que desearan. En el artículo 55, que derogó el Reglamento General de Instrucción Primaria de 1922, la Constitución refrendó la libertad de enseñanza religiosa en los planteles privados. Y el artículo 56 instituyó:

En todos los centros docentes, públicos o privados, la enseñanza de la Literatura, la Historia y la Geografía cubanas, y de la Cívica y de la Constitución deberá ser impartida por maestros cubanos de nacimiento y mediante textos

que exigía a aquellos determinadas condiciones, cuya aprobación se acreditaba mediante certificado. Quienes las cumplieron fueron conocidos "maestros de certificado".

de autores que tengan esa misma condición. (Cordoví Núñez y Murguía Méndez, 2017, pp. 211-243)

En capítulos anteriores comprobamos el auge de la enseñanza religiosa de carácter privado en Cuba, protagonizada en la etapa colonial por el catolicismo, mientras los colegios protestantes se extendieron fundamentalmente en el período republicano. Hicimos un recorrido que, en la educación católica, abarcó las órdenes de los escolapios (de esta orden derivaron posteriormente importantes colegios laicos y se encargó de la introducción de la Escuela Normal en Cuba, y en el siglo xx las Escuelas Pías se expandieron por todo el país); agustinos (responsables de la creación, entre otros planteles, de la primera universidad privada de Cuba, la Santo Tomás de Villanueva, cuyo prestigio la ubicó entre las primeras de Hispanoamérica); lasalleanos (erigieron colegios en todas las provincias, fueron los pioneros en Cuba en contar con un laboratorio de Física docente, un museo de historia natural, y publicaban sus propios textos, adoptados también por otros colegios públicos y privados); jesuitas (de cuya universidad tecnológica, entre otros de sus logros, emergieron cientos de destacados técnicos, políticos y empresarios cubanos). Entre los protestantes, que en las primeras décadas del siglo xx ya contaban con unos cinco mil alumnos de matrícula, destacaron denominaciones como los metodistas, quienes abarcaron todos los niveles de enseñanza.

Además de los colegios religiosos, existían antes de 1959 cientos de escuelas privadas de carácter laico a lo largo y ancho del país, en una red de planteles docentes que en su historia abarcó desde el colegio Carraguao (1829), pasando por el de María Luisa Dolz (1879) (Quintero, 2013), los cuales sumaron un total de 2130 colegios con 324 000 alumnos. Los más renombrados de La Habana en el período republicano fueron el Instituto Edison⁸⁹, fundado en noviembre de 1931 por los hermanos Rodríguez de Gutiérrez, en la Víbora; el colegio Baldor, dirigido por el pedagogo Aurelio Baldor de la Vega, establecido en los años cuarenta en el cruce de las calles 11 y G, en El Vedado; el colegio Arturo Montori, del afamado pedagogo Arturo Montori Céspedes, ubicado en Línea y J, en El Vedado; el colegio Trelles, de Armando Trelles, en el cruce de las calles B y 23, en El Vedado, que impartía clases desde el *kindergarten* al bachillerato; y los colegios de María Teresa Comellas y de María Coromina, entre otros muchos.

Según el último censo realizado en la República, antes de 1959 estaban autorizadas para ejercer la enseñanza privada un total de 580 escuelas primarias con 2690 aulas, en las que estudiaban unos ochenta mil alumnos. La gran mayoría de estos centros docentes eran laicos (431) y contaban con una matrícula de más de 45 900

⁸⁹ Bautizado con ese nombre en honor a Thomas Alva Edison (1847-1931).

alumnos. A ellas se suman unas 200 escuelas, más pequeñas, que funcionaban sin autorización oficial.

En fin, la enseñanza privada, laica y religiosa cubría el 20 % del alumnado de Cuba, lo que significaba un enorme ahorro para el presupuesto estatal. Miles de colegios privados funcionaban a lo largo del país —la mayoría con buena infraestructura y adecuados recursos educativos—, donde se preparó a los estudiantes de las clases altas y medias, algunos de los cuales impartían enseñanza a estudiantes pobres de forma gratuita, o que pagaban cuotas reducidas. Aplicaban, de acuerdo con la Constitución, el programa oficial del Ministerio de Educación; empleaban los libros de texto aprobados para la educación oficial; enseñaban y respetaban la historia nacional y las fechas históricas, lo que permitía la formación de ciudadanos comprometidos con su nación: no con una ideología, un gobierno o un partido político.

Todos los éxitos alcanzados en economía, ciencia, cultura y educación, desde finales del siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX, están ligados a las instituciones mencionadas. No existe al margen de ellas, ningún avance, anterior o posterior, comenzando por la Sociedad Económica de Amigos del País, calificada por José Martí como “la más alta y meritoria de las sociedades de Cuba” y como “la casa ilustre donde han tenido asiento los hijos más sagaces y útiles”⁹⁰.

En 1959, con la llamada Ley 11, el Gobierno revolucionario invalidó los títulos otorgados por las universidades privadas entre 1956 y 1958, y clausuró toda escuela privada que no estuviera debidamente incorporada al Ministerio de Educación (Cordoví Núñez y Murguía Méndez, 2017, pp. 211-243). Aunque el ministro de Educación Armando Hart planteó que el Gobierno revolucionario mantendría invariable el principio de “libertad de enseñanza”, en 1961 se promulgó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza mediante la cual se confiscaron todos los colegios privados, laicos y religiosos; se declaró la exclusividad del Estado para ejercer la enseñanza; este se adjudicó la propiedad de todos los bienes, derechos y acciones que integraban los patrimonios de los citados centros, y la mayoría de los sacerdotes-maestros fueron expulsados de Cuba: medidas que se reforzaron a partir del discurso conocido como *Palabras a los intelectuales* —resumido en el mandato “dentro de la Revolución todo, fuera de la Revolución nada”—, conjuntamente con la eliminación de la autonomía universitaria en 1962, y la consigna de 1971: “La Universidad es para los revolucionarios”. Sobre ello volveremos en los siguientes capítulos.

⁹⁰ Véase la nota 29, cap. I. “Generalidades”, de este libro.



Segunda parte
Totalitarismo

CAPÍTULO I

GENERALIDADES

Algunas claves

La Revolución cubana de 1959 se corresponde con el guion establecido por Carlos Marx: conquistar el poder, destruir el Estado burgués e implantar una dictadura, denominada del proletariado (Marx y Engels, 1948)¹. Lo que en Cuba diferenció la realidad de la teoría, es que no fue el partido comunista el que engendró la revolución, sino al revés: fue engendrado desde ella. El Partido Comunista Cubano (PCC) se constituyó en 1965² —seis años después del triunfo—, no sin que antes

¹ El socialismo cubano es un ejemplo de lo que significa en la práctica “destruir el Estado burgués”: arruinar el tejido social construido por la civilización humana en su devenir —tejido que es su fuente de vida, sostenimiento y desarrollo, en tanto organismo vivo—, para imponer por la violencia “revolucionaria” la dictadura excluyente de una “vanguardia” (partido comunista) en nombre de una clase social (proletariado) que, lejos de asumir el liderazgo político como clase, es abducida de toda posibilidad de empoderamiento. Tras esa entelequia se agazapa el socorrido método de manipulación y perversión de la realidad en que se apoyan los sistemas totalitarios comunistas: sistemas parásitos que, sin hospederero, son incapaces de sostenerse.

² Hasta entonces había sido el Ejército Rebelde —así denominado desde mayo de 1958 (en sus inicios Ejército Revolucionario del MR-26-J) y posteriormente constituido en las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR)—, el sustrato del incipiente aparato político mediante el cual Fidel Castro y sus principales hombres gobernaron el país en esos primeros años (LeoGrande, s. f.; Maza Rodríguez, 1962, pp. 175-190).

Fidel Castro anulara la disensión dentro de las principales fuerzas que terminaron integrándose en la oposición armada al régimen de Batista, si bien sostuvieron desde el inicio y en distintos momentos, posiciones diferentes y hasta contrarias: el Movimiento Revolucionario 26 de Julio (MR-26-7), el Directorio Revolucionario (DR-13-M) y el Partido Socialista Popular (PSP).

El MR-26-7, fundado en 1955 por Fidel Castro luego del asalto al cuartel Moncada en 1953 y la salida de prisión de los moncadistas, formó parte de los núcleos emergentes —asimismo el Directorio Revolucionario— que aparecieron cuando ya existían organizaciones de la política tradicional³ opuestas al golpe de Estado de Fulgencio Batista del 10 de marzo de 1952, las cuales exigían, entre sus objetivos básicos e irreductibles, la restauración del orden constitucional⁴. El MR-26-7, de carácter político nacionalista según se evidencia en sus documentos y manifiestos dirigidos al país antes de tomar el poder (Maza Rodríguez, 1962, pp. 178-180), se consolidó rápidamente como uno de los grupos más cohesionados pese a su reciente creación, y desde 1957 comenzó a adquirir importancia en el panorama político cubano con el desembarco del yate Granma a finales del año anterior, que hizo ganar fuerza a la vía violenta (p. 176). Su líder concebía la unidad con otros sectores que adoptaron la lucha armada, a partir de la incorporación de estos al MR-26-7 y la aceptación de su autoridad y disciplina; es decir, de su “hegemonía revolucionaria” (Solar Cabrales, 2021, p. 21).

El Directorio fue creado por José Antonio Echeverría desde la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) también en 1955 —organización de la que fue su presidente en ese período—, como un movimiento de carácter insurreccional para derrocar a la dictadura de Fulgencio Batista. De ahí que, si bien surgió como brazo armado de la FEU en la clandestinidad, se propuso aglutinar mediante una labor coordinadora a todos los sectores populares en una estrategia y un objetivo común. El 24 de febrero de 1956 fue proclamado públicamente en el Aula Magna de la Universidad de La Habana. A partir del asalto al Palacio Presidencial el 13 de marzo de 1957, se renombró DR-13-M.

³ Entre los partidos, el Revolucionario Cubano (Auténtico) surgido en 1934; Ortodoxo fundado por Eduardo Chibás y Nacional Revolucionario (P.N.R.) dirigido por José Pardo Llada, de corta existencia. Las instituciones cívicas y profesionales representaban a la clase media: Federación de Profesionales Universitarios, Sociedad de Amigos de la República, Colegio de Abogados de La Habana y Colegio Médico Nacional, entre otros. La FEU encabezaba los núcleos estudiantiles y juveniles, mientras que los sectores obreros y campesinos, por lo general, permanecieron ajenos a la lucha (Maza Rodríguez, 1962, p. 176).

⁴ Al respecto, Emilio Maza apunta que “aún después de restaurada la vigencia formal de la Constitución en 1956, con el primer Congreso elegido después de 1952, la oposición política continuaba exigiendo ‘la plena restauración de la Constitución de 1940’, por entender que, en la práctica, esa carta política no tenía una efectiva vigencia” (Maza Rodríguez, 1962, p. 175).

El Partido Socialista Popular (PSP) era la denominación que tenía entonces el primer Partido Comunista de Cuba (PCC), fundado por Julio Antonio Mella y Carlos Baliño en 1925⁵. Dirigido por Blas Roca, no veía en la lucha armada el método adecuado para alcanzar el poder. En abril de 1958 condenó la fracasada huelga general del 9 de ese mes convocada por el MR-26-J, considerándola un llamamiento unilateral. Sin embargo, a partir de este hecho comenzó un acercamiento entre la organización marxista-leninista y el MR-26-J, al aceptar el PSP no solo la lucha armada, sino a la guerrilla de Fidel Castro como la fuerza principal para derrocar a Batista; y a aquel como líder indiscutible. No obstante, el 28 de junio de 1958 el Comité Nacional del PSP —en manifiesto suscrito por Juan Marinello y Blas Roca— pedía “unas elecciones limpias y democráticas para desembarazarse de Batista” (Maza Rodríguez, 1962, p. 180). Hasta el momento de acercamiento entre el MR-26-J y el PSP, este había optado por la vía constitucional para combatir a la dictadura (Rodríguez, 2015, p. 22).

Aunque no fue el MR-26-J el único grupo político que condujo a la revolución al poder, la habilidad de su líder y capacidad para manejar las circunstancias a su favor le permitió invalidar a los oponentes, disolver el peligro de debilitamiento ante las divisiones internas, hacer valer su posición y reforzar su autoridad. No es propósito de este libro adentrarse en esas circunstancias, ricas en hechos, documentos y análisis que demuestran a través del *modus operandi* de Fidel Castro sus verdaderas intenciones una vez tomado poder. Lo cierto es que, en la conjugación de factores desencadenantes del establecimiento de una dictadura totalitaria comunista que se prolonga en el tiempo, y amenaza con la desintegración moral y material de la sociedad y la nación cubanas, la personalidad de Castro tiene un peso de primer orden.

Entre esos elementos, no queremos dejar de mencionar que en ninguna ocasión antes de 1961 Fidel Castro hizo pública su intención de conducir al país al socialismo o al comunismo, ante lo cual la falta de apoyo popular le habría impedido posicionarse. La oposición al régimen de Batista constituida por diferentes grupos y partidos (entre ellos el MR-26-7) que lograron establecer un frente común —representado en lo fundamental por los llamados frentes cívicos de todas las tendencias, agrupados localmente: profesionales, comerciantes, industriales y obreros sin afiliación política—, no sostuvo ni apoyó medidas o programas que significaran el establecimiento de un gobierno socialista. La voluntad de la nación, antes de 1959, no se expresó al respecto: tal programa ni siquiera existía. Después del

⁵ En 1939, esta organización pasó a la clandestinidad como Unión Revolucionaria Comunista. En 1944, con los cambios ocurridos a partir de la Constitución de 1940 y del resultado de la Segunda Guerra Mundial —en la que Cuba fue aliada de Estados Unidos—, tomó el nombre de Partido Socialista Popular.

triunfo del Ejército Rebelde, tampoco lo hizo: el imperio absoluto de la violencia y la persecución sobre los individuos y sus bienes, con el subsiguiente adoctrinamiento, impidió ese derecho legítimo (Maza Rodríguez, 1962, pp. 181-182 ss.).

1959

El 31 de diciembre de 1958, en horas de la noche, Batista huía de Cuba. Para evitar un golpe militar, Fidel Castro convocó a la huelga general en La Habana el 2 de enero de 1959⁶, y las columnas de Camilo Cienfuegos y Ernesto Guevara avanzaron sobre la capital, hasta ocupar el campamento Columbia y la fortaleza de La Cabaña. Al quedar consolidadas las posiciones del Ejército Rebelde, el 3 de enero el juez Manuel Urrutia Lleó⁷ juraba su cargo de presidente del Gobierno provisional y nombraba al reconocido opositor de Batista, José Miró Cardona, como primer ministro. Fidel Castro, designado comandante en jefe de las Fuerzas Armadas, el 8 de enero hacía su entrada triunfal en la capital.

Un mes más tarde, el 7 de febrero, el caudillo sustituía la Constitución de 1940⁸ —que había prometido restablecer—⁹ por la Ley Fundamental de la República¹⁰. Con ello ilegitimó y desconoció el poder público, se puso de espaldas a la voluntad nacional y traicionó la revolución, imponiendo su propio parecer. Las elecciones generales “en breve plazo” prometidas en “todos los pactos, manifiestos y declaraciones de la lucha revolucionaria”, base del programa que llevó a Fidel Castro al poder, nunca se realizaron (Maza Rodríguez, 1962, p. 187). La Ley Fundamental de la República, una

⁶ El levantamiento civil fue capitaneado por los estudiantes del DR-13-M (Centro de Información y Documentación de Barcelona [CIDOB], 2014).

⁷ Partidario de la revolución. Aceptó su nombramiento meses atrás a instancias del MR-26-J.

⁸ Entre el 13 de enero y el 4 de febrero de ese año ya había realizado cinco modificaciones a la carta magna, que pusieron de manifiesto su intención de desembarazarse de las normas jurídicas. Así, “el poder emanado de la propia revolución” más adelante sería, por sí mismo, fuente de derecho constitucional (Maza Rodríguez, 1962, p. 183).

⁹ “El nuevo Gobierno se regirá por la Constitución de 1940, y asegurará todos los derechos que ella reconoce, y será equidistante de todo partidismo político”, escribía Fidel Castro en carta pública desde la Sierra Maestra el 14 de diciembre de 1957 (Maza Rodríguez, 1962, p. 177). No fue la única ocasión en que declaró tal compromiso, y aunque esa no era su verdadera intención, no vaciló en mentir y manipular para monopolizar la representación absoluta de las fuerzas políticas que abrieron el camino a la revolución por entender que era el modo de cumplir la voluntad de la nación, al devolverle los derechos democráticos y constitucionales suspendidos por Batista con el golpe de Estado.

¹⁰ Unos estatutos con los cuales se rigió el país hasta 1976, que posibilitaron la drástica reordenación de las instituciones del Estado: el Congreso fue eliminado y los poderes ejecutivo y legislativo quedaron en el Consejo de Ministros. Las funciones del presidente de la República se limitaron a los ámbitos protocolario y representativo (CIDOB, 2016).

maniobra de usurpación constitucional dictada para “hacer posible la realización de los hechos que impone la revolución”, fue el instrumento que sirvió para justificar y legitimar todo cuanto se le antojara al caudillo, desde la aplicación retroactiva de las leyes penales incluida la pena de muerte, hasta la confiscación de bienes con fines punitivos o reformadores (p. 183).

El 16 del propio mes, Miró Cardona presentaba su dimisión como primer ministro. Su puesto era ocupado por Fidel Castro. Tres meses después, el 17 de mayo¹¹, el Gobierno —ya no provisional: de facto— promulgaba la Primera Ley de Reforma Agraria que, junto con la Ley 851 para la nacionalización de las empresas extranjeras, suscitó el rechazo inmediato, no solo del Gobierno estadounidense y los propietarios cubanos, sino del recién estrenado gabinete. Castro acusó al presidente Urrutia de torpedear los planes del “Gobierno”: valga subrayar los planes de Fidel Castro, quien dimitió el 17 de julio de su puesto de primer ministro y se valió de una ya probada estrategia que le sería muy útil hasta el final de su vida política y pública: la convocatoria popular¹²; con ello, obligó a Urrutia —anticomunista declarado— a renunciar, y este fue sustituido en la presidencia por Osvaldo Dorticós Torrado, abogado izquierdista que había fungido como ministro de leyes revolucionarias; el 26 de julio Fidel Castro retiró su dimisión como primer ministro. Todo el poder quedó en sus manos, mientras Dorticós era relegado a figura decorativa.

Las conspiraciones no se hicieron esperar —dentro del MR-26-J, el DR-13-M, el PSP, más las otras fuerzas y figuras políticas, junto con las organizaciones

¹¹ Hasta ese momento Fidel Castro había realizado ya varios recorridos por la región. Del 23 al 27 de enero visitó Venezuela. El 15 de abril viajaba a Estados Unidos por invitación de la Asociación Americana de Directores de Periódicos —allí negó cualquier tendencia comunista propia o en su círculo más cercano; se hizo acompañar de una delegación de banqueros y empresarios de la isla, e intentó una entrevista privada con el presidente Eisenhower, quien se excusó, aunque a cambio fue recibido por el vicepresidente Richard Nixon—, pasando a su regreso por Canadá. Del 29 de abril al 7 de mayo visitó Trinidad Tobago, Argentina, Brasil y Uruguay. Con un inteligente manejo mediático y gran habilidad para las relaciones públicas, Fidel Castro cuidó desde el primer momento su imagen propagandística en virtud de un propósito fundamental, aunque no explícito: colocarse en posición de influencia en la geopolítica internacional. Paradójicamente, en los meses siguientes posibilitó desde Cuba la organización de expediciones armadas que desembarcaron en República Dominicana, Haití, Nicaragua y Panamá, con la intención de repetir en estos países su experiencia frente al régimen de Batista. Todas fracasaron al no recibir apoyos locales (CIDOB, 2016).

¹² En septiembre del siguiente año el caudillo ensayaría, en la Primera Declaración de La Habana, de fuerte contenido nacionalista, la votación a mano alzada por la Asamblea General Nacional del Pueblo de Cuba, una movilización convocada por él en la Plaza de la Revolución; hecho que volvió a realizar en febrero de 1962 para votar la Segunda Declaración de La Habana, ya más inscrita en el horizonte doctrinal del marxismo-leninismo (Rojas, 2011, p. 5).

obreras—, alcanzando hasta las Fuerzas Armadas¹³. La reacción social de los distintos sectores, incluso en los movimientos que impulsaban la revolución, comienza a ser denominada “contrarrevolución” por Castro y sus partidarios: dígase, en propiedad, por los usurpadores de la voluntad nacional y de la situación revolucionaria desencadenada con el golpe de Estado de Batista. A la violencia se respondió con la violencia —el 21 de octubre varios aviones bombardearon La Habana—, escalada que tuvo su punto más alto en 1961 en Bahía de Cochinos.

1960

En 1960 los exiliados cubanos en Miami se calculan en 40 000 (Ruiz Fernández, 1976, p. 18). El caos político, social y económico en Cuba fue maquillado con el restablecimiento de relaciones con la Unión Soviética el 8 de mayo de ese año, interrumpidas por Batista en 1952. En el contexto de la guerra fría, el país “amigo” se ofrecía como comprador del azúcar cubano hasta entonces dependiente del mercado estadounidense, a la vez que comenzó a enviar petróleo a la isla en sustitución de las exportaciones norteamericanas. Las compañías Texaco, Esso y Shell se negaron a refinar el crudo soviético, y en represalia, el 29 de junio dichas empresas fueron nacionalizadas por Fidel Castro¹⁴. El 6 de julio, Eisenhower ordenó reducir en una cuarta parte la cuota de importación de azúcar de la isla¹⁵ (Ruiz Fernández, 1976, pp. 16-17).

1961

El año 1961 resultó clave en el arranque del totalitarismo. El 3 de enero se rompieron las relaciones diplomáticas entre Cuba y Estados Unidos. El 16 de abril, en la céntrica esquina de 23 y 12, en La Habana, Fidel Castro —mediante uno de sus mejores golpes de efecto— convocó al pueblo para despedir a los caídos en los bombardeos del día anterior a los aeropuertos de La Habana, Santiago de los Baños y Santiago de Cuba, declarando el estado de alerta. La ocasión, altamente emotiva,

¹³ Díaz Lanz, jefe de la Aviación, fue sustituido por Juan Almeida Bosque; Hubert Matos y otros oficiales fueron detenidos, a raíz de lo cual perdió la vida Camilo Cienfuegos, uno de los guerrilleros más populares (Ruiz Fernández, 1976, p. 16).

¹⁴ El 4 de febrero el viceprimer ministro soviético, Anastas Mikoyan, había firmado en La Habana un acuerdo por el que Cuba obtenía de la URSS un crédito de cien millones de dólares (al 2,5 % de interés y pagadero en doce años) para la adquisición de equipos industriales soviéticos, con garantías de compra de cinco millones de toneladas de azúcar hasta 1966. El 19 de abril llegó el primer cargamento de petróleo soviético, y en septiembre arribó la primera ayuda militar, a la vez que, el 20 de ese mes, Nikita Jrushchev y Fidel Castro sostenían un encuentro en Nueva York, donde asistían al xv período de sesiones de la ONU (CIDOB, 2016).

¹⁵ Esto supuso para Cuba dejar de vender 700 000 toneladas. Sin embargo, el Gobierno soviético se apresuró a anunciar que compraría el flete (CIDOB, 2016).

fue aprovechada por el líder para declarar el carácter socialista de la revolución y llamar al pueblo a combate para defenderla. En la madrugada del 17 se produjo la invasión a Bahía de Cochinos, que el 19 ya había sido derrotada. Las medidas adoptadas ese año previamente a la invasión y durante los meses que siguieron, dieron comienzo a un proyecto de ingeniería social dirigido a la formación del “hombre nuevo” mediante el adoctrinamiento ideológico en la enseñanza, que más tarde fue potenciado por los medios de comunicación en manos del Estado¹⁶.

El sistema totalitario —cuya esencia es la conversión del ciudadano en súbdito—, para ser instaurado requería del monopolio sobre la enseñanza. Así, la educación republicana, al ser incompatible con el totalitarismo, comenzó a ser borrada. En febrero de 1961, el presidente Osvaldo Dorticós declaró inaceptable la “neutralidad política” entre los educadores y comenzó la intervención de los colegios católicos. En marzo, el ministro de Educación, Armando Hart, acusó a estos colegios de fomentar la contrarrevolución, y Fidel Castro incriminó a la Iglesia católica con el mismo argumento. En mayo se anunció la nacionalización de todas las escuelas privadas y la expulsión del país de los sacerdotes extranjeros que ejercían el magisterio. En junio se promulgó la Ley de Nacionalización de la Enseñanza¹⁷ que otorgó al Estado el control absoluto sobre la educación, reforzado en la década de los setenta con el sistema de las “escuelas al campo” y después con las “escuelas en el campo”, el adoctrinamiento ideológico y la restricción de la influencia familiar. Sucesos y fenómenos sobre los que volveremos en los siguientes capítulos.

En diciembre de 1961, refiriéndose a *La historia me absolverá*, Fidel Castro comentaba: “Fue escrito con el cuidado suficiente para exponer una serie de puntos fundamentales sin, al mismo tiempo, hacer planteamientos que pudieran dar lugar a que el campo de acción nuestro dentro de la revolución quedara limitado” (Maza Rodríguez, 1962, p. 179)¹⁸. Ya en julio, ante la necesidad de consolidar el aparato de gobierno con la creación de un órgano partidista, los incondicionales de las tres fuerzas principales que habían apoyado la insurrección contra Batista (MR-26-J, DR-13-M y PSP) se

¹⁶ En noviembre de 1960 los numerosos y diversos medios de prensa habían sido ocupados por el “gobierno revolucionario”; y las agencias cablegráficas y emisoras de radio, con la empresa de Radio y Televisión CMQ, nacionalizadas. En octubre de 1965, *Noticias de Hoy* y *Revolución* se fundieron para crear el órgano central del PCC: el diario *Granma* que junto con *Juventud Rebelde*, *Trabajadores* y los periódicos provinciales, conforman la red de información oficial controlada de forma absoluta por el Gobierno.

¹⁷ El autoritarismo, la prepotencia, la arbitrariedad y el bandidismo fueron legitimados mediante la promulgación de leyes —nótese que primero se intervinieron los colegios privados y posteriormente se publicó la ley para justificar los hechos—, según fuera necesario, y así hasta hoy, para disfrazar el atropello de legalidad e institucionalidad.

¹⁸ Emilio Maza Rodríguez cita un fragmento más extenso del texto, que toma del diario *El Mundo*, La Habana, diciembre 2, 1961, p. 8.

habían fundido en las Organizaciones Revolucionarias Integradas (ORI) como cuerpo político único de la revolución, construido artificialmente para desembocar, en 1962, en el partido único: Partido Unido de la Revolución Socialista Cubana (PURSC) (Maza Rodríguez, 1962, pp. 179, 188). Tres años más tarde, en 1965, tras nuevas depuraciones y decantaciones, cambiaría su nombre por Partido Comunista de Cuba (PCC).

El Gran Hermano

De tal forma, además de surgir después de la revolución, el PCC fue el aparato político ideado para responder a la intención y voluntad —inconsultas— de un individuo: nació supeditado al carisma del caudillo con el propósito de legitimar su liderazgo. Las decisiones fundamentales continuaron siendo tomadas por Fidel Castro, secundado por los principales jefes de la Sierra Maestra, quienes devinieron miembros del Buró Político del Partido, apenas sin uso —incluido su Comité Central de cien miembros— hasta su primer congreso en 1975 (LeoGrande, s. f.).

El Primer Congreso del PCC definía en su Plataforma Programática, aprobada en la propia reunión, los principios ideológicos y morales del comunismo como fundamentos de la política educacional con la concepción marxista-leninista. La Constitución de 1976 —la primera después de 1959— retomó lo estipulado en dicha plataforma y definió al PCC en su artículo 5 como “fuerza dirigente superior de la sociedad y del Estado”, y en el artículo 38 estableció que “la política educativa y cultural se atiene a la concepción científica del mundo establecida y desarrollada por el marxismo-leninismo; la enseñanza como función del Estado, dirigida a la formación comunista de las nuevas generaciones” (Asamblea Nacional del Poder Popular [ANPP], 2022a).

Así, el PCC estableció la ideología marxista-leninista como fundamento de la educación y después la Constitución de 1976 le otorgó rango constitucional. Instaurada como resultado y con posterioridad al congreso partidista para legitimar el totalitarismo, la nueva Constitución sirvió, a su vez, para entronizar al PCC como fuerza superior de la sociedad, por encima de sí misma —en tanto “asamblea del pueblo”—, coartando la libertad e impidiendo el ejercicio de los más elementales e inalienables derechos ciudadanos (refrendados por la Carta de las Naciones Unidas, de la cual Cuba formaba y forma parte). A partir de aquí se institucionalizó la perversión de la verdad, y con ello de todas las conquistas morales y espirituales alcanzadas por los cubanos en su devenir como nación, y también por la humanidad. La constitución —una conquista civil y política para mantener el equilibrio social sobre la base de la democracia (“poder del pueblo”) como máximo baluarte de la justicia, la libertad, el bienestar y desarrollo humano—, fue vaciada en el caso cubano de ese sentido y carácter original de toda constitución, para convertirla en su contrario: así sucedió con cada uno

de los pilares que sostienen la democracia y la vida misma. Analizaremos en los siguientes capítulos los resultados de tal aberración.

Por ahora, notemos el tránsito dilatado entre la Ley Fundamental de la República —decretada en febrero de 1959 sin ser refrendada por ningún poder legislativo— que rigió el país por diecisiete años, y la Constitución de 1976; período en el que se concentran los rasgos del rumbo que va a seguir el nuevo orden constitucional del socialismo. La Ley Fundamental, si entre 1959 y 1960 restableció garantías básicas de la Constitución de 1940 suspendidas por Batista, fue asimismo el punto de partida jurídico para una reorganización del Estado que desde 1961 introdujo importantes restricciones a los derechos civiles y políticos en consonancia con los estatutos constitucionales de la dictadura batistiana, tales como el abandono de las prácticas electorales y la transferencia de las atribuciones del poder legislativo al poder ejecutivo, específicamente al Consejo de Ministros, con facultades para legislar y ejecutar por decreto. De ahí que el nuevo régimen derivara en una prolongación —solo que de signo ideológico contrario— del estado de excepción batistiano, el que convirtió en regla. A partir de esa estructura se pusieron en marcha los programas de reformas agraria y urbana, alfabetización, nacionalización de la enseñanza, movilización de las milicias nacionales y confiscación de bienes, entre otros, que conformaron las primeras medidas del Gobierno revolucionario.

Tras el abandono en 1959 de los mecanismos representativos y electorales por la breve experiencia de “democracia directa” —Primera (1960) y Segunda (1962) Declaración de La Habana—, la etapa inicial de institucionalización comunista completada en 1965 (desmantelamiento de la sociedad civil, ideología marxista-leninista, Partido Comunista único, alianza con la URSS y el campo socialista, economía de Estado), se hizo acompañar a partir de 1976 —con la Constitución socialista— de una estructura de organizaciones de masas subordinadas al Estado (CDR, FMC, FEU, FEEM, ANAP y MTT, entre otros) que maniató a la sociedad cubana. Con la estructura jurídica del bloque comunista de la guerra fría, dichas organizaciones, en su carácter de “representantes” de los intereses específicos de los distintos sectores de la población involucrados en la construcción del socialismo, imposibilitaron el ejercicio de las libertades individuales —civiles y políticas— propias de todo Estado de derecho¹⁹.

Por su parte, la reforma constitucional de 1992, que adaptó el socialismo cubano a las condiciones del período postsoviético, aunque concedió la “libertad de conciencia y de religión”, mantuvo los derechos políticos subordinados a las

¹⁹ “A pesar de que los conceptos de ‘justicia’ e ‘igualdad’ eran centrales en aquella constitución, la dilatación de los derechos sociales fue compensada por una notable contracción de los derechos civiles y políticos, sin precedentes en la tradición liberal, republicana o populista de las constituciones latinoamericanas” (Rojas, 2011).

instituciones estatales. Y la Ley de Reforma Constitucional del 2002, al decretar el carácter “irrevocable” del socialismo, ahondó el signo punitivo de las legislaciones anteriores respecto a la penalización de las libertades públicas si estas eran ejercidas “contra la existencia y fines del Estado socialista” o “contra la decisión del pueblo cubano de construir el socialismo y el comunismo” (Rojas, 2011).

En síntesis, esos fueron los primeros pasos que derivaron en la imposición reduccionista de una ideología ajena, minoritaria y excluyente, en una sociedad plural que desde el siglo XVIII venía desplegando, por su natural desarrollo, corrientes de pensamiento propias, acordes con las realidades del país, con su cultura y región, nutridas de lo mejor del pensamiento universal.

Un paréntesis ¿innecesario?

Veamos un par de ejemplos que ilustran lo anterior. Se trata, en ambos casos, de ideas expresadas por dos de nuestros próceres, figuras paradigmáticas de la intelectualidad revolucionaria del siglo XIX cubano —hombres de pensamiento y acción—, contemporáneos de Carlos Marx y Federico Engels. Ideas que, como veremos, no solo continúan vigentes como aportaciones al desarrollo del pensamiento filosófico y sociopolítico en Cuba, sino hasta resultan premonitorias de las graves circunstancias que hoy atraviesa el pueblo cubano, de las cuales —de nuestras respuestas a ellas en tanto sociedad— dependerá nuestro destino como nación.

En 1862, cuando el comunismo era solo teoría, un estudiante de Derecho de la Real Universidad de La Habana, pronunció —quince años después de la publicación del *Manifiesto comunista* (1848) y seis antes del comienzo de la Guerra de los Diez Años (1868-1878), de la que fuera uno de sus grandes protagonistas— un discurso en el Aula Magna de la institución habanera (Astengo, 2015). Ignacio Agramonte (2023) expresaba entonces:

Funestas son las consecuencias de la intervención de la sociedad en la vida individual; y más funestas aun cuando esa intervención es dirigida a uniformarla, destruyendo así la individualidad, que es uno de los elementos del bienestar presente y futuro de ella [...]. La centralización hace desaparecer ese individualismo, cuya conservación hemos sostenido como necesaria a la sociedad. De allí al comunismo no hay más que un paso; se comienza por declarar impotente al individuo y se concluye por justificar la intervención de la sociedad en su acción destruyendo su libertad, sujetando a reglamento sus deseos, sus pensamientos, sus más íntimas afecciones, sus necesidades, sus acciones todas. [...] el Gobierno que con una centralización absoluta destruya ese franco desarrollo de la acción individual y detenga la sociedad en su desenvolvimiento progresivo, no se funda en la justicia y en la razón, sino tan solo en la fuerza; y el Estado que tal fundamento tenga, podrá en un momento de energía anunciarse al mundo como estable e impecedero, pero

tarde o temprano cuando los hombres, conociendo sus derechos violados, se propongan reivindicarlos, irá el estruendo del cañón a anunciarle que cesó su letal dominación. (Citado por Marrero-Fente, 2022, pp. 89-90)²⁰

Desde el derecho administrativo, el futuro abogado introdujo en su exposición el tema de la libertad política, que apuntaba a la independencia de España. En diálogo con los tratados jurídicos, filosóficos y políticos de la época, el joven agramontino se anclaba en su circunstancia histórica —la Cuba colonial del siglo XIX, en plena agudización de conflictos entre los intereses criollos y los monárquicos— marcado por las guerras independentistas de América Latina. Su radical propuesta a favor de la libertad política y la independencia del pueblo cubano se inscribía en el panorama de las ideas que circulaban en su época sobre el modelo de Estado, la organización territorial de la administración y la oposición entre militarismo y civilismo²¹ que articulaban la noción de América Latina. De ahí sus resonancias políticas con los movimientos independentistas latinoamericanos del siglo XIX. Sus valoraciones de entonces serían volcadas en las normas jurídicas adoptadas por los cubanos que se alzaron en armas contra el Gobierno español en la isla, y su modelo descentralizado ensayó por primera vez en Cuba una verdadera autonomía local y la participación popular en el control de los funcionarios de la administración pública (Marrero-Fente, 2022, pp. 89, 83, 91-92).

Pero más allá de su circunstancia, la universalidad de esas ideas las hace cobrar plena vigencia en el escenario de la Cuba actual. De ahí la necesidad de recuperar el legado intelectual agramontino, que se vio relegado ante el valor extraordinario de su condición heroica —realizada ¡y simplificada! a conveniencia por el oficialismo después de 1959— en detrimento de sus aportes al pensamiento cubano. Es nuestro deber, hoy, rescatar y redimir en su integralidad la contribución de Ignacio Agramonte, como también la totalidad de nuestro patrimonio intelectual e histórico. Urge, de cara a la reconstrucción de los destinos de la nación cubana.

²⁰ Según el catedrático Raúl Marrero-Fente (Universidad de Minnesota, Estados Unidos), Agramonte en su crítica al comunismo, además de coincidir con las ideas del francés Jules Simon, pudo tener en mente pasajes de *Elementos de la Filosofía del Derecho o curso de Derecho Natural*, de Antonio Bachiller y Morales. Expresaba Bachiller: “La exageración de la ley de igualdad ha creado muchos de los extravíos del comunismo, ese sueño dorado de los tiempos modernos y que lleva en sus ilusiones una nube preñada de males para el mundo” (citado por Marrero-Fente, 2022, pp. 89-90).

²¹ Más adelante estas ideas estuvieron presentes en su debate con Carlos Manuel de Céspedes. Agramonte se oponía a la declaración de facultades omnímodas por parte de Céspedes en su propuesta de gobierno, en el que la autoridad civil se subordinaría a la militar, ambas reunidas en una misma persona. La propuesta civilista de Agramonte defendía la tripartición de poderes en un Gobierno republicano, con subordinación del mando militar al civil para evitar la centralización y concentración de poder (Marrero-Fente, 2002, p. 91).

Casi veinte años después del discurso de Agramonte, en noviembre de 1881, José Martí —quien a partir de entonces empezaría a publicar desde Nueva York para los más importantes periódicos latinoamericanos del período, y varios de Estados Unidos y Europa—, se refería, en *La Opinión Nacional*, de Caracas —sin lamentarse, ciertamente, por ello— al declive del socialismo en Norteamérica a causa de la extraordinaria prosperidad de aquel país, a la existencia de los pequeños propietarios en tanto salvaguarda de la propiedad —tan opuesta al comunismo como la libertad, “en cuyo amor y goce viven allí las gentes”—; y a que en ninguna parte estaba tan repartida la riqueza como en Estados Unidos (Martí, 2006a, t. 12, p. 26).

El ideario político martiano, por su importancia en el conjunto de su obra —enfocada en sus últimos años en el servicio a la causa de la independencia de Cuba—, ha sido copiosamente tratado e investigado con menoscabo para el conocimiento de su pensamiento social²² específicamente, y otras aristas de su producción intelectual. Por eso, y por la conexión de este último aspecto con el contenido del presente capítulo, hemos considerado oportuno detenernos en él, intentando no sucumbir a la perdurable costumbre de usar las frases martianas fuera de contexto —facilitado tal empleo, sin dudas, por el carácter sentencioso de aquellas—, tan útiles a ese ventajoso interés póstumo de apoyarse en ellas para legitimar las más disímiles posturas dentro del espectro político cubano, que sobre todo después de 1959 han llegado a resultar, en sus extremos, paradójica e irreconciliablemente opuestas sin tener en cuenta, la mayoría de las veces, la esencia del discurso martiano ni intentar un acercamiento profundo a su obra; o si se hace, queda en buena medida subordinada la investigación a la ideología, según la orilla de que se trate. De ahí nuestra preferencia por citar a Martí *in extenso*, en aras de llegar a una interpretación lo más objetiva posible del significado y la intencionalidad de sus palabras y posibilitar al lector su propia exégesis, amén de propiciarle las fuentes y los accesos a la lectura completa del original. Igualmente, hemos realizado una selección cronológica de sus textos, para demostrar que, en lo fundamental, de 1881 —fecha en que hallamos su primera reflexión en torno a la teoría marxista— hasta su muerte, la proyección martiana siguió una misma línea, en la que, en todo caso, fue ahondando. De ello podemos deducir que su pensamiento social en aquel año era ya un pensamiento maduro, no sujeto, en lo

²² El pensamiento social martiano fue inicialmente la orilla ocupada por la corriente socialista durante la República, en particular con el impulso de Julio Antonio Mella y Carlos Baliño, —autoproclamados los únicos continuadores legítimos del legado martiano, en lo que no fueron la excepción—; esta tendencia de acercar a Martí al marxismo fue asimilada e impuesta por el oficialismo con la revolución de 1959 en el poder y su ideología comunista, al punto de llegar a la obsesión de intentar ver y establecer continuos paralelismos y correspondencias entre el pensamiento martiano y la teoría marxista-leninista, con poderosos tentáculos extendidos a través de la izquierda latinoamericana.

esencial, a cambios sustanciales. Veamos algunos fragmentos de un artículo que dedica en 1883 a Carlos Marx por su muerte, publicado en *La Nación* de Buenos Aires, en el cual compara a la clase trabajadora norteamericana con la europea, cuya unión transnacional, a su juicio, estaba dada por el odio común, causa de

la flaqueza de sus instituciones, y el miedo que inspiran; de aquí que se mantengan lejos de los campos en que se combate por ira, aquellos que saben que la justicia misma no da hijos, ¡sino es el amor quien los engendra! La conquista del porvenir ha de hacerse con las manos blancas. Más cauto fuera el trabajador de los Estados Unidos, si no le vertieran en el oído sus heces de odio los más apenados y coléricos de Europa. [...] En los de acá [se refiere a Norteamérica], el buen sentido, y el haber nacido en cuna libre, dificulta el paso a la cólera. En los de allá, la excita y mueve a estallar, porque la sofoca y la concentra, la esclavitud prolongada. Mas no ha de ser —¡aunque pudiera ser!— que la manzana podrida corrompa el cesto sano. ¡No han de ser tan poderosas las excrecencias de la monarquía, que pudran y roan como veneno, el seno de la Libertad! (Martí, 2006b)

Martí llama insistentemente la atención sobre el odio provocado por la esclavitud prolongada, que si bien bien llevó a la unión de la clase trabajadora internacional, es también la fuente de su debilitamiento. A diferencia de Marx, cuya teoría propone el método de la violencia “revolucionaria” y la lucha de clases para derribar a la burguesía, conquistar el poder e instaurar una dictadura del proletariado, Martí respalda la conciliación y el equilibrio social. Sustituye el odio por el amor para alcanzar plena justicia; en lugar de la concepción materialista de la historia, su aporte consiste en la percepción de un componente espiritual que convierte la suya en una original —y poderosamente sensible— propuesta social, afincada en la realidad, que lo sitúa más cerca de Emerson que de Marx, no solo en lo geográfico. Advierte del peligro que, frente a los absolutismos, puede correr la libertad, principio inalienable sobre el que se asienta el resto de los derechos.

A continuación, aludiendo específicamente a Carlos Marx, apunta:

Como se puso del lado de los débiles, merece honor. Pero *no hace bien el que señala el daño, y arde en ansias generosas de ponerle remedio, sino el que enseña remedio blando al daño*²³. Espanta la tarea de echar a los hombres sobre los hombres. Indigna el forzoso abestiamiento de unos hombres en provecho de otros. Mas se ha de hallar salida a la indignación, de modo que la bestia cese, sin que se desborde, y espante [...]. Karl Marx estudió los modos de asentar al mundo sobre nuevas bases y despertó a los dormidos, y les enseñó el modo de echar a tierra los puntales rotos. Pero *anduvo de prisa, y un tanto en la sombra, sin ver que no nacen viables, ni de seno de pueblo en la historia,*

²³ Las cursivas en las citas, salvo que se indique lo contrario, son de los autores. Así en lo adelante.

ni de seno de mujer en el hogar, los hijos que no han tenido gestación natural y laboriosa [...]. Y entre salvas de aplausos tonantes, y frenéticos hurras, pónese en pie, en unánime movimiento, la ardiente asamblea: en tanto que leen [...] las resoluciones con que la junta magna acaba, en que Karl Marx es llamado el héroe más noble y el pensador más poderoso del mundo del trabajo. Suenan músicas; resuenan coros, pero se nota que no son los de la paz. (Martí, 2006b, pp. 64-66)

Al reseñar la conmemoración en Norteamérica de la muerte del teórico del comunismo, Martí valora respetuoso lo que considera positivo y meritorio de él, pero no desaprovecha la ocasión para advertir el peligro de la idea socialista, no solo por la interpretación y aplicación que hacen de ella sus contemporáneos, sino desde su mismo origen. Valiéndose de su pericia en el manejo del lenguaje para persuadir e incidir en el ánimo de sus lectores, apela a recursos estilísticos como la reiteración de estructuras que denotan contraposición o, en todo caso, distancia valorativa, a la vez que propone alternativas ante lo que considera errado. Véase, por ejemplo, el uso de adversativas, disyuntivas, negaciones —“[...] merece honor. Pero no hace bien [...], sino el que [...]”; “[...] indigna. Mas se ha de [...], de modo que [...]”; “[...] Estudió los modos [...]. Pero anduvo [...] sin ver que no nacen [...] ni de seno [...], ni de seno [...], los hijos que no han [...]”—; asimismo, el empleo de determinados verbos de acción negativa que se corresponden con los estados de odio o miedo, tales como: arder, desbordar, espantar y echar, entre otros. A estos recursos del lenguaje, opone los que refuerzan su idea para contrarrestar la violencia; idea con la que cierra el párrafo, que es, en última instancia, la paz — contenidos en ella la libertad, el equilibrio, la justicia—: aquella, sin amor, no es tal. No es posible hacer un análisis exhaustivo de cada uno de los fragmentos, porque nos aleja del propósito de la idea central de nuestro estudio. Baste esta síntesis a modo de ejemplo y provocación para futuros y necesarios análisis de este aspecto de la obra martiana, que fondeen en su propio discurso.

Un año después, en 1884, para *La América*, en Nueva York, escribe Martí: “Hebert Spencer quiere enseñar cómo se va, por la excesiva protección a los pobres, a un Estado socialista que sería a poco un Estado corrompido, y luego un Estado tiránico” (2011a, t. 19, p. 144)²⁴. Y en 1886, en *La Nación*, de Buenos Aires, vuelve a recrear, desde lo social, escenas norteamericanas:

²⁴ Ese año, reseña Martí para el mismo diario, el tratado de Spencer, con cuyo título encabeza su propio artículo (“La futura esclavitud”, en el cual profundiza en las perniciosas consecuencias sociales que acarrearía un régimen socialista y su “casta de funcionarios”, a partir del análisis de la obra de Spencer (Martí, 2011a, t. 19, pp. 145-153).

En otros lugares, lo traído de Europa, violento y criminal, predomina en el movimiento obrero, y lo mancha y afea: pero en Nueva York, como dondequiera que hay trabajadores, aunque los medios brutales repugnen a la gente de hábitos republicanos, se nota que *el alzamiento viene de lo hondo de la conciencia nacional*, y que la pasión y la voluntad de vencer están ya, para no dejar de estar, en el trabajador americano. (Martí, 2011b, p. 151)

En 1886 reitera, como pudimos observar, su crítica al carácter “violento y criminal” que predomina en el movimiento obrero europeo, juicio ya presente en el fragmento correspondiente a 1883, en el cual reprueba que el móvil de la unión de la clase trabajadora internacional sea el odio. Ahora incluye, también, un elemento que, con posterioridad, cobrará colosal dimensión al determinar un giro, a partir del accionar martiano, en los destinos de Cuba: si bien Martí reprueba la violencia como método universal para alcanzar la justicia y equidad social, acepta excepcionalmente el “alzamiento” como método revolucionario cuando la violencia se presenta como única opción frente a la injusticia (así repugne a la “gente de hábitos republicanos”, entre la que, obviamente, se incluía a sí mismo). En los próximos años pondría en marcha su proyecto de liberación para Cuba. Hablaría para entonces de la *guerra necesaria*, que concibió en un término lo más inmediato posible luego de su comienzo, para reducir la violencia y las pérdidas evitables. La realidad —y dentro de esta, como elemento determinante, la propia muerte de Martí y el descabezamiento, con ello, de la dirección política de la revolución— luego dispondría otros caminos, si bien Cuba logró entrar como República al concierto de las naciones.

En 1889, en *La Opinión Pública*, de Montevideo —enfocada su mirada en los destinos latinoamericano y cubano—, Martí retoma el tema de la libertad y la justicia social en Estados Unidos:

Acaso es Boston, fuera de París, la ciudad donde se acatan con más respeto las opiniones nuevas, y está vivo [...] aquel *derecho* magnífico del hombre *a pensar con honradez* lo que le parece bien sobre las cosas del mundo. En Nueva York cazan a los socialistas por las calles o poco menos; pero en Boston se juntan los pensadores a meditar sobre los males públicos, y una reunión de gente rica y aristocrática declara que las relaciones actuales entre los hombres son bárbaras y temibles, y que es preciso que los ricos de Boston estudien el modo de distribuir mejor la riqueza nacional, porque sobre pilas de votos comprados va mal la república, y no se ha de acabar por levantar aquí los dos montes que se han ido haciendo en todos los pueblos, uno de oro; y otro de cólera. Es necesario, dicen en Boston, que lo que es de todos por naturaleza no pase a ser propiedad particular de unos cuantos. Las riquezas injustas; las riquezas que se arman contra la libertad, y la corrompen; las riquezas que excitan la ira de los necesitados, de los defraudados, vienen siempre del goce de un privilegio sobre las propiedades naturales, sobre los elementos, sobre el agua y la tierra, que solo pueden pertenecer, a modo de depósito, al que saque mayor provecho de ellos para el bienestar común. Con el trabajo honrado jamás se acumulan esas fortunas insolentes. El robo, el abuso, la inmoralidad están debajo de esas

fortunas enormes. 'Hay que ordenar mejor el mundo', dicen en Boston, 'si no queremos que el mundo se nos venga encima'. Y se están creando grupos para el estudio de la *reforma social*, no donde el cambio es apetecido con rabia y exceso, como sucede entre los obreros pobres, sino entre aquella gente de arriba que tiene llenos a la vez los sesos y las arcas. Refórmese de arriba, decía el pobre zar Alejandro, antes que la reforma venga de abajo. *Atienda a lo justo en tiempo el que no quiera que lo justo lo devore.* (Martí, 1975b, t. 12, pp. 250-251)

Si en 1881, al establecer un paralelismo entre propiedad y libertad por lo opuesto de ambas al comunismo, y respaldar la existencia de pequeños propietarios como salvaguarda de la propiedad (es decir, la propiedad como garantía de la libertad, neutralizada su concentración en pocas manos mediante el fomento de la pequeña propiedad); en 1889 añade que la redistribución equitativa de la riqueza nacional es una necesidad para salvaguardar la república —dígase los valores democráticos de justicia social y libertad individual, comprendida en esta el derecho a la libre expresión (del pensamiento honrado)—; necesidad que comienza a ser percibida por la clase adinerada. Martí reitera la advertencia de la concentración de la propiedad como causa de las desigualdades, las relaciones sociales “bárbaras y temibles”, y el desbordamiento del odio. De manera que, de lo que se trata, para él, no es de eliminar la propiedad privada, sino de evitar su excesiva concentración. De ahí que la propiedad resulte motivo —según su uso—, tanto de dicha y bienestar, como de pobreza, desigualdad e infortunio. Así, la propiedad social, que no es otra cosa que su concentración en un solo dueño —el Estado—, es causa absoluta de miseria, esclavitud y barbarie. Martí no oculta su simpatía por la “gente rica” y “aristocrática” de Boston, no por ser tales, sino por su intento de percibir las consecuencias de la desigualdad y asumir la responsabilidad —a partir de estudio y análisis—, de generar un cambio hacia la equidad, el equilibrio y el orden. Es partidario de las reformas sociales y ve mayores posibilidades de que estas sean emprendidas desde “arriba”.

Al año siguiente (1890), en *La Nación*, de Buenos Aires, regresa a las escenas norteamericanas para enfatizar la importancia de la libertad, y de alcanzar la justicia social a partir de la introducción gradual de reformas al sistema y la conciliación de las clases (se trasluce su pensamiento puesto en Cuba)²⁵. No sin antes introducir una idea que será clave en su proyección nustramericana:

²⁵ “Y vienen a ser estas mesas de fin de año como una tribuna de la nación, donde se oye con igual gusto al adinerado henchido y al reformador fogoso, porque con ambos se prueba el hábito de pensar en alta voz, y de tener al aire libre las ideas, que a menos que no resulte hecho de miasma el hombre, ha de bastar, en lucha igual, para irlo poniendo, de peldaño en peldaño, donde no tenga, para vivir en casa limpia, que salir por el mundo alquilando el lomo o devorando semejantes” (Martí, 1975c, t. 12, pp. 378-379).

Cada pueblo se cura conforme a su naturaleza, que pide diversos grados de la medicina, según falte este u otro factor en el mal, o medicina diferente. Ni Saint-Simon, ni Karl Marx, ni Marlo, ni Bakunin. Las reformas que nos vengan al cuerpo. Asimilarlo lo útil es tan juicioso, como insensato imitar a ciegas. (Martí, 1975c, t. 12, p. 378)

Martí culmina el artículo con una sentencia que contiene dos pilares ausentes en la Cuba totalitaria de Fidel Castro, pese a autoproclamarse el continuador de las ideas martianas (autor, según él, del asalto al cuartel Moncada), cuyo legado tergiversó y manipuló a su antojo, según la circunstancia, a sabiendas de que le sería imposible negar o descartar la autoridad de quien fuera bautizado Apóstol por los tabaqueros de Tampa y luego reconocido como tal por todo el pueblo cubano; autoridad arraigada en el imaginario colectivo por la impronta misma de ese apostolado y por el trabajo desplegado desde el magisterio durante la República. “Trabajar es lo verdadero, y decir sin miedo lo que se piensa: he ahí las dos raíces” (Martí, 1975c, t. 12, p. 379). Dos raíces cortadas por el totalitarismo, cuyas semillas puján por volver a brotar. Es deuda histórica de los cubanos de hoy —y deber con nuestros hijos y nietos, que conformarán las próximas generaciones— recuperar, cultivar y regar esas semillas con manos amorosas y perseverantes.

Para concluir este acápite, veamos lo que Martí escribe a su amigo Fermín Valdés Domínguez en mayo de 1894, un año antes de morir, en un fragmento que sintetiza su concepción sobre el socialismo, refrendada por la realidad de lo que es Cuba hoy:

Una cosa te tengo que celebrar mucho, y es el cariño con que tratas: y tu respeto de hombre, a los cubanos que por ahí buscan sinceramente, con este nombre o aquel, un poco más de orden cordial, y de equilibrio indispensable, en la administración de las cosas de este mundo. Por lo noble se ha de juzgar una aspiración: y no por esta o aquella verruga que le ponga la pasión humana. Dos peligros tiene la idea socialista, como tantas otras: —el de las lecturas extranjerizas, confusas e incompletas— y el de la soberbia y rabia disimulada de los ambiciosos, que para ir levantándose en el mundo empiezan por fingirse, para tener hombros en que alzarse, frenéticos defensores de los desamparados. (Maerí, 1975, t. 3, p. 168)

A pesar de la riqueza del pensamiento cubano del siglo XIX, antes y durante las principales etapas del movimiento de liberación nacional llevado a cabo en ese siglo en la isla, la naturaleza discriminatoria, excluyente y violenta, forzosamente asentada en los orígenes de la sociedad cubana, tanto como el caudillismo —en fin, la carencia de una cultura democrática sólida, cuyas bases estructurales apenas surgieron con el establecimiento de la República, de la mano de la intervención estadounidense en la guerra cubana por la independencia—, pueden explicar, en parte, el atractivo que tuvo la ideología comunista para un líder carismático como Fidel Castro y su aceptación posterior por una parte de la sociedad. No fue la voluntariedad, sin embargo, lo que predominó en tal aceptación o consentimiento a

partir de 1959, sino el uso, en primer lugar, de la fuerza: las violentas medidas dictadas en un inicio para implantar el comunismo se acompañaron del uso indiscriminado de la pena de muerte por fusilamiento, entre otras muchas arbitrariedades para sembrar el terror hasta hoy, en las que se incluye el adoctrinamiento y la imposición de la ideología en el poder. La aceptación, entonces, no es más que una apariencia, tras la cual se esconde una realidad bien diferente. Para el catedrático Emilio Maza Rodríguez (1962), “la resistencia de la nación no puede haber sido más enérgica”, demostrable a partir, precisamente, de la necesidad del uso de la coerción y la violencia por parte del poder político, organizadas nacionalmente como lo están en Cuba mediante todos los resortes posibles: milicias, militarización, supresión de las libertades de expresión y enseñanza, adoctrinamiento masivo, tribunales populares, brigadas de respuesta rápida, organizaciones “de masa” o “sindicales” subordinadas al PCC que estimulan el oportunismo, la delación y la vigilancia. A pesar de ello, la nación cubana en Cuba se resiste al comunismo²⁶ —propósito impuesto sobre el cual no pudo ejercer el derecho de opinión porque inicialmente no fue consultada ni convocada, y para cuando ello sucedió, ya el daño antropológico había sido inoculado—; mientras en el exterior, el exilio demuestra ser una nación que emigra en masivamente (Maza Rodríguez, 1962, pp. 181-190).

La inexistencia de un partido como fuerza política o “vanguardia de la sociedad” que encabezara la lucha armada como premisa para instaurar el socialismo, no fue impedimento para que, al tomar el poder, el caudillo desmontara la sociedad civil y su entramado de instituciones, que si bien hasta entonces se desarrollaba dotada de enorme caudal, diversidad y vigor, adolecía de un entorno político capaz de preservar y proteger el equilibrio social indispensable al desarrollo, dada la incipiente y frágil cultura democrática, sin el arraigo suficiente en la sociedad cubana.

²⁶ Es una realidad cada vez más palpable desde las manifestaciones masivas del 11J-2021 exigiendo libertad, y con el acceso de buena parte de la población a internet, si bien controlado y restringido por el Gobierno.

CAPÍTULO II

LA REFORMA INTEGRAL DE LA ENSEÑANZA

El conocido alegato *La historia me absolverá*, presentado en la defensa durante el juicio por el asalto al cuartel Moncada en 1953, fue uno de los documentos programáticos fundamentales que le permitió a Fidel Castro difundir su propuesta de gobierno antes de 1959. En él, según ya vimos, no otorgó a la educación un lugar central, si bien mencionaba de manera muy general que “un gobierno revolucionario procedería a la reforma integral de nuestra enseñanza” (¿habría podido entonces referirse con claridad a lo que haría después?). Por su parte, la Ley Fundamental de febrero de 1959 se limitó a reproducir los trece artículos de la Constitución de 1940. Sin embargo, las ideas en torno al tema contenidas en ambos textos, que parecían dirigidas a desarrollar y perfeccionar el sistema educacional instituido en la República, sufrieron rápidamente un giro contrario a lo establecido a la sazón en Cuba, con el fin de otorgar al nuevo régimen el control absoluto de la educación.

El 26 de diciembre de 1959, al promulgar la Ley 680 de la Primera Reforma Integral de la Enseñanza, el Gobierno revolucionario ya tenía definida la imposición del monopolio sobre la educación. Entre los diez meses que separan dicha Reforma de la Ley Fundamental, se produjo la separación de los miembros del Gobierno procedentes de los movimientos cívicos opuestos a Fulgencio Batista, que buscaban por la vía del diálogo una solución pacífica y democrática para restablecer la Constitución de 1940, celebrar nuevas elecciones y formar un gobierno que diera

garantías a las partes en contienda²⁷. El Congreso fue disuelto; los mandatos de gobernantes, alcaldes y concejales, extinguidos; las asociaciones cívicas suprimidas. De forma paralela, se dictaron las leyes dirigidas a la concentración de la propiedad privada en manos del Estado. La de mayor impacto fue la Primera Ley de Reforma Agraria de mayo de 1959²⁸ mediante la cual el Gobierno intervino todas las fincas mayores de treinta caballerías (402 hectáreas) y entregó parcelas de tierra a unos cien mil arrendatarios, aparceros y precaristas, pero reservó a la propiedad estatal el 40 % de las tierras cultivables del país.

La Ley de Reforma Integral decretó la extinción de las Escuelas Primarias Superiores, las Escuelas Normales para Maestros, las Normales de *Kindergarten*, las Escuelas del Hogar y los Institutos de Segunda Enseñanza. En su lugar creó las Escuelas de Oficios, Escuelas Tecnológicas Agrícolas e Industriales, Secundarias Básicas, Institutos Tecnológicos Agrícolas e Industriales, Escuelas de Maestros Primarios e Institutos Preuniversitarios. Asimismo, estableció la gratuidad de la enseñanza en los establecimientos públicos y los niveles de estudios correspondientes a la educación primaria (del preescolar al sexto grado), más los de las secundarias básica y superior (de tres años cada una, entre el sexto grado y la universidad). Creó ocho Escuelas de Maestros Primarios (en la República se habían creado seis) y seis Escuelas Profesionales de Comercio (en la República había nueve).

Por otra parte, extinguió la clasificación de maestros primarios comunes y de especialidades, agrupándolos a todos en la denominación de maestros primarios. De esta forma, entraron en un mismo saco doctores, licenciados y auxiliares; e igualmente los graduados de las Escuelas Normales de Maestros, de las Normales de *Kindergarten*, de las extinguidas Escuelas del Hogar y del Hogar Rural, del Instituto Nacional de Educación Física y todos los maestros públicos que se encontraban en el ejercicio de un aula en propiedad. Todos, a partir de promulgada la ley, estarían en capacidad para dirigir las distintas formas de aprendizaje desde el nivel preescolar hasta el sexto grado de la escuela primaria, previo desarrollo de cursos intensivos y estudios de superación con vistas a dicha integración. Quedaba implantada la homogeneidad en función del voluntarismo.

²⁷ Entre ellos se encontraban los ministros Ángel Fernández (Justicia), Julio Martínez Páez (Salud), Humberto Sorí Marín (Agricultura), Luis Orlando Rodríguez (Gobernación), Manuel Ray Rivero (Obras Públicas), Rufo López Fresquet (Hacienda), Elena Mederos (Bienestar Social), Roberto Agramonte (Estado), José Miró Cardona (primer ministro) y Manuel Urrutia Lleó, presidente. Todos fueron sustituidos por figuras del Movimiento 26 de Julio y otras fuerzas procedentes de la lucha armada.

²⁸ El 92 % de las fincas apenas ocupaban el 26,18 % del terreno cultivable, mientras el 1,5 % de ellas se repartían el 47 % del terreno. Trece empresas norteamericanas poseían 1 200 000 hectáreas, entre ellas Cuban Atlantic Sugar, United Fruit y Cuban Company (Ruiz Fernández, 1976, p. 15).

Esta Ley no privatizó la enseñanza, pero declaró que “es función indelegable del Estado la formación de maestros primarios, y por ello no podrá haber más escuelas creadoras de estos maestros que las oficiales”, además de que “el Estado es el único organismo con capacidad legal para crear centros de enseñanza oficiales en cualquiera de sus niveles” (Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina y el Caribe [Siteal], 2023). A la vez, prohibió la creación de centros docentes por el sistema de patronato —escuelas fundadas por instituciones privadas, religiosas o laicas—, y extinguió los planteles que existían con este sistema.

El ministro de Educación fue dotado de potestad para la jubilación forzosa del personal docente de las enseñanzas Primaria, Secundaria Básica o Secundaria Superior, que hubiera cumplido o estuviera por cumplir 65 años de edad, con independencia del tiempo de servicios prestados a la Administración Pública; una medida que apuntaba a la eliminación del profesorado preparado en las Escuelas Normales formadoras de maestros, lo que se correspondió con la clausura de estas instituciones educativas.

Lo anterior indica que en el momento en que se promulgó la Ley de Reforma Integral, el Gobierno revolucionario, ya “depurado”, tenía definido el monopolio sobre la educación como complemento del proceso de desmontaje de la sociedad civil, con el correspondiente desmantelamiento de la institucionalidad existente, la concentración de la propiedad por el Estado y el poder en manos de Fidel Castro. Con esta Ley, las bases del sistema totalitario quedaron establecidas.

A partir de 1961, el adoctrinamiento ideológico iniciado con el sistema de Escuelas de Instrucción Revolucionaria (EIR)²⁹ para la formación de “la vanguardia” en la ideología marxista-leninista, se extendió como un cáncer a todo el sistema de enseñanza. La educación, devenida instrucción ideologizada, convirtió al ciudadano en masa, domesticado para la fidelidad y la subordinación a la élite gobernante. Las personas que por su formación democrática, principios sólidos o cualquier otra razón no se sometieron, pagaron y siguen pagando un alto precio: la pérdida de sus estudios o empleos, la persecución, la represión, el encarcelamiento, el destierro y la muerte³⁰.

La implantación de un modelo totalitario implica la subordinación de la educación para convertirla en instrumento del adoctrinamiento ideológico. El proceso descrito dio la razón al ilustre Enrique José Varona, al expresar:

²⁹ Tal sistema abarcaba desde las Escuelas Básicas de Instrucción Revolucionaria (EBIR), hasta la Escuela Nacional “Nico López”.

³⁰ Consúltense los informes digitales mensuales del Observatorio de Libertad Académica (OLA).

De todos los monopolios artificiales ninguno es más pernicioso que el de la instrucción. Y el monopolio existe, ya pretenda ejercerlo un individuo, una clase, un organismo social, ya el Gobierno en representación del Estado. Junto a la enseñanza oficial conviene que florezca la enseñanza privada. (Entralgo *et al.*, 1937)

Con la Ley de Reforma Integral de la Enseñanza, el terreno quedó abonado para los dos siguientes pasos complementarios: (1) la nacionalización general y gratuidad de la enseñanza, y (2) la reforma de la enseñanza superior.

CAPÍTULO III

LA PÉRDIDA DE LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

La reforma de la enseñanza superior promulgada en enero de 1962 eliminó la autonomía universitaria en Cuba, colocó a las universidades bajo el control del Estado y puso luz verde a las expulsiones de profesores y alumnos que ya venían ocurriendo desde 1959.

La autonomía universitaria

Anteriormente, la reforma iniciada en la Universidad de Córdoba (Argentina) en 1918 se había extendido por el continente y llegado a Cuba. En noviembre de 1921, Carlos de la Torre, al ocupar el cargo de rector, propuso una reforma docente, moral y material del centro universitario para lograr la autonomía y autorizar a la Universidad a manejarse en todos sus asuntos con absoluta independencia, menos en lo relativo a sus fondos.

En diciembre de 1922 se fundó la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), y en 1923 la Gran Asamblea Estudiantil acordó elaborar un proyecto de autonomía y presentarlo a la Cámara de Representantes. En el claustro general donde se discutió dicho proyecto, por vez primera se escuchó el criterio de los estudiantes en la voz de Julio Antonio Mella. Estudiantes, profesores y representantes de escuelas públicas marcharon hasta el Palacio Presidencial para entregar al presidente Alfredo Zayas (1921-1924) las bases del proyecto de ley.

Durante el Gobierno de Gerardo Machado (1925-1933), la FEU fue ilegalizada, un grupo de estudiantes expulsados y la Universidad cerrada. En 1930, el Directorio Estudiantil Universitario (DEU) presentó un manifiesto, exigiendo la intervención de los estudiantes en el Gobierno universitario, la rehabilitación de los expulsados y la plena autonomía en lo académico, administrativo y económico.

En 1933, el Consejo y el claustro universitarios aprobaron el anteproyecto de autonomía, y el presidente Ramón Grau San Martín (1933-1934) lo ratificó y puso en vigor. En 1934, el Gobierno de Carlos Mendieta (1934-1935) lo declaró nuevamente sin efecto. En 1937, el presidente Federico Laredo Bru (1936-1940) dictó la Ley Docente en virtud de la cual la Universidad de La Habana se constituyó válidamente en corporación del interés público con amplia autonomía. Finalmente, la Constitución de 1940, en su artículo 53, refrendó: “La Universidad de La Habana es autónoma y estará gobernada de acuerdo con sus estatutos y con la ley a que los mismos deban atemperarse” (Political of Database of Americas [PDBA], 2008).

La reforma de 1962

La reforma de 1962 en la enseñanza superior fue parte del desmontaje de la institucionalidad y de la sociedad civil llevado a cabo desde 1959. Ya vimos cómo en 1961 los movimientos políticos que participaron en la lucha armada, junto con el Partido Socialista Popular (PSP), fueron sustituidos por las Organizaciones Revolucionarias Integradas (ORI), que en 1963 se convirtieron en el Partido Unido de la Revolución Socialista (PURS) y en 1965 en el Partido Comunista de Cuba (PCC). La Asociación de Jóvenes Rebeldes, fundada en 1960, se convirtió en 1962 en la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC); la diversidad de asociaciones femeninas se transformó, en 1960, en la Federación de Mujeres Cubanas (FMC); la Confederación de Trabajadores de Cuba fue intervenida y sustituida por la Central de Trabajadores de Cuba Revolucionaria (CTC-R); las asociaciones de colonos azucareros, cafetaleros, cosecheros de tabaco y otras fueron disueltas y sustituidas por la Asociación Nacional de Agricultores Pequeños (ANAP); mientras la prensa escrita, radial y televisiva, la red de cines, la producción editorial y las instituciones culturales quedaron limitadas a lo establecido por Fidel Castro en 1961, en su intervención conocida como *Palabras a los intelectuales*: “Dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, ningún derecho” (Castro Ruz, 2016, p. 87).

La Ley Fundamental —con la que el Gobierno revolucionario sustituyó la Constitución de 1940— ratificó, en el artículo 53, que el Consejo Universitario (CU), integrado por el rector, el vicerrector, los decanos de las trece facultades y un secretario, continuaría siendo el Gobierno de la Universidad de La Habana. Pero en marzo de 1959 una comisión de la sección estudiantil del Movimiento 26 de Julio (M-26-7) entregó al ministro de Educación, Armando Hart, un pliego de demandas con las reformas que consideraba más urgentes; unos días después, la FEU hizo lo

mismo para con el CU, y ante la demora en la respuesta, ocupó los edificios de la Universidad. A finales de ese mes, cuando el CU respondió las demandas, la FEU desocupó los edificios tomados y envió dos representantes permanentes al CU.

De esa crisis entre el M-26-7, la FEU y el CU surgió la Comisión Mixta de Reforma, con el fin de elaborar un proyecto que recogiera la diversidad de criterios. En octubre de 1959, cuando la Comisión Mixta terminó el proyecto y lo comunicó al rector, el CU solicitó al Gobierno que expusiera sus intereses antes de proceder a la redacción del texto definitivo. Tal petición, al introducir al Gobierno en el proceso de reformas, fue interpretada como una amenaza a la autonomía universitaria (tal interpretación no podía ser más cercana a la realidad), y desató un conflicto que se reflejó en la campaña electoral por la presidencia de la FEU.

El día de las elecciones, el periódico *Revolución* publicó unas palabras de Fidel Castro, alertando a las fuerzas revolucionarias estudiantiles sobre las maquinaciones de la contrarrevolución. En respuesta, Pedro Luis Boitel —estudiante de Ingeniería Eléctrica, poeta católico y anticomunista—, candidato a la presidencia que contaba con el respaldo de la mayoría de las organizaciones estudiantiles de base, ante unos doscientos estudiantes, manifestó que, atendiendo a la advertencia hecha por Castro, renunciaba a su candidatura de la presidencia de la FEU, y pidió a los estudiantes votar por el comandante Cubela.

Una secuencia de hechos ocurridos en 1960 caldeó aún más el ambiente político universitario. En abril, un plan de reformas de la autoría del ministro Armando Hart, fue suscrito por la FEU de las tres universidades. En la Escuela de Ingeniería, dos profesores eran expulsados por la Asociación de Estudiantes de esa Facultad, lo que desató un conflicto con el claustro. Ello derivó en la sustitución del CU por una Junta Superior de Gobierno (JSG), cuyo poder quedó en manos de un representante designado por el Estado. Ese paso fue decisivo para el control estatal de la Universidad.

En octubre concluyó la nacionalización de las grandes empresas norteamericanas y cubanas, con la correspondiente agudización de la lucha ideológica en la Universidad. Ese mismo mes se constituyeron las milicias universitarias, a las que el líder de la Revolución prestó una “atención particular”.

En diciembre, con la Ley 916, el Gobierno revolucionario creó el Consejo Superior de Universidades, presidido por el ministro de Educación, e integrado por cuatro representantes de cada uno de los tres centros académicos del país, y cuatro del Gobierno. Este Consejo fue el encargado de redactar la reforma universitaria, para lo cual esgrimió argumentos como la honda crisis de la docencia superior cubana; la rivalidad de las universidades privadas con aquellos en que la rebeldía estudiantil continuaba viejas tradiciones de combate; la existencia de un sistema de educación

superior desvertebrado, tocado por la corrupción y, sobre todo, inservible a los altos fines de la renovación y el desarrollo económico y moral de la patria.

La reforma, aunque no eliminó la autonomía universitaria de forma explícita, lo hizo de facto. La prueba la ofreció el dirigente comunista Carlos Rafael Rodríguez, quien argumentó que la nueva Universidad sería regida conjuntamente por profesores y alumnos, pero aclaró:

En la medida en que la revolución universitaria es obra de una verdadera revolución y que el socialismo preside las transformaciones, no es posible pensar en los profesores y los estudiantes como dos grupos antagonicos [...]. Un profesor de conciencia revolucionaria, orientado por el marxismo leninismo y militante de esa ideología durante años [se refería a otro dirigente comunista: Juan Marinello], no necesitará de la presencia vigilante de los estudiantes junto a él en el gobierno de la Universidad, porque tendrá la madurez suficiente para enfocar los problemas de la educación superior con un criterio certero. (Rodríguez, 1962, pp. 31-42)

Es decir: los estudiantes ¡fuera! Así, el Gobierno revolucionario completó el control que ya tenía sobre la economía, la política y la cultura. Una de sus peores expresiones ha sido la excluyente declaración que realizó la FEU en 1971: “La Universidad para los revolucionarios”, lo cual ha traído por consecuencia la discriminación y exclusión de cientos de estudiantes y profesores que no comparten la ideología del sistema implantado, discrepan, o no se someten a la voluntad del Partido-Estado-Gobierno.

CAPÍTULO IV

LA “NACIONALIZACIÓN”

La Ley de Nacionalización General y Gratuita de la enseñanza fue una de las piedras angulares del totalitarismo cubano. Algunos hechos previos a su aprobación permitirán comprender mejor sus propósitos.

Los antecedentes

El 13 de enero de 1959, en visita a la Universidad de La Habana, Fidel Castro declaraba a la prensa: “No he sido nunca ni soy comunista. Si lo fuese, tendría valor suficiente para proclamarlo” (Castro Ruz, 1959a). Pese a ello, la Ley de Reforma de la Enseñanza, aprobada en diciembre de 1959, declaraba al Estado “como único organismo con capacidad legal para crear centros de enseñanza” (Siteal, 2023), extinguió las escuelas de patronato fundadas por instituciones privadas y prohibía la creación de centros docentes por este sistema.

Un año después, el 16 de diciembre de 1960, el caudillo pronunciaba un discurso en la Universidad de La Habana contra la jerarquía católica. Ese año, los medios de prensa de la Iglesia católica habían sido clausurados. En 1961, antes del desembarco por Playa Girón, las instalaciones de las organizaciones católicas fueron ocupadas, figuras del clero detenidas, y los sacerdotes extranjeros, junto con algunos cubanos,

obligados a salir del país³¹. El 16 de abril, en medio de los ánimos exaltados por el bombardeo aéreo del día anterior —sin mediar una consulta nacional—, el líder de la Revolución expresó: “Eso es lo que no pueden perdonarnos, que estemos ahí en sus narices ¡y que hayamos hecho una revolución socialista en las propias narices de Estados Unidos!”. Es decir, se declaró el carácter socialista de la Revolución (Castro Ruz, 1961).

Nacionalización general y ¿gratis? de la enseñanza

La primera falacia de la Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza es que no hubo una nacionalización, sino una intervención, pues la enseñanza en Cuba no era extranjera. Entre sus por cuantos, argumentaba que la supresión de la educación privada y el traspaso de sus establecimientos y bienes a propiedad del Estado se realizaban porque “en muchos centros de enseñanza se explotaba a los que en ellos trabajaban como maestros y empleados; porque esos centros privados, especialmente los operados por órdenes religiosas católicas, venían realizando una activa labor de propaganda contrarrevolucionaria; que dichos centros favorecían la división de clases y fomentaban el privilegio”; y porque “la Revolución cubana está empeñada en poner todos los medios de la educación y la cultura al servicio de todos los niños y jóvenes cubanos, sin distinción ni privilegio” (Siteal, 2018).

Por tanto, la Ley declaró el carácter público de la educación, no en tanto sistema nacional gestionado y financiado por el Estado con el propósito de garantizar acceso a la educación a toda la población sin discriminación alguna, sino como la exclusividad del Estado para ejercer dicha función y su derecho de apropiarse de los bienes y las acciones pertenecientes a los centros intervenidos³².

Por otra parte, extender la enseñanza gratuita y obligatoria al noveno grado y llevarla hasta las zonas más apartadas del país, no requería eliminar la escuela privada; bastaba sumarla a ese propósito como complemento de la escuela pública.

³¹ Uno de aquellos sacerdotes fue Antonio María Entralgo, rector de las Escuelas Pías de la Víbora.

³² Las Escuelas Pías, cuya trayectoria en Cuba ya hemos visto en el capítulo dedicado a la enseñanza religiosa, son un ejemplo del papel desempeñado por la educación privada antes de 1959. Su lema, “Piedad y letras”, apuntaba a la dirección de su servicio. En ellas, como en el resto de las instituciones docentes religiosas, se aplicaba el Programa Oficial de Enseñanza de la República, mientras que a la instrucción religiosa dedicaban dos horas semanales: catecismo en la primaria, y teología en la secundaria, comercio y bachillerato. Sus libros de textos eran los mismos de la educación oficial. Se enseñaba y respetaba la historia nacional; las fechas patrias se celebraban solemnemente. Ello coadyuvaba a la formación de ciudadanos comprometidos con su nación; no con una ideología, un gobierno o partido político.

Los resultados

Desaparecida la enseñanza privada, el derecho natural a disentir es calificado en Cuba como propaganda contrarrevolucionaria. La división de clases y el fomento del privilegio regresaron con la red de repasadores privados —alternativa de una parte de la población ante la baja calidad del sistema educativo, permitida varias décadas después, aunque no legalizada por el Estado—, a la que no pueden acceder los estudiantes procedentes de las familias de bajos ingresos. Por otra parte, el pretexto de poner los medios de la educación y la cultura al servicio de todos derivó en su contrario: la educación, la cultura y la sociedad toda, al servicio de un individuo. Lemas como: “Pioneros por el comunismo, seremos como el Che” o “la Universidad para los revolucionarios” son paradigmáticos del adoctrinamiento impuesto por la ideología en el poder, lo que ha generado un daño antropológico de incalculables consecuencias.

A más de seis décadas de la “nacionalización” de la enseñanza, el propósito de educar e instruir a partir de la ética —ideales presentes desde el padre Félix Varela hasta Enrique José Varona— y no al servicio de un poder, una ideología o un partido, en Cuba continúa siendo una asignatura pendiente. Con la sustitución de la educación por la instrucción y la subordinación a una ideología, el civismo se esfumó y el concepto de ciudadano desapareció, lo que constituye un atentado contra la identidad nacional y la cultura³³.

La Ley de Nacionalización marcó el giro del programa anunciado en el Moncada, por el que lucharon y murieron profesores y estudiantes —incluidos los que se formaron en las escuelas privadas y religiosas—, a una educación monopolizada por el Estado. Así, el sistema de enseñanza fue convertido en baluarte del modelo totalitario, al quedar la política educacional signada por la concepción marxista-leninista y los principios ideológicos y morales del comunismo, plasmados a partir de 1975 en la Plataforma Programática del Partido Comunista de Cuba.

La revolución, un hecho temporal cuya duración termina con su institucionalización, en Cuba asumió carácter permanente. Los que arribaron al poder por las armas, sin legitimarse por las urnas, se atribuyeron la potestad de decidir por un pueblo desposeído de libertades y del derecho a la tenencia de la propiedad, tanto como del derecho a la resistencia contra esa imposición.

³³ Ortega y Gasset consideraba que para salud de la nación es necesaria la complementariedad entre la aristocracia espiritual y la masa que la apoya. El cubano Jorge Mañach, quien asumió el magisterio del filósofo español, acotaba que la cultura nacional —entendida como el cultivo de los intereses del espíritu en los nacionales— brota de la interrelación entre esa aristocracia y la masa.

Dos de los daños ocasionados por la subordinación de la enseñanza al control absoluto del Estado han sido: (1) la conversión del cubano en masa subordinada al poder del Partido-Estado-Gobierno; (2) la expulsión de la enseñanza a quienes, por su formación democrática y principios sólidos, no se sometieron, a lo que se suma la represión y el acoso hasta obligarlos a abandonar su país.

CAPÍTULO V

ALFABETIZACIÓN LETRADA Y ANALFABETISMO CÍVICO

La Campaña Nacional de Alfabetización

Además de ser un ambicioso proyecto de instrucción, esta fue el primer gran ensayo para el adoctrinamiento y la militarización de la sociedad en Cuba. En ella participaron unos 330 000 cubanos: 121 000 alfabetizadores populares, 100 000 brigadistas “Conrado Benítez”³⁴, 15 000 brigadistas “Patria o Muerte”³⁵, 35 000 docentes y miles de cuadros políticos y trabajadores administrativos. El curso escolar regular se detuvo desde abril hasta diciembre de 1961.

Los preliminares comenzaron en 1959 por el Ejército Rebelde —fuerza principal para defender la revolución antes de que fuera creado el Partido Comunista, lo integraron básicamente campesinos con poca o ninguna instrucción: de ahí la necesidad de instruirlos y convertirlos en cuadros revolucionarios—, para continuar en 1960 en algunas provincias como ensayo previo a la Campaña de 1961, que se extendió a todo el país. El 22 de diciembre de ese año se declaró que, de 979 207

³⁴ Las brigadas “Conrado Benítez”, creadas en 1961 e integradas por algo más de cien mil adolescentes, llevaron el peso fundamental de la alfabetización.

³⁵ Las brigadas “Patria o Muerte”, que marcharon a los lugares más difíciles, tomaron ese nombre en respuesta al asesinato de un maestro voluntario de 18 años en una zona montañosa donde actuaban las bandas alzadas que combatían a la Revolución.

analfabetos adultos, se alfabetizaron 707 000, lo que ubicó a Cuba entre los países de menor índice de analfabetismo en el mundo.

Los antecedentes

Entre 1900 y 1953, el analfabetismo en la población mayor de 10 años en Cuba se redujo del 57 % al 23,6 %, uno de los índices más bajos de este hemisferio. Es decir, la mayoría de los cubanos aprendieron a leer y escribir antes de 1959, sin lo cual no hubiera sido posible movilizar de una sola vez unos trescientos mil alfabetizadores en 1961.

Los mandatarios que ocuparon la presidencia entre 1902 y 1958 —cuya mayor preocupación fue la economía— no desatendieron la educación. Así, por ejemplo, Tomás Estrada Palma (1902-1906) dedicó el 25 % del presupuesto nacional a la instrucción pública, y aumentó el número de aulas de 3000 a 5000. Mario García Menocal (1913-1921) abrió nuevas aulas y creó el servicio de maestros ambulantes en las zonas de montañas. Gerardo Machado (1925-1933) también aumentó el número de escuelas primarias, Normales de *Kindergarten* y estableció las escuelas superiores. Fulgencio Batista, jefe de las fuerzas armadas durante la presidencia de Miguel Mariano Gómez (1936), designó militares para enseñar en lugares apartados y abrió 2300 escuelas rurales.

Por parte de la sociedad civil, Ana Echegoyen resulta ejemplar en la hornada de grandes maestros y pedagogos formados durante la República. En 1956 encabezó un proyecto de alfabetización que fue el antecedente directo de la campaña de 1961. Apoyada por diversos organismos públicos y privados —entre ellos la Universidad de La Habana, la Federación de Escuelas Privadas de Cuba y el Bloque Cubano de Prensa—³⁶, Echegoyen reunió a maestros, profesores, estudiantes universitarios y trabajadores sociales como alfabetizadores. Aunque por razones económicas solo se pudieron alfabetizar 5000 adultos de un total de 10 000 que estimaba el plan piloto, este programa trazó un camino para un proceso gradual de alfabetización.

En febrero de 1957, al concluir su proyecto, Echegoyen escribió un informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), titulado *Métodos de alfabetización de adultos en Cuba*. Este tenía el propósito de eliminar el analfabetismo de forma gradual con la participación de la sociedad civil, para dar continuidad a la alfabetización llevada a cabo por los distintos gobiernos de Cuba desde 1902. El proyecto de Echegoyen demuestra que no era necesario paralizar un país, incluidas las actividades docentes regulares, lo

³⁶ El Bloque Cubano de Prensa fue una asociación de directores y ejecutivos de la prensa cubana en la década de 1950.

cual fue ignorado en la campaña de 1961 promovida por Fidel Castro, utilizada como adoctrinamiento. Al triunfo de la Revolución en 1959, aquel y Vilma Espín le ofrecieron a Echegoyen el cargo de ministra de Educación, que ella rechazó. Su labor académica, desde entonces, fue borrada de las páginas de la pedagogía cubana.

Contenido e intenciones

Más allá de los esfuerzos y sacrificios de cientos de miles de cubanos para enseñar a leer y escribir a la población analfabeta, y de su valor para el desarrollo económico y cultural de la nación, la Campaña de Alfabetización de 1961 fue el primer paso para fomentar el analfabetismo cívico: la cartilla y el manual empleados conformaron dos instrumentos perfectos de adoctrinamiento ideológico.

La *Cartilla de alfabetización* se estructuró en catorce temas. El primero era la Organización de Estados Americanos (OEA), y el ejercicio inicial consistía en buscar las vocales O, E y A en las palabras *Cuba*, *Camilo*, *Fidel* y *Raúl*.

Los trece temas restantes eran: “La reforma agraria nació en la Sierra”; “La reforma agraria da tierra a los campesinos”; “Ya los campesinos son dueños de la tierra”; “La cooperativa pesquera ayuda al pescador”; “Los pescadores ahora viven mejor”; “El campesino compra bueno y barato en la tienda del pueblo”; “No habrá bohíos ni solares en años venideros”; “Unidos jóvenes y viejos, juramos con Fidel: juntos defender a Cuba”; “Ganamos todas las batallas guiados por Fidel”; “Somos dueños de nuestra riqueza”; “Los obreros tienen tres deberes: producir, ahorrar y organizarse”; “Queremos enseñar al que no sabe”; “¿Qué podemos leer? ¡Patria o muerte! Venceremos”.

En la *Cartilla de alfabetización* la única alusión a José Martí, principal figura literaria y política de nuestra historia, aparece en sus páginas finales, sin mediaciones textuales propias: únicamente su imagen, acotada por el fragmento de un poema de Nicolás Guillén que cierra con el verso “Vino Fidel y cumplió, lo que prometió Martí”.

Por su parte, el *Manual del alfabetizador* —una guía técnica y política—, contenía veinticuatro temas. Entre ellos “La Revolución”, “Fidel es nuestro líder”, “La tierra es nuestra”, “El derecho a la vivienda”, “Cuba tenía riqueza y ahora es pobre”, “La nacionalización”, “La revolución convierte cuarteles en escuelas”, “El imperialismo”, “La guerra y la paz”, “El pueblo unido y alerta”, “La alfabetización”, “La revolución gana todas las batallas” y “La Declaración de La Habana”.

El *Manual del alfabetizador* contenía un vocabulario de 336 palabras, cargado de significados ideológicos con fines de adoctrinamiento útiles para instruir; no para educar, que es una función de mayor complejidad.

Un siglo antes de la Campaña de Alfabetización, José de la Luz y Caballero, en uno de sus valiosos aforismos, había sentenciado: “Instruir puede cualquiera, educar solo quien sea un evangelio vivo” (De la Luz y Caballero, 1950, p. XLV). La Campaña de 1961 —concebida como punto de partida de otros objetivos no declarados en el programa inicial de la Revolución— muestra en sus cifras de alfabetizados una cara de la moneda. Sin embargo, el adoctrinamiento fue la otra cara: la sustitución de la educación por la instrucción ideologizada condujo a la pérdida de la condición de ciudadano y su conversión en súbdito del Estado totalitario. No obstante haber sido un paso significativo en la instrucción de una parte del pueblo cubano, la restricción de las libertades —condición insoslayable de la cultura— malogró los más altos propósitos —explícitos— de aquella campaña.

Las *Palabras a los intelectuales*, pronunciadas por Fidel Castro en junio de 1961, que devinieron en base programática de la intolerancia y el totalitarismo —junto con el adoctrinamiento, el desmantelamiento de la sociedad civil y la supresión de derechos y libertades—, constituyeron el preludio de la desaparición de la conciencia ciudadana en Cuba, con ello, la eliminación del ciudadano.

CAPÍTULO VI

FORMACIÓN DE MAESTROS

Militarización de la enseñanza

La indefensión absoluta —material, psicológica, espiritual— de la mayor parte de la población que permaneció en Cuba después de 1959 fue la consecuencia inmediata —y a largo plazo— del brutal aparato de propaganda que sirvió al experimento de ingeniería humana impuesto por Fidel Castro. Sus palabras en el Primer Congreso Nacional de Maestros Rurales en agosto de 1959 dan pie para reflexionar sobre lo que sobrevendría a partir del adoctrinamiento al que fuimos sometidas las generaciones de cubanas y cubanos actuales, nacidos poco antes o con posterioridad a la imposición del socialismo en Cuba. Veamos:

Al llegar nosotros al poder nos encontramos con estas realidades: primero, un número extraordinario de maestros con títulos, que sin embargo no tenían trabajo; 600 000 niños aproximadamente [...] que no estaban recibiendo enseñanza, [...] y el Gobierno revolucionario no tenía recursos suficientes para afrontar todas las necesidades del país [...] lo que quiero proponerles a los maestros, es que con los mismos recursos que tenemos para crear 5000 aulas, creemos las 10 000 aulas; que con los mismos recursos que tenemos para dar empleo a 5000 maestros, les demos empleo a 10 000 maestros. (Castro Ruz, 1959b)

La capacidad del caudillo para manipular la realidad, usar las verdades a medias según su conveniencia —e incluso mentir—, a la vez que imposibilitaba el acceso a cualquier información que no fuera la “oficial”, y borraba todo lo valioso alcanzado

por los cubanos en su devenir histórico, no tuvo límites. Por otra parte, empezaban a dibujarse métodos como el socorrido “hacer más con menos” —según advertimos en sus propias palabras—, que prioriza la cantidad en detrimento de la calidad, cuyos resultados son visibles en la ruina de país que es Cuba hoy, sin haber acontecido en el territorio, durante seis décadas, ningún hecho bélico.

En marzo de 1959, apenas dos meses después del triunfo, el líder había señalado: “Hay que centrar la atención en la formación de maestros y profesores, porque serán los soldados de vanguardia contra la ignorancia y el pasado” (Castro Ruz, 1959a). No solo estaba anunciando la militarización de la enseñanza, había asociado la ignorancia al pasado. Ese fue el preludio de la desacreditación, tergiversación, manipulación y hasta supresión de la historia anterior a 1959, siempre que alguna porción de ella resultara incómoda por ser paradigma de prosperidad y progreso, tal como sucedió con el sistema de Escuelas Normales.

En el discurso pronunciado en el Centro Vocacional para Maestros Sierra Maestra, en Minas del Frío, el 17 de junio de 1962, Fidel Castro la emprendió contra los docentes normalistas, estrenando en público tácticas como el menoscabo, la burla y el choteo, que luego se volvieron usuales. Con ellas lograba atrapar la simpatía y complicidad de sus oyentes, conocedor de un pueblo en el que esos rasgos coronan lo peor de su idiosincrasia: condición que más adelante el dictador atizó hasta el delirio del escarnio, la injuria y la afrenta³⁷. Con su voluntarismo exacerbado utilizó la estrategia “divide y vencerás” para perpetuarse en el poder a través la confrontación, la polarización, el pensamiento único y el sometimiento.

En aquella ocasión se encargó de socavar el prestigio del magisterio normalista, tachando a los docentes titulares de “aburguesamiento”, “falta de espíritu y de vocación”, por lo cual fue aplaudido. A continuación, no pareciéndole suficiente, llevó su despliegue teatral, de la parodia a la crítica “seria” hacia sus imaginarios “oponentes”, reservando la épica y loas para su auditorio (jóvenes y adolescentes internados, con un mínimo de doce años), buscando —y consiguiendo— su complicidad y adhesión. Los maestros titulados, al no estar presentes en ese contexto, o al menos no mayoritariamente, no eran conscientes del papel que se les asignaba, por lo que ni siquiera tuvieron el derecho a réplica. En particular, a los que enseñaban en las montañas, en condiciones extremas, de martes a viernes, los llamó “parásitos” —e implícitamente los tildó de “irresponsables”, “indignos”, “ladrones” y “criminales”— por no permanecer a tiempo completo. A través de la manipulación

³⁷ Baste recordar la manera en que se produjeron los éxodos masivos de Camarioca y El Mariel (1980), el que resultó de la crisis de los balseiros (1994) o la creación de las Brigadas de Respuesta Rápida en esa misma etapa, el encarcelamiento masivo y las penas exorbitantes como resultado de los juicios amañados por las protestas del 11 y 12 de julio del 2021, y el éxodo posterior (2022-2023), el mayor ocurrido hasta hoy.

lograba el descrédito del “adversario” ausente, ganando la aceptación de su auditorio y apoyándose, por demás, en el criterio —según él— de campesinos de la zona. Esas fueron, desde el inicio, algunas de sus socorridas estrategias discursivas para “convencer” y “persuadir” antes de emprender las más nocivas acciones contra personas, grupos, un país entero e, incluso, allende sus fronteras. Veamos el ejemplo particular al que nos estamos refiriendo:

Ayer nos decían los campesinos de la montería: ‘lo que está muy mal son los maestros de educación; sí, porque vienen el martes o el miércoles y el viernes tempranito se van’. Y he pensado: ¡Qué cosa tan triste, qué cosa tan triste y qué manera más indigna de ganarse la vida! ¡No robándole al Estado, porque al Estado podría no importarle a última hora que le robaran, sino robándole al ser humano, robándole a la inteligencia, robándole la cultura al pueblo, robándole la luz a los niños! ¡Qué triste, qué penoso que en nuestro país haya todavía semejante clase de parásitos! ¡Qué crimen! ¡Y que haya personas tan irresponsables y tan indignas todavía, en un país donde vemos que todo el mundo progresa, donde vemos que el campesino ha avanzado y ha aprendido; donde vemos tantas muestras de sacrificio, de heroísmo, compañeros; donde vemos gente aquí luchar con las montañas, luchar con la naturaleza; hombres que a cualquier llamado de la Patria³⁸ se presentan, van a una escuela, están dispuestos a dar su vida! ¡En un país de tantos heroísmos, que haya gente que quiera ganarse la vida de manera tan indigna! (Castro Ruz, 1962)

Eficaces tácticas que subvirtieron todos los valores facilitaron el adoctrinamiento, despojaron a millones de seres humanos de los derechos inherentes a su condición, arrebatándoles su dignidad y desestructurando una sociedad a extremos regresivos.

Lo cierto es que no era necesario clausurar el sistema de Escuelas Normales para crear un plan de formación de maestros. Si la Revolución pudo convocar a 5000 docentes (recordemos las propias palabras del caudillo en la primera cita), fue gracias a que se habían formado antes en aquellas escuelas. Lo que correspondía, entonces, era preparar nuevas aulas, según la economía posibilitara sustentar los servicios educacionales, y dar empleo, donde se requiriera, a los maestros vacantes.

Contrario a toda lógica, el 24 de diciembre de 1959, mientras el país se disponía a la celebración de la Navidad, se oficializaba el cierre del sistema de Escuelas Normales mediante la Ley 680, que justificaba la medida con el siguiente argumento: “Es manifiesta y sólida tendencia universal la preparación de los maestros primarios

³⁸ Nótese el uso que hace del término “Patria”, asimilándolo al de *su* “Revolución”. A partir de esa aberración, todo el que no estuviera de acuerdo con él (“con la Revolución todo; fuera de la Revolución nada”) era considerado *apátrida*. Y del “dicho al hecho” no hubo “un gran trecho”, empezando por implantar la desconfianza entre la población, las delaciones, los encarcelamientos, las torturas, los fusilamientos, el exilio forzoso; en fin, la parálisis social.

en centros formadores de estructura profesional única, lo que evita la diversidad o pluralidad de formaciones profesionales” (Siteal, 2023).

También fue el inicio de la legitimación de la desidia, la doble moral, la improvisación y la mentira. Esa estructura profesional única ya existía en el sistema de Escuelas Normales: sin anular la diversidad o pluralidad que aportaban los centros privados, los que, por otra parte, aliviaban la carga al Estado, a la vez que contribuían al desarrollo económico, social y cultural de la nación. Con la misma ley, se instauraron de inmediato las Escuelas de Maestros Primarios: seis en las Normales que funcionaban en las capitales de provincia, y otras dos en Holguín y Cienfuegos, en las de patronatos intervenidas.

Se destruyó sin miramientos un sistema comprobadamente eficiente, y en su lugar (literalmente, porque no se aumentaron o crearon espacios, sino que se ocuparon los ya existentes) fue instaurado un invento de última hora, incapaz de sostenerse. Por resolución ministerial, en febrero de 1961, a menos de dos años de ser establecidas, las Escuelas de Maestros Primarios se declararon extinguidas³⁹.

Habían sido creadas las bases —mediante el amparo de la Ley 680, y con el pretexto de la falta de maestros, fundamentalmente en las zonas montañosas— para extirpar la simiente de vida de los más genuinos valores que se fueron fraguando en la sociedad civil cubana durante el período republicano. Se puso en marcha, como vimos, la Reforma Integral de la Enseñanza, que dio curso a un nuevo Sistema Nacional de Educación: la más destructiva maquinaria del totalitarismo para garantizar el sostenimiento de la nueva esclavitud.

Se iniciaba ahora un nuevo proyecto de formación de maestros primarios por etapas, conocido como Plan de Minas-Topes-Tarará (1961-1974), sustituido en 1976 por las Escuelas Formadoras de Maestros Primarios (EFMP), sistema que permaneció hasta 1998. Una década después, a partir del 2009, se incorporó un modelo de Escuelas Pedagógicas para la formación regular de maestros primarios de nivel medio (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017). Lo que aconteció en esa década (1998-2008), marcada por el derrumbe del campo socialista, resulta imprescindible, como veremos más adelante, para comprender el momento actual.

El Plan de Minas-Topes-Tarará (1961-1974)

La preparación de maestros revolucionarios en los mismos sitios y condiciones donde se adiestraron los soldados rebeldes en la lucha guerrillera devino proyecto

³⁹ En enero de 1962 los estudiantes matriculados pasaron cursos improvisados de liquidación de tres, seis y ocho meses que, según el año en el cual se encontraran, concluyeron en abril, junio y septiembre de ese año (Conesa Santos y Enebral Rodríguez, 2017).

de ingeniería social para la formación del “hombre nuevo” por la vía de la militarización, el adoctrinamiento ideológico y el monopolio del Estado sobre los medios de comunicación. El Plan de Minas-Topes-Tará comprendía cinco cursos estructurados en tres etapas.

Primera etapa

El curso en Minas del Frío (Sierra Maestra) correspondió a la primera etapa, que comenzó a funcionar en enero de 1962, en condiciones de campaña, con una matrícula de unos cuatro mil estudiantes de todo el país. Los propios alumnos construyeron las aulas en forma de caney aborigen en las montañas, en una explanada que se les asignó para tal fin. Los albergues eran naves con capacidad para doscientos niños y niñas⁴⁰, distribuidos por áreas. Dormían en hamacas y el agua para consumir era de los ríos. La escuela disponía de un hospital, por lo intrincado de su ubicación. Existía un solo comedor para toda la matrícula. Este curso duraba unos nueve meses, a tiempo completo en la escuela, sin permitir visitas familiares ni la salida de los estudiantes a sus hogares. Los sábados estaban dedicados a realizar actividades de adoctrinamiento, las que denominaron “educativo formativas”, que consistían en recorridos por lugares históricos, fundamentalmente sitios donde había operado el Ejército Rebelde.

Segunda etapa

En septiembre de 1962, los estudiantes procedentes de Minas del Frío iniciaron su segundo año escolar en Topes de Coyantes, en las instalaciones del hospital antituberculoso que Fulgencio Batista había construido en 1954, convertido ahora en la Escuela Formadora de Maestros Manuel Ascunce Domenech⁴¹. Esta etapa abarcó los cursos segundo y tercero. En 1963 y 1964, las áreas de la edificación fueron ampliadas con la participación de los estudiantes⁴². El régimen de internado, similar al de la etapa anterior, establecía seis meses sin recibir visitas ni salir de pase. Los alumnos comenzaban el día con la gimnasia matutina, luego ocho horas

⁴⁰ Estos entraban al sistema con sexto grado vencido.

⁴¹ No debe confundirse con el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, creado en 1972, al que nos referiremos posteriormente. Ambas instituciones tomaron su nombre del joven cubano de 16 años que participó como brigadista en la Campaña de Alfabetización de 1961. Fue una de las víctimas de ese proyecto, asesinado en 1961 junto con el campesino Pedro Lantigua, a quien alfabetizaba.

⁴² Entre las 8 p.m. y las 5 a.m., limpiaban el terreno y ayudaban a los albañiles en la construcción de las instalaciones. Los alumnos devinieron fuerza de trabajo cuya producción tributaba al Estado sin remuneración alguna. La gratuidad de la educación a partir de 1959 constituyó una de las falacias del régimen con la que se ha sostenido el mito de los logros sociales de la Revolución cubana. Posteriormente las instalaciones de este centro fueron convertidas en hoteles.

de clases y estrictos horarios de almuerzo y comida. La asistencia al comedor se organizaba por filas, de completo uniforme, y cada grupo se turnaba el autoservicio. Se destinaban dos horas nocturnas al estudio individual durante la semana, excepto los miércoles, dedicados a la recreación. Las asignaturas correspondientes a este período eran Matemáticas, Español, Historia, Biología, Ciencias Naturales, Educación Física, Estudios Sociales, Geografía, Física e Inglés.

Tercera etapa

Los dos últimos cursos se realizaban en el Instituto Pedagógico Antón S. Makarenko, ubicado en Tarará, al este de La Habana. La primera convocatoria de este centro, de carácter intensivo, se hizo entre las alfabetizadoras de 1961, cantera de la que fueron escogidas mil jóvenes para graduarse de maestras en tres cursos y formar, a su vez, nuevos maestros. Al concluir el primero, se volvieron a seleccionar, de aquel millar, a las trescientas mejores, que debían aprobar los dos cursos restantes en uno solo. Las Trescientas, como se les conoció, se graduaron en octubre de 1963 como maestras de primaria y secundaria, para luego continuar estudios universitarios, mientras, a su vez, impartían clases a los nuevos alumnos, provenientes de Topes de Collantes.

Diez años después (1972) de creado el Plan de Minas-Topes-Tará (1962) para la formación de maestros primarios, el crecimiento de la población escolar en el nivel secundario que requería aulas y maestros alcanzó un millón de adolescentes y jóvenes entre 12 y 18 años. De ellos, 250 000 se mantenían estudiando, mientras los rezagados de la escuela primaria que no estudiaban ni trabajaban, ascendían a una cifra de 750 000. Esa masa estudiantil sobrepasaría en la siguiente década (1982) —veinte años después de iniciado el modelo— el millón y medio, unido a otros dos millones y medio de menos de 12 años, lo que indicaba que hasta la edad de 25 años habría unos cinco millones de jóvenes en etapa de escolarización (Castro Ruz, 1972).

Para paliar tal avalancha, en la clausura del II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), en abril de 1972, Fidel Castro retomó el inconcluso proyecto de formación del “hombre nuevo”, subrayando la incondicionalidad como requisito indispensable:

Lo importante es esa disposición incondicional a hacer lo que sea necesario para resolver un problema, y que esa disposición sea masiva [...]. Creo que uno de los puntos prevaletentes fue esta cuestión que ustedes han dado en llamar, o hemos dado en llamar la disponibilidad, que ustedes han acuñado con otra frase, que es la incondicionalidad para cumplir cualquier tarea que se les señale. (Castro Ruz, 1972)

En ese contexto de insuficiencias y falta de maestros, se creó en 1972 el Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech, integrado por más de cuatrocientos

estudiantes de décimo grado para, mediante el estudio y el trabajo, impartir clases a los estudiantes que arribaban al nivel medio de enseñanza. Tomado el primero como modelo, en los años siguientes se formaron cinco contingentes. Del último de ellos surgió el destacamento internacionalista Che Guevara⁴³, integrado por 732 maestros secundarios que fueron enviados a Angola, fieles al principio de la “incondicionalidad” y el “espíritu de entrega” ante cualquier misión asignada por la Revolución.

Posteriormente, la experiencia en la militarización de la enseñanza fue trasladada a otros sectores. En diciembre de 1982, en el II Congreso de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), Fidel Castro explicó cómo esa idea los había llevado a hacer un movimiento similar con los técnicos medios, coordinado con las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR), para enviarlos a los centrales azucareros y a la agricultura cañera. Luego, la misma fórmula se empleó para tratar de resolver la carencia de personal técnico en las industrias Básica y Sideromecánica, ocasionada, entre otras causas, por el éxodo continuo de la población más preparada, carencia que hizo metástasis y terminó pasando factura; unido a que la exigencia para ocupar los mejores puestos en cualquier esfera —productiva, de servicios, académica e investigativa, entre otras— empezó a estar sujeta a la tal “incondicionalidad” y “confiabilidad”, en detrimento de la calidad y el conocimiento, si bien la praxis política oficial (única permitida), comprendía la captación y el adoctrinamiento de los más capaces, desde la entrada al sistema escolar. Así, la militarización fue una de las principales fórmulas usadas por Fidel Castro ante la crisis socioeconómica y política crónica resultante del desmontaje de la economía de mercado y de las estructuras de una sociedad civil independiente del Estado. La militarización y el adoctrinamiento fueron, también —junto con la propaganda—, los instrumentos fundamentales que sirvieron para exportar la Revolución.

Con el colapso de la Unión Soviética, la crisis del modelo totalitario cubano no se hizo esperar. El retroceso de la enseñanza, agudizado en un contexto de empobrecimiento y deterioro general de la vida, mostró entre sus más graves síntomas la migración —consecuencia de los bajos salarios— de miles de maestros hacia el exterior o hacia labores más lucrativas como el turismo, junto con el resurgimiento de la enseñanza privada —los repasadores “por la izquierda”—, inaccesible a las familias de menores ingresos. En 1998, luego del fracaso en la formación de maestros con alumnos de sexto grado para impartir todas las asignaturas mediante el sistema de Escuelas Formadoras de Maestros Primarios (EFMP), estas fueron suprimidas. La insuficiencia crónica de docentes condujo en el 2001 a establecer la Licenciatura en Educación en las Universidades Pedagógicas para formar “maestros integrales”, quienes debían impartir todas las asignaturas,

⁴³ El destacamento Che Guevara tomó parte en la Batalla de Zombe, en Angola.

excepto idiomas extranjeros, Computación y Artes. Tal sistema, si bien exigía un nivel más alto para realizar estudios profesionales y fue diferente en la forma, mantuvo el mismo concepto. Ese “novísimo plan”, otro de los disparatados y costosos experimentos promovidos por el caudillo, fue desechado en el curso 2008-2009 para retomar la formación de maestros en asignaturas específicas. Así, la década transcurrida entre 1998 (año en que se suprimieron las EFMP) y el 2009 (cuando se retomaron las Escuelas Pedagógicas de maestros primarios de nivel medio), marcada por la crisis como resultado del desmoronamiento de la Unión Soviética, puso en evidencia la naturaleza parásita del sistema totalitario impuesto: al desaparecer el hospedero, el organismo parásito mostró su incapacidad para autosostenerse.

Los experimentos de los maestros Makarenko, los del Destacamento Manuel Ascunce Domenech y los formados mediante los otros planes de maestros “emergentes”, demostraron, a su vez, el fracaso del autoritarismo totalitario, irreconciliable con la formación cívica. Seis décadas de ostentosos megaproyectos educativos sin base económica independiente que los sustente, no pueden ocultar las consecuencias de una práctica de espaldas a la tradición docente cubana, a la sociedad civil, a la labor de las Escuelas Normales borradas del horizonte de la isla en 1961, y a los esfuerzos y aportes de las hornadas de excelentes pedagogos, excluidos u olvidados. Práctica que descansa en el voluntarismo, el mesianismo autoritario, la militarización, la propaganda y la improvisación recurrente de maestros adoctrinados en el marxismo-leninismo, cuya secuela ha sido —más allá de la defectuosa educación en los estudiantes, tanto en conocimientos como en conductas y en formas de expresarse— el daño antropológico y la involución social.

CAPÍTULO VII

EL CONGRESO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

La Revolución, al reemplazar, una vez llegada al poder, la Constitución de 1940 por unos estatutos constitucionales —la Ley Fundamental—, inició un proceso de control sobre la sociedad con la estatización de la economía, la desmovilización cívica y el adoctrinamiento masivo.

Para conservar y asegurar el orden recién establecido, se creó un sistema de instituciones estatales y paraestatales —el Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográfica, la Imprenta Nacional, la Editora Nacional de Cuba, el Instituto Cubano de Radiodifusión, el Instituto Cubano del Libro, la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba y el Consejo Nacional de Cultura—, reforzadas en 1961 con la declaración del carácter socialista de la Revolución, la Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza y el discurso conocido como *Palabras a los intelectuales*, en el cual el líder de la Revolución expuso de forma enfática: “La preocupación de nosotros, los agentes de la Revolución, es la Revolución en sí misma y después las demás cuestiones. Frente a ese derecho de la Revolución de ser y de existir, nadie puede alegar con razón un derecho contra ella” (Castro Ruz, 2016).

A partir de ese momento, los derechos de los escritores y artistas —revolucionarios o no revolucionarios— quedaron circunscritos a la línea trazada: “Dentro de la Revolución, todo; contra la Revolución, ningún derecho”; principio que, según el líder aclaró en su discurso, era “general para todos los ciudadanos”. Después, con la Ley de Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, dictada en enero de 1962, se completó el control sobre las instituciones culturales y las universidades.

La exportación de la Revolución mediante la guerra de guerrillas entre 1964 y 1967, provocó fricciones con la Unión Soviética y con los partidos comunistas de América Latina adscritos a la coexistencia pacífica y a la toma del poder mediante elecciones. Una de las consecuencias de ese desencuentro fue la reducción de la cuota de petróleo que se enviaba a la isla para mantener a flote su ineficiente economía.

En ese contexto, cuatro eventos resultaron cruciales: (1) la muerte de Ernesto “Che” Guevara en Bolivia (octubre de 1967); (2) el Congreso Cultural de La Habana (enero de 1968), en el cual se puso en evidencia que a pesar de las *Palabras a los intelectuales*, el debate sobre la libertad de expresión y el papel del intelectual continuaban vivos; (3) la Ofensiva Revolucionaria (marzo de 1968), que expropió las 55 000 pequeñas empresas sobrevivientes hasta ese momento; y (4) el apoyo del Gobierno cubano a la invasión del Pacto de Varsovia a Checoslovaquia (agosto de 1968).

Esos eventos marcaron un viraje del Gobierno cubano hacia la dependencia del bloque soviético. La crítica pública a la Unión Soviética cesó, se aplacó el apoyo a las guerrillas y Fidel Castro reconoció que era posible llegar al socialismo por las urnas. El giro se vio reforzado por el fracasado intento de producir diez millones de toneladas de azúcar en 1970 para crear una base económica independiente.

El elogio de Castro a la Unión Soviética y a las ideas de Vladimir I. Lenin —expresado en su discurso por el natalicio del guía soviético, pronunciado el 22 de abril de 1970—, desbrozó el camino del reencuentro a cambio de reforzar la línea establecida en *Palabras a los intelectuales* y desentenderse de los que se oponían a la postura ideológica de Moscú. El arresto en 1971 del escritor cubano Heberto Padilla causó la protesta de un nutrido grupo de destacados intelectuales de la izquierda internacional que hasta ese momento apoyaban a la Revolución cubana⁴⁴. La celebración del Congreso Nacional de Educación ese mismo año, renombrado en las conclusiones “Congreso Nacional de Educación y Cultura”, sirvió al líder de la Revolución no solo para poner fin al conflicto, sino —lo que fue mayormente grave— al propósito de subordinar la cultura a la educación. Allí expresó:

Si la educación es atractiva, la cultura forma parte de la educación; las mejores obras culturales, las mejores creaciones artísticas del hombre y de la humanidad forman parte de la educación [...] ¿Es que acaso entre casi cien mil profesores y maestros, para señalar solo un sector de nuestros trabajadores, no podrían promover un formidable movimiento cultural, un formidable movimiento artístico, un formidable movimiento literario? [...]. Si nosotros podemos hacer eso en todas las escuelas, y podemos hacerlo... podemos y debemos hacerlo desde los círculos infantiles, en la escuela primaria, en la secundaria, en la

⁴⁴ Para profundizar en este tema, consúltese *El 71: anatomía de una crisis* (2013) de Jorge Fornet.

fábrica. ¿Qué pueden preocuparnos a nosotros las magias de esos hechiceros? ¿Qué pueden preocuparnos, si nosotros sabemos que tenemos la posibilidad de a todo un pueblo hacerlo creador, de a todo un pueblo hacerlo intelectual, hacerlo escritor, hacerlo artista? ¡Todo un pueblo! (Castro Ruz, 1971a)

La cultura, un proceso milenario en el que la persona humana es principio y fin, se subordinó a una enseñanza sometida a la ideología del poder. En consecuencia, los maestros que desde 1959 se venían formando como soldados, serían el nuevo intelectual revolucionario; mientras los intelectuales que en los momentos más difíciles de la Revolución asumieron su defensa, pasaron a ser hechiceros.

El 20 de abril de 1971, la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), en marcha por el aniversario de los mártires de Humboldt 7⁴⁵, enarbolaba las consignas: “La Universidad para los revolucionarios” y “La ideología, asignatura de nuestra Universidad”. Al mes siguiente, la revista *Verde Olivo*, órgano de las FAR, suplió al movimiento intelectual cubano, y Luis Pavón, entonces segundo jefe de la dirección Política de las FAR y director de *Verde Olivo*, fue designado al frente del Consejo Nacional de Cultura. Así comenzó el llamado “quinquenio gris”, caracterizado por la represión contra escritores, artistas, periodistas, profesores y alumnos universitarios.

Zanjadas las diferencias con el Kremlin, en 1972 Cuba fue admitida en el Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME) de los países socialistas, lo cual implicó copiar las características del modelo soviético en el que la ortodoxia leninista fungía como ideología. Con ese paso, la “base económica” quedó garantizada, la cultura subordinada y la función crítica del pensamiento erradicada de la geografía cubana.

Dos décadas después, el hundimiento de la Unión Soviética agudizó la crisis del modelo totalitario, contexto en el cual el disenso reverdeció. Con posterioridad a la muerte de Fidel Castro, el presidente Miguel Díaz-Canel, tratando de calmar el creciente malestar, retomó en el 2021 las *Palabras a los intelectuales*. A falta de otros argumentos, expresó:

⁴⁵ Se conocen como los mártires de Humboldt 7 a los miembros del ejecutivo del Directorio Revolucionario Joe Westbrook, Juan Pedro Carbó, José Machado, y su secretario general, Fructuoso Rodríguez, asesinados por la policía de Batista el 20 de abril de 1957 en el apartamento situado en esa dirección en La Habana.

El Gobierno ha cuidado particularmente a la cultura, a los artistas e intelectuales, destinando fondos y recursos al sostenimiento de quienes a su vez alimentan la espiritualidad que nos salva de una cuota importante de angustias [...]. Para que se tenga una idea, y no se asusten, del presupuesto del Estado se han destinado 620 000 000 de pesos para el financiamiento a artistas no subvencionados, beneficiando con ello a 10 457 músicos y artistas escénicos y a 3222 personas que ejercen como personal de apoyo de la producción artística y en la asistencia técnica.

A pesar de ello, el disenso trascendió al sector de la cultura para convertirse en la tormenta social que desde julio del 2021 viene estremeciendo las estructuras del poder.

CAPÍTULO VIII

LA ESCUELA EN EL CAMPO

El experimento instaurado desde los primeros años de la Revolución que consistió en la combinación del estudio y el trabajo derivó en la “escuela al campo”, variante de movilización obligatoria a actividades agrícolas durante cuarenta y cinco días de cada curso escolar en régimen internado para los estudiantes de las enseñanzas media y media superior. La continuidad de la Escuela al Campo fue la Escuela en el Campo: una modalidad para las secundarias básicas —denominadas ahora Escuelas Secundarias Básicas en el Campo (ESBEC)—, y para los preuniversitarios —Institutos Pre-Universitarios en el Campo (IPUEC)—, donde los estudios se combinaban con el trabajo durante todo el curso en internados construidos en zonas rurales. Ambos métodos estaban dirigidos a convertir a los estudiantes en fuerza productiva, y continuar la formación del “hombre nuevo”, iniciada desde 1959 con la militarización de la enseñanza, propósito que Ernesto Guevara teorizó en *El socialismo y el hombre en Cuba* (1965).

El plan, en su primera modalidad (Escuela al Campo), contempló la movilización masiva de estudiantes a labores de agricultura: los fines de semana, en régimen externo siempre que se considerara necesario, y quince días de internamiento durante el período vacacional de julio y agosto. Asimismo, involucró a jóvenes de todos los niveles de enseñanza: en la primaria se le denominó Fuerzas de Acción Pioneril (FAPI); en secundaria y preuniversitario, Brigadas Estudiantiles de Trabajo (BET) —además de los cuarenta y cinco días en el campo durante el curso escolar—; y en la enseñanza superior, las Brigadas Universitarias de Trabajo Social (BUTS).

La intensificación del plan en los años setenta estuvo determinada por la necesidad de un mayor número de aulas y maestros ante el *boom* de nacimientos de la década anterior. La base económica para sostener tan costoso proyecto fue posible gracias al mejoramiento de las relaciones con la URSS, y posteriormente a los préstamos y las inversiones de países capitalistas.

Adoctrinamiento, militarización y hombre nuevo

Según cifras citadas por Fidel Castro en su discurso de clausura del II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) el 4 de abril de 1972, la población de jóvenes y adolescentes entre 12 y 18 años ascendía entonces a un millón aproximadamente, de los cuales 250 000 estaban estudiando y 750 000 —mayores de 16 años, atrasados de la escuela primaria— ni estudiaban ni trabajaban. La solución a tal realidad la definió el líder de la Revolución de la siguiente manera:

La mitad de esos 750 000 son mujeres, que no estudian, que no adquieren un oficio, y que trabajarán si quieren o no [...]. No están ni en la escuela, ni están en la fábrica, ni son estudiantes, ni están en la Juventud (UJC). ¿Quién las educa? ¿Cómo las educan? Y esos son problemas reales, que tenemos que encontrarles solución [...]. En 1980 los comprendidos en esa edad llegarían a ser más de un millón y medio; otros dos millones y medio de menos de doce años; por tanto, hasta la edad de veinticinco años habrá una masa de unos de cinco millones [...]. Es con relación a esa masa que la Unión de Jóvenes Comunistas tiene que trabajar [...]. El problema lo vamos a resolver [...]. Aplicando consecuentemente el principio de la combinación del estudio y el trabajo, aplicándolo en todos los niveles de la enseñanza. [...] Vamos a empezar por los centrales azucareros. Y después, cuanta fábrica se construya en este país, con la industria hay que construir al lado el politécnico [...]. Cuanta fábrica importante se haga en este país hay que construirle la correspondiente instalación escolar al lado, para que se combine allí el estudio y el trabajo. (Castro Ruz, 1972)

Transcurrida más de una década de poder revolucionario, 750 000 jóvenes en edad escolar —la materia prima para producir al hombre nuevo— ni estudiaban ni trabajaban; cifra que, según las palabras de Fidel Castro, aumentaría hasta unos cinco millones para 1980. La combinación del estudio y el trabajo, que antes se había implementado de manera esporádica, ahora asumía carácter permanente, lo cual requería de la construcción de escuelas y la formación de maestros.

Con ese fin, en septiembre de 1972 se inaugurarían —en un mismo día— cuarenta ESBEC con capacidad para 20 000 alumnos; en 1973 se abrirían capacidades para otros 80 000 estudiantes; a partir de 1974 las capacidades nuevas no bajarían de 100 000 por año. Expresaría Fidel: "de manera que en 1980 podemos tener un millón de jóvenes de ambos sexos estudiando y trabajando, entre los doce y los dieciocho años". En cuanto a los maestros, en aquel mismo discurso planteó:

Hay que desarrollar, a través de las organizaciones estudiantiles y de la Juventud (UJC), un movimiento de captación de jóvenes de décimo grado para que marchen a enseñar a las secundarias en el campo, bajo la dirección de profesores con más experiencia, e inscribiéndose en el Instituto Pedagógico [...]. No hay otra fórmula que acudir a los alumnos del décimo grado, y reclutar no menos de dos mil este año, y no menos de cinco mil el próximo año. Y así sucesivamente.

El resultado

En el plan de las Escuelas en el Campo se destinaron millones de toneladas de cemento a la edificación de cientos de escuelas —habilitadas con modernos laboratorios, y en las que se garantizó una alimentación adecuada—, así como otros tantos millones de toneladas de petróleo que la URSS enviaba a Cuba para los casi dos mil ómnibus rusos encargados de transportar a los estudiantes semanalmente hasta sus viviendas. Tal estructura logística, que siempre fue insostenible, se derrumbó con la perestroika soviética encabezada por Mijaíl Gorbachov, quien disminuyó las subvenciones de dicho plan. El golpe a la dependiente economía cubana ocasionado por la posterior caída de la URSS impactó en todos los órdenes de la vida en la isla, y el sistema de educación no fue la excepción, según vimos en capítulos anteriores.

La solución al colapso derivado de la insuficiencia crónica de personal docente —agravada por la migración y el flujo masivo de maestros hacia otros sectores como el turismo en busca de mejores condiciones de vida o salarios más altos—, que consistió en la formación de maestros “emergentes” y los “profesores generales integrales” por cada quince alumnos, quienes impartían todas las materias excepto Inglés y Educación Física, también fracasó. Pese a la crisis —y quizá para ocultarla, pues devinieron centros de referencia del modelo educacional cubano—, algunas de esas escuelas contaron con banda de música, cuyos instrumentos fueron adquiridos en países como Inglaterra y Austria.

No obstante, la gigantesca inversión en construcciones, equipamiento de primera clase, alimentos y transporte, el experimento dirigido a aumentar la producción agrícola, crear al hombre nuevo y convertir a Cuba en “el país más culto del planeta”, se fue a bolina. Unos años después, con los Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido Comunista (2011), el programa de la Escuela en el Campo fue desapareciendo. Los edificios fueron abandonados y desmantelados. Algunos se convirtieron en viviendas para los campesinos que se comprometieron a repararlos con el fin de garantizar la fuerza de trabajo en el campo, mientras otros pasaron a refugios para damnificados de los fenómenos atmosféricos. O sea, se los tragó la tierra.

Desde el punto de vista antropológico, el desgajamiento de los jóvenes de sus familias a tan temprana edad provocó daños en niños y adolescentes que trabajaban como adultos sin ser remunerados, mientras el deterioro de las condiciones materiales en las instalaciones y las particularidades del sistema creado propició un clima de promiscuidad y depauperación de la condición humana, que incidió en la deformación de varias generaciones de cubanos.

En las Escuelas en el Campo, aquellos jóvenes “medio descarriados” que Fidel Castro mencionó en la clausura del II Congreso de la UJC, que ni estudiaban ni trabajan, en su mayoría se acabaron de “descarriar”. Y el país recogió lo que se sembró. Lo positivo, si algo positivo hubo en el plan de las Escuelas en el Campo, fue demostrar que tal método, lejos de llevar a la práctica el propósito martiano de educar, lo tergiversó y pervirtió en sus raíces más profundas.

CAPÍTULO IX

EL “HOMBRE NUEVO”

Llegados hasta aquí, se impone dedicar siquiera un breve análisis a la “teoría” que dio pie al fracasado proyecto de ingeniería social para crear un “hombre nuevo”, iniciado desde los primeros años de la Revolución y argumentado por Ernesto “Che” Guevara en su ensayo *El socialismo y el hombre en Cuba* (1965). Tomando como referente las acciones revolucionarias y otros hechos protagonizados por un puñado de hombres, el argentino elaboró una fórmula dirigida a convertir esas actitudes en conductas generalizadas y cotidianas. La lógica de su análisis puede sintetizarse en nueve citas extraídas del mencionado documento. Según sus palabras, la lucha guerrillera se desarrolló en dos ambientes distintos:

El pueblo, masa todavía dormida a quien había que movilizar, y su vanguardia, la guerrilla, generadora de conciencia revolucionaria y de entusiasmo combativo [...] el agente catalizador que creó las condiciones subjetivas necesarias para la victoria.

La iniciativa parte en general de Fidel o del alto mando de la Revolución y es explicada al pueblo que la toma como suya. Otras veces, experiencias locales se toman por el Partido y el Gobierno para hacerlas generales, siguiendo el mismo procedimiento.

[...] la educación se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de Divulgación del Partido.

Lo importante es que los hombres van adquiriendo cada día más conciencia de la necesidad de su incorporación a la sociedad y, al mismo tiempo, de su importancia como motores de la misma.

El grupo de avanzada es ideológicamente más avanzado que la masa [...]. Mientras en los primeros se produce un cambio cualitativo que les permite ir al sacrificio en su función de avanzada, los segundos solo ven a medias y deben ser sometidos a estímulos y presiones de cierta intensidad; es la dictadura del proletariado ejerciéndose no solo sobre la clase derrotada, sino también, individualmente, sobre la clase vencedora.

[...] la libertad, porque esta no existe todavía, no existirá hasta el completo desarrollo de la sociedad nueva.

Los dirigentes de la Revolución tienen hijos que, en sus primeros balbuceos, no aprenden a nombrar al padre; mujeres que deben ser parte del sacrificio general de su vida para llevar la Revolución a su destino; el marco de los amigos responde al marco de los compañeros de la Revolución. No hay vida fuera de ella.

El revolucionario, motor ideológico de la Revolución dentro de su partido, se consume en esa actividad ininterrumpida que no tiene más fin que la muerte, a menos que la construcción se logre en escala mundial.

Si un hombre piensa que, para dedicar su vida entera a la revolución, no puede distraer su mente por la preocupación de que a un hijo le falte determinado producto, que los zapatos de los niños estén rotos, que su familia carezca de determinado bien necesario, bajo este razonamiento deja infiltrarse los gérmenes de la futura corrupción.

El método para conformar al hombre nuevo consistía en perpetuar la actitud heroica de la vanguardia en la vida cotidiana de las masas. Desconocedor de la idiosincrasia del cubano y de los seres humanos en general, Guevara estableció una relación entre la vanguardia y la masa, concepto este último que designa a un sujeto colectivo dotado de una falsa ilusión sobre lo real, caracterizado por el desprecio a su propia autonomía: todo lo contrario del ciudadano. Partió de la maniquea dicotomía dirigentes-capaces / dirigidos-que-deben-ser-compulsados a través del aparato educativo del Estado. En ese proceso —siguiendo su análisis—, estos últimos van adquiriendo conciencia de la necesidad de su incorporación a la sociedad. Tal planteamiento implica que los cubanos, para Guevara, a pesar de contar con varios siglos de historia, estaban fuera de la sociedad y que, para hacerlos entrar en ella, la vanguardia ideológicamente más avanzada que la masa, debía someterla mediante estímulos y presiones de cierta intensidad. La soberbia y osadía propias de la ignorancia seudointelectual, se traslucen no solo en su tratamiento al cubano, sino en su intento de “aporte” a la teoría y praxis marxista: la dictadura del proletariado que Marx concibió como mecanismo de dominación sobre la burguesía, ahora la vanguardia la ejercería sobre el propio proletariado. La

libertad, por tanto, no existiría hasta el completo desarrollo de la sociedad nueva, resultante de los estímulos y las presiones de la vanguardia sobre la masa.

El planteamiento guevariano acerca de que los dirigentes de la Revolución no tienen vida fuera de ella, que los hijos en sus primeros balbuceos no aprenden a nombrar al padre, que las mujeres deben sacrificar su vida para llevar la Revolución a su destino, que el marco de los amigos es el de los compañeros de la Revolución, y que el revolucionario se consume en la actividad revolucionaria ininterrumpida, la cual no tiene más fin que la muerte a menos que la construcción se logre en escala mundial, es un autorretrato ajeno a la cultura del cubano.

Evidentemente, Ernesto "Che" Guevara no había leído a Fernando Ortiz, uno de los pensadores más destacados del siglo xx cubano, ni al estudioso de nuestros valores, Jorge Mañach. Ortiz, quien incorporó sus estudios científicos a la práctica política en *La crisis política cubana: sus causas y sus remedios* (1919), delimitó un conjunto de factores negativos que conservan su validez en el presente: una cultura deficiente en las clases directoras que impide refrenar sus egoísmos; la impulsividad, una debilidad psicológica del carácter cubano que nos lleva con frecuencia a actuaciones intensas, pero rápidas, precipitadas, impremeditadas y violentas, entre otros. Mañach, por su parte, consideró que el negocio más serio que Cuba tenía en sus manos era la mejora de su material humano, de lo cual todo lo demás depende.

Sin tener en cuenta lo investigado por estos y otros estudiosos de lo cubano, Guevara encarnó un modelo de familia que se intentó inculcar en la Escuela en el Campo mediante la adhesión a las ideas comunistas, el ingreso forzoso en internados y la sustitución del papel de los padres por el Estado. Una vía que se ha demostrado inoperante y bárbara, si de lo que se trata es del mejoramiento humano.

El resultado de ese proyecto de ingeniería social no merece comentarios. Baste mencionar a los cientos de miles de jóvenes cubanos que, en vez de convertirse en el "hombre nuevo", deciden escapar de Cuba, por vías legales o ilegales, arriesgando sus vidas para realizar sus proyectos en cualquier otra parte; y de otros cientos, que fueron y siguen siendo separados de sus estudios; y miles detenidos o condenados a elevadas penas de cárcel por usar la libertad de expresión.

CAPÍTULO X

LA BATALLA DE IDEAS

El 5 de diciembre del 2004, en el discurso de clausura el VIII Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), Fidel Castro ponderó el concepto “batalla de ideas” en un escenario de empeoramiento de las condiciones de vida como consecuencia de la desaparición de la Unión Soviética. Los síntomas más visibles de tales circunstancias para Cuba se reflejaron en las manifestaciones del 5 de agosto de 1994, conocidas como El Maleconazo, y en la fuga de 33 000 cubanos de la isla en esa etapa. La crisis, denominada con el eufemismo Período Especial en Tiempos de Paz, puso al desnudo la inviabilidad de los proyectos revolucionarios dependientes de las subvenciones externas.

En ese contexto, en lugar de rectificar el rumbo equivocado, el Gobierno implementó un paquete de medidas coyunturales para esperar “mejores tiempos”, los cuales llegaron en 1998, cuando Hugo Chávez se impuso en las elecciones presidenciales de Venezuela. Ello permitió al régimen cubano financiar planes monumentales sin sustento económico propio, obviando la reforma estructural que el país requería.

El término batalla, de origen militar, designa el combate entre dos ejércitos, en el cual el fin de cada uno es vencer al otro. Trasladado al campo de las ideas, su función ya no es el combate, sino el convencimiento y la búsqueda de verdades, proceso en el que aún las ideas erróneas desempeñan un papel. Sus premisas: la libertad de expresión, la igualdad de oportunidades y el respeto al diferente —antípodas de la guerra—. El vocablo más adecuado no sería, pues, batalla, sino debate de ideas.

El empleo del concepto por Fidel Castro no fue una novedad. Karl Marx, autor del *Manifiesto comunista*, lo utilizó en la década de 1840 en su crítica a la filosofía alemana; Antonio Gramsci, uno de los fundadores del Partido Comunista de Italia, consideraba que ganar la batalla de las ideas era tan importante como controlar los medios de producción. Incluso figuras políticas de signo contrario a los anteriores, como la británica Margaret Thatcher, también usó la expresión.

En Cuba, la Batalla de Ideas emergió al calor del litigio por la paternidad del niño balsero Elián González Brotons, sacado de la isla por su madre en noviembre de 1999, quien huyó, llevando consigo a su hijo, en una frágil embarcación, y pereció en el mar. Elián, asido a un neumático, fue rescatado y entregado al servicio de guardacostas. Posteriormente le fue concedida la custodia legal a su tío abuelo. Reclamado Elián por su padre desde Cuba, y fracasadas las negociaciones del Gobierno estadounidense con sus familiares en Miami para su devolución, el Departamento de Justicia ordenó su rescate con el propósito de entregarlo a su padre. Este hecho, si bien pudo resolverse por la vía jurídica y diplomática, debido a las relaciones conflictivas entre los Gobiernos de Cuba y EE. UU., fue utilizado por el Gobierno de la isla para fines políticos.

Los antecedentes cubanos de la Batalla de Ideas se hallan en otras tantas “batallas” libradas contra el analfabetismo, el dengue, las conductas delictivas, por el sexto y el noveno grado, la producción lechera y ganadera, la universalización de la enseñanza y la Zafra de los Diez Millones de toneladas de azúcar, por solo citar algunas de ellas.

Marchas combatientes, “debates” televisivos, consignas y actos públicos en todos los municipios del país —conocidos como Tribunales Abiertas— conformaron la Batalla de Ideas, que generó una movilización permanente para revertir el desaliento provocado por el derrumbe de la Unión Soviética, y a la vez preparar un “ejército” que posibilitara extender esas ideas al resto del mundo.

Ese fue el tema central de las palabras de Fidel Castro en el VIII Congreso de la UJC, en el cual manifestó:

Esta lucha de la que estamos hablando va a ser fundamentalmente una lucha de ideas [...]. Las ideas, que son la materia prima con la que se forman conciencias, son la materia prima por excelencia de la ideología [...]. En esta lucha de tipo ideológico, las armas fundamentales son las ideas, las municiones fundamentales son las ideas, y nosotros tenemos que pertrechar de ideas a nuestros cuadros, para que ellos, a su vez, las vayan transmitiendo a toda la juventud y a todo el pueblo [...]. Sin las tareas que ustedes tienen que cumplir, sin el trabajo que ustedes van a realizar —y lo van a realizar, no tengo la menor duda, de forma absolutamente exitosa—, no se podría hablar de lo que soñamos, no solo para nuestros compatriotas, sino para todos los habitantes de este planeta. (Castro Ruz, 2004)

La militarización era, una vez más, el propósito manifiesto. La enajenación, el voluntarismo, el mesianismo y el verticalismo hicieron pensar en la descabellada posibilidad de que los problemas de la humanidad se resolverían extendiendo ese método al resto del planeta.

La Batalla de Ideas, por otra parte, trasladada a la enseñanza, convierte a esta última, al estar subordinada a una ideología, en mecanismo para el retroceso. Lo ocurrido en Cuba a partir de 1959 lo confirma, si bien el concepto fue promovido explícitamente por el líder varias décadas después, según hemos visto. El adoctrinamiento ideológico, impuesto desde el inicio con las Escuelas de Instrucción Revolucionaria y la alfabetización, ya había sido implantado y se había extendido al sistema educativo.

El 3 de diciembre de 1999, la Batalla de Ideas tuvo su primera manifestación práctica: la protesta “espontánea” escenificada por los mil miembros de las Brigadas Técnicas Juveniles (BTJ)⁴⁶ ante la Oficina de Intereses de EE. UU. en La Habana, reclamando el regreso del niño Elián. Acto seguido, se pusieron en marcha cientos de programas a los que Fidel Castro dedicó personalmente, según sus propias palabras, más de siete mil horas de provechoso e inolvidable esfuerzo.

Los recursos empleados y la dimensión de tal estrategia son medibles: se compró un millón de televisores a China; se inauguraron miles de salas de televisión; se adquirieron dos nuevas y modernas imprentas; se construyeron miles de obras de educación, salud e instituciones culturales; se crearon dos canales educativos; unos diez millones novecientos mil cubanos participaron en las 161 Tribunales Abiertas y otro tanto en las dieciocho marchas, todas televisadas; se realizaron 1030 mesas redondas y se creó el Ministerio de la Batalla de Ideas, que manejaba más recursos que cualquier otro organismo del Estado: datos demostrativos de que el control totalitario lo puede todo, pero a la vez lo destruye todo.

Para encabezar el Estado Mayor de la Batalla de Ideas se designó a Otto Rivero, entonces secretario general de la UJC. Cinco años después, Otto y sus subordinados fueron defenestrados y el programa en marcha de la edificación del ministerio con más poder y recursos de Cuba, se detuvo. La Batalla de Ideas ocasionó un daño antropológico generalizado: uno de los tantos perjuicios es la elevada cifra de jóvenes talentosos que, por actuar, discrepar, negarse a ser miembros de la UJC

⁴⁶ Las BTJ son un movimiento constituido por jóvenes trabajadores de entre 17 y 35 años de edad, de todas las esferas y sectores. Se fundó en 1964, subordinado a la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC), con la misión de contribuir a la “superación, formación integral y a la incorporación de niños y jóvenes a las principales batallas libradas en el orden político, científico, cultural y social” (EcuRed, 2019b).

o siéndolos, no pudieron ingresar a la enseñanza superior, o fueron separados y expulsados de las universidades⁴⁷.

Las manifestaciones masivas de miles y miles de cubanos el 11J del 2021 —en su gran mayoría jóvenes—, y las continuadas protestas desde esa fecha hasta el presente, confirman el fracaso de la Batalla de Ideas y del intento de exportar el nefasto proyecto al resto del planeta.

⁴⁷ Consúltense los informes mensuales del Observatorio de Libertad Académica (OLA).



CONCLUSIONES

Durante la República (1902-1958), los diferentes gobiernos —desde Tomás Estrada Palma hasta Fulgencio Batista— imprimieron a la enseñanza en Cuba un notable avance. La creación de centros educacionales, la reducción del analfabetismo del 57 % al 23,6 %, la matrícula de unos noventa mil alumnos en la enseñanza privada que aliviaba los gastos del Estado y permitía a los padres con posibilidades económicas elegir el tipo de educación para sus hijos, y la formación de miles de maestros en las Escuelas Normales, explican por qué Fidel Castro, en su alegato de defensa en el juicio por el asalto al cuartel Moncada, no incluyó la enseñanza entre los principales problemas por resolver. Tales antecedentes indican que la posterior movilización de más de trescientos mil cubanos durante la Campaña de Alfabetización de 1961 fue posible gracias al personal preparado antes del poder revolucionario. Sin embargo, no todo fue perfecto: hubo fallos en el mal manejo de los fondos públicos y una pobre atención a las zonas rurales; dos males perfectibles cuya solución, no obstante, no requería de una revolución.

A partir de 1959 —suprimida la división de los poderes públicos, disuelta la sociedad civil y concentrado el gobierno en una persona—, el terreno quedó abonado para imponer el monopolio estatal sobre la educación con la prohibición de las escuelas privadas, la “nacionalización” de la enseñanza y la eliminación de la autonomía universitaria; medidas reforzadas por el mandato: “dentro de la Revolución todo, contra la Revolución nada”.

El monopolio sobre la enseñanza, que comenzó con la sustitución de la Escuela Normal por la formación improvisada de maestros, la Campaña de Alfabetización y el adoctrinamiento ideológico, permitió destinar el ejército de maestros-soldados en disímiles propósitos, como ocurrió en 1971 en el Congreso de Educación y Cultura para desplazar a los intelectuales opuestos a la ortodoxia soviética. Cada uno de esos proyectos, si bien dejaron profundas secuelas en varias generaciones de cubanos, terminaron fracasando; igualmente, el proyecto del “hombre nuevo” —del cual formaron parte las Escuelas en el Campo en las décadas del setenta al noventa, donde los adolescentes y jóvenes eran apartados de la influencia familiar y utilizados como trabajadores agrícolas—, o la Batalla de Ideas promovida a partir de 1999 para suplantar el desánimo generado por el derrumbe de la Unión Soviética. Tal anomalía, a la par que destruye todo cuanto toca, se destruye a sí misma.

Hoy, la enseñanza pública, única permitida en el país, no es ni gratuita ni de calidad. Su costo material se deduce de los descuentos del salario de los trabajadores y de los gastos que los padres asumen, colosales en comparación con sus míseros sueldos. También sobre ellos recae, en la práctica, el mantenimiento de la gran mayoría de las escuelas, que funcionan gracias a sus contribuciones⁴⁸. Ello indica que ya la escuela cubana no es solamente estatal, aunque sea el Estado quien dicte sus pautas.

En relación con el déficit de maestros y los daños ocasionados a la enseñanza en Cuba, nada variará bajo tal estado de cosas⁴⁹, porque sus principales causas están en la ausencia de libertades, la falta de incentivos y los bajos salarios. A ello se añaden los miles de maestros alquilados por el Gobierno a otros países, mientras

⁴⁸ Mientras los salarios se devengan en el devaluado peso cubano, el aseguramiento de los estudios depende de la posibilidad de que los padres adquieran divisas —ya sea en el mercado informal o porque las reciben de las remesas familiares— para la compra de meriendas, zapatos, uniformes, repasadores privados, o los insumos necesarios al mantenimiento de las escuelas: ventiladores, productos de limpieza e higiene, pintura, bolígrafos, papel de escribir, descarga de información en internet para estudiantes y profesores.

⁴⁹ En el curso 2022-2023, en Sancti Spíritus, hubo una carencia de 923 profesores en los distintos niveles de enseñanza; en Las Tunas, 263 —mayormente de secundaria básica—; en Granma, estudiantes universitarios ejercieron como maestros en ese curso, que inició el 2 de noviembre del 2022; y a La Habana fueron trasladados 1855 maestros provenientes de ocho provincias, con el consiguiente aumento de gastos en transporte, alojamiento y avituallamiento. El diario *Juventud Rebelde*, del 19 de noviembre del 2022, reprodujo las palabras de la ministra del ramo, quien reconoció que “La Habana tiene una cobertura de 89 %, por lo que se requiere unos tres mil maestros de otras provincias y profesores contratados de otros organismos”. También admitió que la industria no había podido preparar todos los uniformes para el inicio del período lectivo, que “se dará el 50 % de las libretas, y el resto se irá entregando durante el curso”, que “no se imprimirán nuevos libros y habrá textos que tendrán que compartirse”. Tras lo cual, añadió: “Por muchos propósitos que nos hagamos para elevar la calidad sería imposible si no contamos con el personal requerido”.

otros miles de graduados abandonan la docencia en busca de mejor remuneración salarial o para emigrar de la isla. Tal contexto de falta de libertades —entre ellas la libertad académica, un derecho fundamental que consiste en la posibilidad de enseñar y debatir sin limitaciones ideológicas, investigar, difundir y publicar los resultados— ha generado consecuencias catastróficas que explican el daño causado a cuatro generaciones de cubanos. Una de las más visibles es el número de víctimas directas de esa política, documentadas en los informes mensuales del Observatorio de Libertad Académica (OLA).

América Latina

La enseñanza y la cultura, factores esenciales para la formación humana y el desarrollo de las naciones, fueron sometidas en Cuba al monopolio de Estado con el fin de fortalecer y conservar el poder establecido en 1959. Un hecho sin el cual no puede explicarse la prolongada duración del totalitarismo cubano, ni muchos acontecimientos ocurridos en América Latina en los últimos 64 años.

La exportación de la revolución mediante las armas —cuyo principal paradigma fue la guerrilla en Bolivia con la muerte de Ernesto Guevara en 1967—, se extendió en una nueva modalidad con el arribo al poder de gobiernos ideológicamente afines al cubano. Chile y Venezuela son dos ejemplos ilustrativos.

En Chile, Salvador Allende se impuso en los comicios de 1970 —después de tres intentos fallidos (1952, 1958 y 1964)— con una coalición de centro-izquierda, con el rótulo de Unidad Popular⁵⁰. Apenas una semana en la presidencia, Allende restableció las relaciones diplomáticas con Cuba y, en un momento en el que el Gobierno cubano —desde su exclusión de la OEA— se encontraba aislado en el continente, invitó a Fidel Castro a Chile. Durante veintitrés días, entre noviembre y diciembre de 1971, el líder cubano realizó un periplo en el que pronunció unos treinta discursos en centros industriales, universidades, ciudades y pueblos⁵¹. Como el presidente chileno no coincidía con Fidel Castro en la forma de implantar el socialismo, el 4 de diciembre, en su discurso de despedida al líder cubano, en el Estadio Nacional, expresó:

⁵⁰ El plan de Allende consistía en una transición pacífica al socialismo, basada en la nacionalización del cobre y de las empresas claves de la nación, la creación de un Poder Popular, y la profundización de la reforma agraria, entre otras medidas, pero sin alterar la institucionalidad existente.

⁵¹ Ante los obreros y vecinos de Lota y Coronel, el 18 de noviembre, Fidel Castro expresaba: “Por eso nuestra Revolución, la revolución moderna, la revolución socialista, es considerada históricamente la más noble, la más alta aspiración del hombre” (Castro Ruz, 1971b).

No ha venido [Fidel Castro] a intervenir en la política interna de Chile, no ha tenido ni una frase que pueda alcanzar más allá de las fronteras a gobernantes de otros países; [...] al hablar de la revolución habla de Cuba y de Chile, y de todos los pueblos del mundo que luchan. Nosotros teníamos conciencia hace mucho tiempo de que Cuba, en su historia, era distinta de Chile y por eso de acuerdo a su propia realidad buscó el camino que esa realidad exigía, y con las armas derrotaron la dictadura batistiana y empezaron el duro y sacrificado esfuerzo por construir una nueva sociedad, una patria distinta donde la dignidad alcanzara niveles individuales y colectivos como pueblo. Chile, de acuerdo a su historia y a su propia realidad, ha buscado su camino y ha empleado este camino para hacer posible, dentro de los marcos del sufragio, un Gobierno Popular nacional, auténticamente revolucionario y democrático, para abrir también las anchas avenidas que nos conduzcan al socialismo. (Allende, 2018, p. 467)

Tanto el golpe militar de 1973 en Chile, como el fracaso de la guerrilla boliviana con la muerte de Ernesto Guevara impidieron en ese momento la extensión del modelo cubano a estos países.

En Venezuela, el electo presidente Rómulo Betancourt en diciembre de 1958 recibió al líder cubano el 24 de enero de 1959, quien le solicitó trescientos mil barriles diarios de petróleo. Betancourt respondió que lo haría a cambio del pago por adelantado a precio de mercado, lo que molestó a Fidel Castro (Escovar León, 1982, p. 540).

Posteriormente, en sintonía con la declaración de la OEA en 1960 acerca de que el sistema interamericano era incompatible con cualquier forma de totalitarismo, Betancourt rompió relaciones con Cuba, apoyó su expulsión de la OEA y solicitó se le sancionara por el descubrimiento de un cargamento de armas en una playa venezolana.

Sin embargo, en los años ochenta el coronel Hugo Rafael Chávez, fundador del Movimiento Bolivariano Revolucionario, quien participó en un frustrado golpe de Estado contra el presidente Carlos Andrés Pérez, al ser indultado fue invitado por Fidel Castro con el tratamiento de jefe de Estado. En 1997, Chávez fundaba el Movimiento Quinta República. Con un lenguaje populista, aprovechando el descontento por las necesidades irresueltas e injusticias acumuladas, ganó las elecciones de diciembre de 1998. A partir de ese momento, Cuba recibió el petróleo que Rómulo Betancourt le había negado y comenzó el trasplante del totalitarismo cubano a Venezuela mediante reformas constitucionales. En 1999, Chávez convocó un referendo para conformar una nueva Constitución que le permitiera la reelección. En el 2000, al ser reelegido, solicitó poderes especiales para legislar por decreto. En el 2004, al ser ratificado, convocó otra Constituyente para reformar la carta magna, con la cual eliminó la división de poderes. En el 2007, de forma similar a Cuba, creó el Partido Socialista Unido de Venezuela, anunció la construcción

del Socialismo del siglo XXI y convocó un nuevo referéndum para convertirse en dictador constitucional de por vida.

Con el poder en sus manos y el asesoramiento cubano, Chávez emprendió la exportación del modelo cubano-venezolano a países como Ecuador, Bolivia y Nicaragua, entre otros. Ese proceso, aún en marcha, resulta inexplicable sin la labor adoctrinadora de las misiones enviadas por Cuba.

Enseñanza y misiones médicas

La experiencia de formación de los destacamentos de estudiantes en 1972 dio lugar, una década después (1982), al Destacamento de Ciencias Médicas Carlos J. Finlay, modalidad única para cursar esa carrera en Cuba a partir de aquel decenio. Desde entonces, a las “incondicionales” generaciones de médicos, Fidel Castro las exhortó a convertirse en cadetes de la medicina para prestar sus servicios en otros países. En el 2007, se creó el Movimiento de Avanzada Mario Muñoz con estudiantes de dicha carrera. Y posteriormente, el Destacamento Piti Fajardo. A esa fuerza paramilitar, el líder la bautizó como “ejército de batas blancas”.

Las misiones educativas Robinsón, Ribas y Sucre, enviadas a Venezuela en el año 2000 para erradicar el analfabetismo, se emplearon en el proselitismo. Por su parte, la Misión Barrio Adentro, de salud, se extendió a 24 estados y 335 municipios. En esas y otras misiones, los destacamentos cubanos —paralelamente a la función educativa y de salud— fueron y son utilizados para fortalecer el chavismo. De forma similar han actuado en Bolivia, Nicaragua, Honduras y en otros países de América Latina y el Caribe.

La función, la importancia y el alcance de ese movimiento, las explicaría Fidel Castro en sus encuentros con los jóvenes cubanos. En la clausura del Primer Congreso de la FEU, el 13 de marzo de 1979, expresó:

¿Acaso la Revolución le ha quitado a la masa estudiantil su campo de lucha?
No. La Revolución, en cambio, creó un campo de lucha mucho más amplio, mucho más universal, una tarea gigantesca: la de hacer la revolución, la de construir el socialismo, la de practicar el internacionalismo. (Castro Ruz, 1979)

En la clausura del IV Congreso de la UJC, el 4 de abril de 1982, dijo: “Es importante que nuestros jóvenes tengan presente que su obra, su ejemplo, no solo será útil a la Patria, sino que será útil también a todos los pueblos de América Latina” (Castro Ruz, 1982a). En el II Congreso de la FEU, el 20 de diciembre de ese año, explicó que a Nicaragua se habían enviado cien estudiantes del último curso de Medicina para que hicieran su internado de sexto año y permanecieran dos en ese país, y luego se enviaron otros doscientos (Castro Ruz, 1982b).

Las asociaciones regionales

En 1962, al restablecer sus relaciones diplomáticas con la Unión Soviética e intentar expandir la revolución mediante las guerrillas, Cuba fue excluida del sistema interamericano. Con el fin de romper el aislamiento y extender el modelo cubano-venezolano al resto de la región, en diciembre del 2004 se fundó la Alianza Bolivariana para los Pueblos de América-Tratado de Libre Comercio de los Pueblos, en la que para ser miembro no se exigía el respeto a los derechos humanos.

En junio del 2009, los Gobiernos de Venezuela, Bolivia, Nicaragua y Perú intentaron el reingreso de Cuba a la OEA, pero esta puso como condición la aceptación por parte del Gobierno cubano, de los principios contenidos en la Carta Democrática Interamericana del 2001, en la cual se refrendaron los elementos básicos de la democracia como condición de obligatorio cumplimiento para todos sus miembros. La respuesta del Gobierno cubano fue abogar por el desmantelamiento de la OEA y sustituirla por una nueva organización de países latinoamericanos y caribeños, sin Estados Unidos, la cual tuvo su fundación definitiva en el 2011 como Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe (Celac), a la que Cuba pudo ingresar sin compromisos vinculantes respecto a la democracia y los derechos humanos.

La sustitución del programa democrático anunciado en 1953 por el sistema totalitario que ha hundido a Cuba en la extrema pobreza y la total falta de libertades actualmente amenaza con transitar hacia el modelo oligárquico de Putin —un modelo ajeno a nuestra cultura y a nuestra idiosincrasia— con el único propósito de conservar el poder y los privilegios adquiridos durante estas más de seis décadas. Tal proceso es lo suficientemente dañino y peligroso para la democracia en nuestra región, como para no prestarle toda la atención y respuesta que merece.

EPÍLOGO

LA EXPORTACIÓN DEL MODELO CUBANO EN AMÉRICA LATINA

*Sergio Angel y
Ángela Mariottiz*

Programa Cuba - Universidad Sergio Arboleda

La Revolución Cubana de 1959 no se limitó únicamente a degradar la sociedad insular sino que, desde sus primeras décadas, desarrolló una estrategia para exportar en toda la región de América Latina la esencia de la misma ideología castrista. Este proceso de expansión del modelo cubano ha evolucionado desde las primeras misiones internacionalistas de los años sesenta hasta convertirse, en la actualidad, en un sofisticado sistema de influencia política, social y cultural que opera a través de múltiples mecanismos institucionales y transnacionales.

La exportación del modelo cubano en Latinoamérica va más allá de las tradicionales formas de cooperación internacional. Mediante misiones educativas, programas de formación docente, intercambios académicos y la construcción de narrativas romantizadas sobre la revolución, el régimen cubano ha logrado establecer redes de influencia que penetran en instituciones educativas, movimientos sociales y estructuras gubernamentales de diversos países de la región.

Esta estrategia de expansión ha encontrado terreno fértil en contextos de crisis económica, desigualdad social y debilidad institucional, donde el discurso revolucionario resuena como alternativa a los modelos democráticos liberales. Países como Venezuela, Bolivia, Nicaragua y Ecuador han sido receptores de esta influencia, mientras que otras naciones han experimentado grados variables de penetración del modelo cubano en sus sistemas educativos y culturales.

Este epílogo examina cómo el régimen cubano ha logrado expandir su modelo ideológico y político a través de Latinoamérica utilizando el sistema educativo como su principal instrumento de penetración regional, sintetizando las consecuencias de esta política de cara al presente y sus efectos en América Latina con muestras concretas en la exportación de la “enseñanza”, las “misiones médicas” y las asociaciones regionales. Sostenemos que la estrategia puede comprenderse a través de cuatro aristas que han demostrado su efectividad en la propagación de la influencia cubana.

En primer lugar, las misiones educativas cubanas han servido como plataformas para establecer vínculos institucionales en la región. En segundo lugar, se ha impulsado una romantización revolucionaria que reproduce una iconografía y narrativa heroica uniforme en instituciones públicas extranjeras. En tercer lugar, la colaboración autoritaria en procesos formativos —como en Venezuela— ha institucionalizado el intercambio de docentes y estudiantes mediante eventos subsidiados que refuerzan la formación ideológica. Por último, en cuarto lugar, el régimen ha capitalizado su reputación en educación, especialmente médica, usando revistas y programas académicos para legitimar su influencia política, combinando así *soft power* con injerencia ideológica.

Este epílogo responde a la urgencia de identificar los riesgos que enfrentan las democracias latinoamericanas ante la expansión de regímenes autoritarios que debilitan progresivamente sus instituciones, un tema central para el Programa Cuba de la Universidad Sergio Arboleda. Este programa ha fomentado la reflexión académica y el diálogo con actores democráticos cubanos, con el objetivo de sensibilizar a la sociedad civil regional sobre la crisis política, económica y social que atraviesa la isla. Desde 2018, sus investigaciones han evidenciado patrones sistemáticos de influencia del modelo cubano en el continente; por ello, resulta imprescindible analizar cómo el régimen utiliza el sistema educativo como herramienta de expansión ideológica.

El sistema educativo como mecanismo de expansión

El sistema educativo ha emergido como el mecanismo más efectivo para la exportación del modelo cubano en América Latina. Esta estrategia se basa en una comprensión del papel que cumple la educación en la formación de conciencias políticas y en la construcción de hegemonías culturales, al involucrar tanto la transmisión de ideas como las prácticas económicas, sociales e institucionales. El régimen cubano ha identificado en la educación un instrumento dual: por un lado, una herramienta de desarrollo social y, por otro, un mecanismo de transformación ideológica que facilita la gobernabilidad y la obtención de apoyo por parte de las grandes mayorías de la población.

La efectividad de esta estrategia radica en su aparente legitimidad. Mientras otros mecanismos de influencia política pueden generar resistencias inmediatas, la cooperación educativa se presenta bajo el velo de la solidaridad internacional y el desarrollo humano. Esto, además, permite que programas de claro contenido ideológico penetren en sistemas educativos nacionales sin generar las alarmas que despertarían iniciativas abiertamente políticas.

Sin embargo, mientras hacia afuera se proyecta un modelo legitimado por sus logros en alfabetización o formación docente, al interior de la isla el sistema educativo presenta una estructura profundamente restrictiva. El Observatorio de Libertad Académica en Cuba, en su informe anual de 2024, documentó la ausencia de autonomía universitaria, la persecución del pensamiento crítico y la subordinación de la vida académica a los lineamientos del Partido Comunista. Es precisamente este modelo de control educativo el que el régimen busca exportar a través de sus misiones y programas de cooperación internacional.

La estrategia educativa cubana en América Latina no busca simplemente mejorar los indicadores de alfabetización o acceso a la educación superior. Su objetivo es la transformación de los sistemas educativos receptores para convertirlos en instrumentos de reproducción ideológica del modelo revolucionario cubano. Esta transformación se opera a través de la formación de cuadros docentes, la implementación de metodologías pedagógicas específicas y la construcción de narrativas históricas y políticas que legitiman el autoritarismo.

La educación, después de la Revolución de 1959, no es más que un mito de la propaganda revolucionaria cubana. La alfabetización, la formación de maestros, la erradicación de la enseñanza privada y la ausencia de libertad académica lo confirman. La renovación del sistema educativo tenía como objetivo la creación del llamado “hombre nuevo”, una figura idealizada que exaltaba la superioridad moral del individuo formado bajo los principios del socialismo.

Luego de ello, el proceso de estatización se desarrolló de manera acelerada durante la década de los sesenta. En apenas cuatro meses, el régimen eliminó la neutralidad política de los educadores, intervino los centros católicos, acusó a las instituciones privadas de contrarrevolución y expulsó a los sacerdotes extranjeros que ejercían como maestros. Este proceso culminó el 6 de junio con la promulgación de la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, que puso fin a la educación privada en Cuba (Castellanos, 2023).

Así, la educación quedó bajo el control absoluto del Estado, eliminando cualquier participación de la sociedad civil y las instituciones privadas. El modelo educativo estatal funcionó mientras Cuba recibió subsidios soviéticos. A partir de 1961, estos recursos permitieron graduar grandes cantidades de estudiantes y expandir la infraestructura escolar. Sin embargo, cuando los subsidios desaparecieron en

1991, el sistema colapsó. Las condiciones de estudio y trabajo se deterioraron tanto que estudiantes y profesores abandonaron masivamente la educación para buscar otras ocupaciones. Decenas de escuelas rurales quedaron vacías y abandonadas. Así terminó el experimento que, sin economía propia, se propuso hacer de Cuba “el país más culto del planeta” (Henken *et al.*, 2013, pp. 238-241).

El sostenido retroceso en la calidad de la enseñanza desde entonces ha dejado secuelas de incalculable costo. El sistema educativo cubano, lejos de ser un modelo de desarrollo humano, se ha convertido en un mecanismo de control ideológico y expansión política. Su exportación a otros países de América Latina representa no una contribución al desarrollo educativo, sino una amenaza a la libertad académica y la pluralidad de pensamiento en la región.

Las cuatro modalidades de la exportación del modelo cubano

1. Misiones educativas en terceros países

Las misiones educativas cubanas constituyen la manifestación más visible y documentada de la estrategia de exportación del modelo revolucionario. Esto ocurre a pesar del respaldo que organismos internacionales, como la UNESCO, han expresado hacia estos programas. En 2020, dicha organización manifestó su compromiso de “seguir acompañando a Cuba en su reconocida labor por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad” (UNESCO, 2020). Sin embargo, esta caracterización resulta mítica al contrastarse con la realidad del sistema educativo cubano.

La supuesta inclusividad se desmorona al observar el trato hacia las minorías sexuales y de género, cuyos miembros enfrentan discriminación sistemática y exclusión, quedando al margen de los avances en derechos y excluidos de cualquier tipo de asistencia social (García, 2024). Por otro lado, la proclamada calidad y equidad educativa se ven comprometidas por el deterioro de la infraestructura escolar, los bajos salarios del profesorado y las elevadas cifras de deserción estudiantil, tal como se reportó en el Informe Anual 2023 del Observatorio de Libertad Académica en Cuba (OLA).

Antes de consolidarse en América Latina, Cuba desarrolló su estrategia de misiones educativas en África, particularmente en Angola, donde la cooperación se enmarcó inicialmente en el contexto militar de la Operación Carlota (1975-1991). La intervención militar cubana en Angola, que comenzó en octubre de 1975 con el envío de instructores para formar batallones de combate de las Fuerzas Armadas Populares de Liberación de Angola, se extendió gradualmente hacia el ámbito educativo bajo el discurso de la solidaridad internacionalista (Castillo, 2025).

Sin embargo, como han documentado diversas investigaciones, estas misiones educativas en países africanos con baja alfabetización y precarias condiciones económicas cumplían una función dual. Desde el Observatorio de Libertad Académica (OLA) se han documentado múltiples casos que revelan cómo estas misiones operaban como instrumentos de explotación académica (Angel et al., 2022), donde el personal educativo cubano realizaba trabajo político en comunidades vulnerables mientras generaba recursos económicos para la isla a través de los pagos que los gobiernos receptores realizaban al Estado cubano.

Esta experiencia africana sirvió como laboratorio para refinar los mecanismos de penetración ideológica que, posteriormente, se aplicarían en América Latina, aprovechando contextos de inestabilidad política y necesidades educativas básicas para implantar contenidos curriculares alineados con la visión revolucionaria cubana.

La realidad de esta expansión educativa en América Latina revela que las misiones exportan el mismo sistema represivo que ha devastado a la sociedad cubana, al sembrar la semilla revolucionaria mediante una educación condicionada a una única perspectiva: la que impone el régimen. Esto conduce a la censura sistemática, la persecución de docentes y académicos disidentes, y al establecimiento de un control totalitario sobre la población civil.

Según se documentó en el libro *Mitos de la Revolución Cubana*, el balance de los cambios implementados desde 1959 favorece ampliamente los aspectos negativos, donde el ciudadano pleno fue reemplazado por un modelo de individuo caracterizado por la lealtad absoluta y sumisión a la élite dirigente, resultando en la pérdida sistemática de oportunidades educativas y laborales para quienes no se ajustan a estos parámetros, lo que ha generado un deterioro antropológico manifestado en el retroceso tanto material como espiritual de la sociedad cubana (Castellanos, 2023).

Esta transformación del ciudadano revela que la educación cubana, lejos de ser inclusiva, está condicionada a una visión restrictiva que elimina la pluralidad y subordina la formación académica a la conformidad ideológica. Las misiones educativas exportan precisamente este modelo educativo condicionado, donde el aprendizaje queda supeditado al adoctrinamiento político, contradiciendo los principios de una educación verdaderamente inclusiva que respete la diversidad de pensamiento. El caso de Venezuela ofrece un ejemplo claro de esta modalidad de expansión, donde las misiones Robinson, Ribas y Sucre transformaron radicalmente el panorama educativo nacional bajo la asesoría directa de educadores cubanos, replicando las metodologías pedagógicas junto con los fundamentos ideológicos del modelo revolucionario.

La Misión Robinson (Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información y Ediciones Infocentro, 2016), basada en el programa cubano Yo, Sí Puedo, logró alfabetizar, según registros oficiales, a más de 1,5 millones de venezolanos entre 2003 y 2005, lo que llevó a que Venezuela fuera declarada “territorio libre de analfabetismo” por la UNESCO en 2005. Sin embargo, la compleja y prolongada crisis humanitaria que atraviesa el país ha revertido estos avances. Además, diversas organizaciones especializadas han alertado sobre el aumento del índice de analfabetismo a nivel nacional.

Según el Centro de Investigaciones Populares Alejandro Moreno, transcurridos 18 años desde la misión de dicha declaración, el panorama resulta preocupante, puesto que los indicadores demográficos apuntan a que el 2,8 % de la población infantil y adolescente venezolana es analfabeta, y cerca de 3 millones de menores en edad escolar están fuera del sistema educativo (Ramírez, 2023). Esta situación se ve agravada por la deserción masiva del profesorado y la práctica de la promoción automática de estudiantes que no han adquirido competencias básicas como la lectura, la escritura o el cálculo matemático elemental.

Un análisis crítico de estos programas revela que su éxito cuantitativo ocultaba una transformación cualitativa profunda del sistema educativo venezolano. Los contenidos curriculares incorporaron elementos ideológicos que promovían una visión revolucionaria de la historia y la política, limitando así el pluralismo y el pensamiento crítico en el ámbito educativo. Esta metodología de adoctrinamiento se evidencia claramente en la Cartilla de Alfabetización original, donde el primer ejercicio consistía en buscar las vocales en las palabras Cuba, Camilo, Fidel y Raúl, mientras que los ejercicios posteriores incluían oraciones como “la reforma agraria nació en la Sierra”, “unidos jóvenes y viejos, juramos con Fidel: juntos defender a Cuba”, “ganamos todas las batallas guiados por Fidel” y “¡Patria o muerte! Venceremos”, culminando con un verso de Nicolás Guillén que proclamaba: “Vino Fidel y cumplió lo que prometió Martí” (Comisión Nacional de Alfabetización, 1961b, citado en Castellanos, 2023). De esta manera, el proceso de alfabetización se convertía simultáneamente en un mecanismo de formación ideológica que subordinaba el aprendizaje de la lectoescritura a la internalización de los valores y narrativas del régimen revolucionario.

Esta estrategia también se utilizó en las versiones contemporáneas de las misiones educativas, como lo evidencia la cartilla utilizada en la Misión Robinson Digital (Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información y Ediciones Infocentro, 2016) sobre educación y redes sociales, publicada por la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. En su segundo capítulo, titulado “La guerra no convencional” (p. 11), se justifica la educación ideológica como una forma de defensa ante supuestas amenazas externas.

Según los creadores de esta cartilla, es necesario formar a la población en el reconocimiento de estrategias de guerra no convencional, las cuales —afirman— buscan socavar la legitimidad del gobierno mediante la explotación de contradicciones discursivas, económicas y operativas. Estas tácticas tendrían como objetivo debilitar el vínculo afectivo entre el pueblo y el Estado, utilizando el sabotaje psicológico para preparar a la sociedad para una rebelión y fortalecer a una vanguardia política opositora, denominada “la resistencia”, que supuestamente intenta construir estructuras de gobierno paralelas con el fin de subvertir al gobierno legítimo.

Esta narrativa permite al régimen presentar el adoctrinamiento ideológico como una medida defensiva necesaria, transformando cualquier forma de disidencia o pensamiento crítico en una manifestación de “guerra no convencional” enemiga. De este modo, se legitima la restricción del pluralismo educativo bajo el pretexto de proteger la revolución frente a conspiraciones imperialistas. Así, las misiones educativas no solo cumplen una función de adoctrinamiento, sino que construyen un marco conceptual que criminaliza anticipadamente toda oposición al régimen, convirtiendo el espacio educativo en un mecanismo de control social preventivo.

La Misión Ribas y la Misión Sucre extendieron esta lógica a la educación secundaria y superior, creando circuitos educativos paralelos que funcionaban con metodologías y contenidos diseñados en Cuba. Si bien estos programas contribuyeron a la educación de miles de venezolanos, también sirvieron para formar una nueva generación de docentes y facilitadores alineados con los principios del proyecto revolucionario bolivariano.

El modelo se ha replicado en Bolivia, Nicaragua y otros países de la región, donde las misiones educativas cubanas han operado bajo diferentes denominaciones pero con metodologías y objetivos similares. Esta estrategia de colaboración educativa del Estado cubano ha adoptado múltiples modalidades que van desde el envío directo de maestros cubanos para campañas de alfabetización —como ocurrió en Nicaragua tras el triunfo de la revolución sandinista— hasta la recepción en la isla de miles de jóvenes de países africanos como Etiopía, Angola y Namibia, consolidando una red de formación que trasciende fronteras continentales (Calcines, 2022).

Incluso en 2023 y 2024, el modelo educativo cubano continuó expandiéndose con el respaldo de gobiernos aliados. En México, la administración de Andrés Manuel López Obrador financió la impresión de 15 millones de libros de texto destinados a las escuelas cubanas, con un costo aproximado de 22 millones de dólares. Este gesto, más allá de su impacto económico, evidenció la participación activa de un gobierno extranjero en la reproducción del aparato ideológico del régimen cubano. Diversas organizaciones han advertido sobre el contenido adoctrinador de estos materiales, señalando que México se ha convertido en un facilitador directo de la estrategia de exportación educativa del régimen (Ayala, 2025).

Un patrón revelador en la implementación de las misiones educativas cubanas demuestra que todas han tenido lugar exclusivamente bajo gobiernos de izquierda con una alineación ideológica previa con La Habana. En Venezuela, se desarrollaron las misiones Robinson, Ribas y Sucre durante el mandato de Hugo Chávez; en Bolivia, bajo Evo Morales; en Nicaragua, con Daniel Ortega; y, en Colombia, se intensificaron durante administraciones progresistas que facilitaron este tipo de intercambios. Esta tendencia no constituye un caso aislado, sino una estrategia sistemática de cooperación educativa.

La selectividad en la aplicación de estas misiones demuestra que no se trata de proyectos técnicos neutrales, sino de una estrategia geopolítica que requiere complicidad ideológica por parte de los gobiernos receptores. La cooperación educativa cubana opera, en realidad, como una herramienta de *soft power* dirigida hacia regímenes afines, consolidando redes de influencia política que trascienden el ámbito educativo para establecer vínculos geopolíticos duraderos.

Estos casos demuestran que la colaboración educativa cubana se orienta estratégicamente hacia países con escenarios sociopolíticos inestables, aprovechando contextos de transformación social para implantar su modelo pedagógico-ideológico como herramienta de influencia geopolítica regional. En todos los casos, la cooperación educativa ha servido como plataforma para la penetración de cuadros cubanos en las estructuras educativas nacionales y la implementación de contenidos curriculares alineados con la visión revolucionaria.

2. Romantización revolucionaria y construcción iconográfica

La segunda modalidad de exportación del modelo cubano opera a través de la construcción de una narrativa romántica sobre la Revolución Cubana y la implementación de un aparato iconográfico que permea instituciones educativas y espacios culturales. Esta estrategia ha creado un imaginario colectivo favorable al modelo revolucionario mediante la mitificación de sus líderes y la idealización de sus logros.

En universidades públicas de diversos países latinoamericanos se han multiplicado los eventos, conferencias y actividades culturales que presentan la experiencia cubana como un modelo exitoso de justicia social y resistencia antiimperialista. Estas actividades frecuentemente incluyen la participación de académicos y funcionarios cubanos que presentan versiones edulcoradas de la realidad insular, omitiendo las sistemáticas violaciones a los derechos humanos y las restricciones a las libertades fundamentales.

La iconografía revolucionaria, entendida como murales, expresiones artísticas y culturales, dibujos banderas, colores y demás, centrada en figuras como Che

Guevara y Fidel Castro, se ha extendido por campus universitarios, espacios públicos y centros culturales de la región, como símbolo de rebeldía y revolución (Las2orillas, 2016). Esta presencia simbólica no es casual sino que responde a una estrategia deliberada de normalización del autoritarismo revolucionario en el imaginario colectivo latinoamericano.

Esto ha llevado a que en espacios académicos donde se congregan politólogos e internacionalistas no exista una conceptualización de la ‘extrema izquierda’. En el congreso de la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP) celebrado en Lisboa en 2024, solo se presentaron 12 ponencias sobre Cuba, 29 sobre Nicaragua y 10 sobre Venezuela, y de estas ninguna utilizó el concepto ‘izquierda’ o ‘extrema izquierda’, mientras que el concepto ‘derecha’ o ‘ultraderecha’ fue utilizado en, al menos, 20 de estas ponencias. (Foundation for Human Rights in Cuba, 2024). Lo mismo sucedió en el marco de los Latin American Studies Association (LASA) 2024, donde, aunque existieron ponencias que estudiaron a Cuba, se centraron únicamente en visiones artísticas o culturales, sin hacer un análisis del contexto sociopolítico de los escenarios autoritarios en la región. En el VIII Congreso Nacional de Ciencia Política celebrado en la ciudad de Popayán durante el año 2024, únicamente dos ponencias analizaron el régimen autoritario en Cuba, Nicaragua y Venezuela.

Las imágenes a continuación tienen dos características en común: la primera es que fueron tomadas en instituciones de educación superior pública en Colombia. La segunda es que en todas aparece el mismo personaje: Ernesto Che Guevara. Estos murales se realizaron en el marco de protestas estudiantiles y escenarios sociopolíticos complejos para el país, durante el estado de excepción de 1976. De hecho, Serrano (2016) resalta que “el Che del León de Greiff ha sido pintado, borrado y repintado docenas de veces a lo largo de más de 20 años” (párr. 26), señalando un mito en torno a la llegada del mural a la Universidad Nacional de Colombia, pues nadie recuerda con exactitud su origen, solo que siempre ha estado allí. Otros argumentan que estos dibujos se han convertido en la representación del activismo estudiantil, recordando a líderes como Alfredo y Humberto Sanjuán Arévalo, quienes pintaron el primer rostro del Che Guevara en la Universidad Nacional de Colombia y luego fueron desaparecidos por su activismo político y estudiantil (Romero, 2016).

Figura 1. Murales en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia



Nota. Las fotos fueron tomadas en septiembre del 2023.

Fuente: elaboración propia.

Este mural, ubicado en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá, resulta más llamativo porque contiene el lema político de la Revolución cubana ‘Patria o muerte’, así como la bandera de Cuba. En la composición aparecen Fidel Castro, Vilma Espín y otros personajes; al costado derecho se distinguen figuras como Salvador Allende, además de otras que no se aprecian correctamente.

Figura 2. Murales en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Duitama



Nota. La foto fue tomada en octubre de 2024.

Fuente: elaboración propia.

En este mural de la ciudad de Duitama también se observa el rostro del Che Guevara, rodeado de estudiantes que se encuentran manifestándose. Nuevamente, aparece como un símbolo que enaltece las luchas estudiantiles, generalmente en contra de los gobiernos o las instituciones tradicionales. Esta situación puede explicarse desde la histórica polarización entre “el norte” y el “sur”, o entre la “izquierda”, representada por los jóvenes estudiantes y el pueblo, mientras que se percibe una “derecha” conformada por oligarcas, la élite y quienes detentan el poder. Se configura así un relato antiimperialista y antioccidental que hace un llamado a la revolución desde los pilares comunistas.

Este discurso se ha visto reforzado por el mantra que señala a Estados Unidos como enemigo internacional del régimen cubano, lo que crea una narrativa estructurada a través del uso de figuras como el líder, el héroe y el villano. Por su parte, Casullo (2019) señala que, en el discurso populista, el héroe siempre se autopercebirá como redentor del pueblo que acude a su rescate, mientras que el villano es un adversario externo o un traidor interno.

Figura 3. Mural de la Universidad Nacional de Colombia

Nota. La foto fue tomada en 2025.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los intercambios estudiantiles y docentes operan como mecanismos de refuerzo de esta narrativa romántica. Estudiantes y profesores que visitan Cuba regresan frecuentemente como embajadores del modelo revolucionario, reproduciendo discursos que exaltan los logros del régimen sin examinar críticamente sus costos humanos y sociales. En contraste, quienes han narrado sus experiencias en misiones educativas en otros países, como Anamely Ramos en Angola, cuentan una realidad diferente: solo recibían el 10 % de lo que el país de origen le pagaba a Cuba, no podían alejarse de los campos donde se encontraban y, en sus palabras,

las misiones no son solo una forma de trabajo pseudo-esclavizado [...] sino que no te dejan hacer muchas cosas que son absolutamente normales [...] porque además ellos todo el tiempo tienen miedo de que tú desertes de las misiones, están todo el tiempo vigilándote. (Mariottiz, 2023, párr. 6)

Esta romantización trasciende el ámbito discursivo para materializarse en la ocupación simbólica del espacio universitario latinoamericano. Las universidades públicas de la región se han convertido en escenarios privilegiados para la proyección de la iconografía revolucionaria cubana, donde los murales, las consignas y las imágenes de figuras como el Che Guevara, Fidel Castro y otros líderes revolucionarios saturan pasillos, aulas y espacios comunes. Esta estrategia visual responde a una lógica propagandística que parte del principio popular dentro de las mismas universidades: “paredes limpias significan cerebros vacíos”, justificando así la necesidad de llenar estos espacios con mensajes ideológicos específicos.

La construcción de imaginarios homogéneos, a través de la repetición simbólica, busca interiorizar en los estudiantes una visión política unívoca. El objetivo no es promover el debate o la reflexión crítica, sino establecer un panteón de

héroes incuestionables que representen los valores revolucionarios como únicos referentes válidos. Esta homogeneización simbólica excluye deliberadamente otras perspectivas históricas y políticas, creando un ambiente donde la pluralidad ideológica queda subordinada a una narrativa dominante.

Un caso paradigmático de esta disputa simbólica es la controversia en torno a la Plaza Che Guevara en la Universidad Nacional de Colombia. Este espacio, originalmente denominado Plaza Santander en honor al general Francisco de Paula Santander —conocido como “el hombre de las leyes” y figura clave en la construcción del marco jurídico colombiano—, fue renombrado para exaltar al guerrillero argentino-cubano. El contraste es revelador: mientras Santander representa la construcción institucional, el *rule of law* y la consolidación democrática, el Che encarna la revolución armada, la ruptura del orden establecido y la transformación social a través de la violencia. Este cambio simbólico no fue resultado de un proceso deliberativo o democrático dentro de la comunidad universitaria, sino una imposición que refleja la capacidad de ciertos sectores para redefinir el imaginario colectivo estudiantil.

María Esther Galvis, docente de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional, documentó en su investigación *La plaza* (2017) la historia de la escultura del general Santander en este recinto desde su instalación en 1940, así como el proceso de transformación del espacio con la aparición de la pintura del Che Guevara:

[...] En el año de 1976, más precisamente el 8 de octubre alrededor del mediodía, se dieron cita algunos estudiantes en la Plaza Central para conmemorar el día del guerrillero heroico en homenaje a la muerte del Che Guevara sucedida en las selvas de Bolivia el 8 de octubre de 1967, nueve años antes. Después de los discursos propios del momento y llevados por la efervescencia de la lucha revolucionaria liderada por el Che Guevara, quién ya era visto como un ídolo y una leyenda para las juventudes revolucionarias especialmente en Latinoamérica, un grupo de estudiantes enlazaron la escultura del General Santander. La escultura cayó al piso y fue arrastrada con una grúa hasta el puente peatonal de la calle 26, de donde fue colgada por varias horas hasta que el General perdió la cabeza y cayó al pavimento en dos fragmentos. La estatua fue recuperada por la policía como botín de guerra y hoy en día, restaurada, preside la plaza ceremonial de la escuela de Policía General Santander en Bogotá [...]

Las disputas por la permanencia o remoción de estas imágenes evidencian la ausencia de mecanismos democráticos en la construcción del paisaje simbólico universitario. Los estudiantes no eligieron estos referentes; les fueron impuestos como parte de una estrategia más amplia de penetración ideológica que reproduce, en el ámbito académico latinoamericano, los métodos de construcción de consenso desarrollados por el régimen cubano en su propio territorio.

3. Colaboración autoritaria en procesos formativos

La tercera modalidad se materializa a través de programas de formación directa donde educadores latinoamericanos se forman en Cuba o donde especialistas cubanos se insertan en sistemas educativos de la región para formar nuevas plantas docentes. Esta estrategia busca crear redes de educadores comprometidos con el modelo revolucionario que puedan operar como agentes de cambio en sus respectivos países.

Esta lógica de penetración ideológica ha encontrado en las redes académicas regionales un vehículo que ha facilitado su expansión y legitimación. El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) —fundado en 1967 en Venezuela con el propósito de acoger a intelectuales expulsados por las dictaduras militares de derecha que azotaban la región— representa un caso paradigmático de esta instrumentalización. Lo que inicialmente surgió como un refugio académico para el pensamiento crítico, perseguido por regímenes autoritarios de derecha, fue gradualmente cooptado por Cuba y Venezuela para servir como plataforma de *soft power* en favor de los autoritarismos de izquierda.

La paradoja de CLACSO es reveladora: una organización creada para defender la libertad académica frente a la represión dictatorial terminó siendo apropiada por regímenes que reproducen las mismas prácticas autoritarias, aunque bajo diferentes banderas ideológicas. Bajo el velo de una aparente neutralidad académica, CLACSO opera como herramienta de legitimación que condena sistemáticamente las acciones de gobiernos democráticos de centroderecha mientras invisibiliza o justifica las violaciones a los derechos humanos y la represión académica ejercida por dictaduras de izquierda como las de Cuba, Venezuela y Nicaragua.

Aunque CLACSO integra centros y grupos de trabajo muy heterogéneos, durante estos años su línea política fue la del apoyo incondicional y acrítico a los progresismos. Como señala Svampa (2018),

esto le hizo mucho daño a CLACSO como institución, le quitó credibilidad, pues lejos de convertirse en una usina de pensamiento crítico, diverso, plural, desde la secretaría ejecutiva se tendió a homogeneizar miradas y visiones, convirtiendo a la institución en un ventrílocuo de los líderes y lideresas del progresismo. (párr. 6)

El cuestionable arte de la ventriloquía se combinó con la expansión de una suerte de comisariado político regional, que algunos ex secretarios de CLACSO ejercen todavía con particular vehemencia ante las críticas que se han venido realizando desde dentro del espacio de las izquierdas al neoextractivismo, a los gobiernos crecientemente autoritarios de Venezuela y Nicaragua e, incluso, al cierre de los canales del pluralismo en Bolivia.

Esta selectividad ideológica se manifiesta en la producción académica, los eventos científicos y las líneas de investigación promovidas por la red. Mientras se multiplican los estudios críticos sobre las limitaciones de las democracias liberales o los efectos del neoliberalismo, resulta notablemente escasa la investigación rigurosa sobre la represión en Cuba, la crisis humanitaria en Venezuela o la persecución política en Nicaragua. Esta asimetría no es casual, sino el resultado de una estrategia deliberada que utiliza la autoridad académica para moldear la percepción regional sobre estos regímenes.

En Colombia, en el marco de los Acuerdos de Paz de 2016, más de mil jóvenes de escasos recursos fueron becados para estudiar en la Escuela Latinoamericana de Medicina (ELAM) en Cuba, a través de la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN). Esta iniciativa hizo parte de un programa de cooperación internacional que incluye intercambios estudiantiles y académicos con instituciones cubanas (ADN Cuba, 2022). A primera vista, estas estrategias se presentan como esfuerzos de solidaridad, pero en la práctica, también funcionan como canales de influencia ideológica.

Programas similares han sido replicados en otros países de la región, como Venezuela, donde la cooperación educativa con Cuba ha sido más amplia y sistemática. Según Román González (2013), la educación ha sido el principal vehículo de cooperación entre ambos países. Miles de educadores venezolanos han sido formados en Cuba mediante programas que combinan la capacitación técnica con la adopción de un enfoque político particular. Estos docentes regresan a Venezuela con herramientas pedagógicas alineadas con los valores del modelo cubano, las cuales luego implementan en sus aulas.

Uno de los programas más representativos en Venezuela fue el Sistema de Apoyo a la Municipalización durante la primera década de los 2000, en el que docentes y estudiantes recibieron materiales educativos alineados con la estrategia Yo Sí Puedo. Esta metodología también ha sido utilizada en Colombia, como ocurrió en junio de 2025 en el departamento del Magdalena con el programa Yo Sí Cambio, Todos Alfabetizados (Agencia Periodismo Investigativo, 2025), o en 2023 tras la firma de un memorando de entendimiento entre la Secretaría de Educación de Bogotá y el Ministerio de Educación cubano.

En Nicaragua, esta lógica de cooperación también se ha expresado mediante el envío de personal técnico cubano. En 2009, llegaron al país 29 asesores para acompañar el proceso de alfabetización de adultos a través del programa Yo Sí Puedo Seguir, continuación de la campaña De Martí a Fidel. Estos especialistas fueron distribuidos en las 16 provincias del país para brindar apoyo técnico y metodológico a las delegaciones del Ministerio de Educación (MINED). Al igual que en Venezuela, la colaboración educativa con Cuba ha coincidido con un incremento del contenido ideológico en el currículo escolar.

En el caso nicaragüense, la educación primaria y secundaria está impregnada de símbolos partidarios, homenajes a figuras del sandinismo y exaltación del liderazgo del presidente Daniel Ortega y la vicepresidenta Rosario Murillo. Se reportan casos de discriminación hacia estudiantes que no se alinean con esta narrativa, como lo relata Renata (seudónimo), una estudiante de 11.º grado en Managua:

Nos enseñan a Daniel hasta en la sopa... y quienes cuestionamos algo nos empiezan a tratar mal. No podemos ser parte de los actos artísticos y tampoco me dejaron ir a la feria del distrito, aunque tu proyecto esté bien. Incluso las becas las dan solo a miembros de la FES. (Derechos Universitarios, 2023, párr. 8.)

En Venezuela, el control político sobre las instituciones educativas se ha profundizado mediante la imposición de lealtades ideológicas. Funciones clave dentro del sistema educativo —como directores, coordinadores de programas, voceros comunitarios o responsables estudiantiles— deben responder a la línea política del gobierno. Esto responde a un diseño deliberado establecido desde la Ley Orgánica de Educación de 2009, que convirtió a la escuela en un espacio para la acción comunal más que para la formación plural.

El papel de Cuba en estos procesos ha ido más allá del asesoramiento técnico. Especialistas cubanos se han insertado como formadores de formadores, influenciando directamente el contenido curricular venezolano. Esta transformación ha sustituido materias tradicionales por narrativas que promueven el modelo socialista bolivariano. Dicha lógica se ha extendido también a países como Bolivia y Ecuador, donde programas de cooperación técnica educativa han operado como vehículos de penetración ideológica.

Bajo el liderazgo de Hugo Chávez, Venezuela se convirtió en plataforma para la expansión del modelo cubano en América Latina. La exportación de este modelo abarcó tanto el ámbito educativo como las misiones en salud, destacando Barrio Adentro, desplegada en 24 estados y 335 municipios. En estas misiones, el personal cubano cumplía funciones sociales, políticas y de propaganda, reforzando el aparato chavista mientras ofrecía servicios públicos.

La instrumentalización política de estas misiones llegó a extremos graves. Médicos cubanos que trabajaron en Venezuela han denunciado el uso de insumos médicos como herramientas de control electoral. Yansnier Arias, uno de los médicos que trabajó en Venezuela y abandonó el programa para vivir en Chile, relató que:

Sus superiores cubanos y venezolanos le dijeron que el oxígeno debía usarse como arma política: no para las emergencias médicas del día, sino para reparirse cuando la elección estuviera más cerca, como parte de una estrategia nacional para obligar a los pacientes a votar por el gobierno. (InSight Crime, 2019)

Los casos de Colombia, Nicaragua y Venezuela muestran cómo la cooperación educativa con Cuba, presentada bajo el discurso del desarrollo y la solidaridad, puede convertirse en una herramienta de influencia política. Aunque las condiciones varían en cada país, se repite un patrón común: el uso del sistema educativo como vehículo para consolidar proyectos ideológicos que restringen la pluralidad, debilitan el pensamiento crítico y reducen la autonomía de las instituciones educativas. El control del pensamiento crítico se convierte así en un mecanismo central para sostener a gobiernos autoritarios, limitando la capacidad del ciudadano de cuestionar su entorno y asegurando así su lealtad.

Ejemplos de esta lógica se observan en Cuba, donde los libros de historia glorifican la revolución y omiten aspectos negativos del régimen; en Nicaragua, donde estudiantes de primaria son forzados a participar en marchas y actos políticos en favor del gobierno; y en Venezuela, donde los docentes deben afiliarse al partido gobernante e impartir contenidos alineados con la ideología del Partido Socialista Unido de Venezuela. En todos estos casos, la educación deja de ser un espacio de formación libre para convertirse en una herramienta de reproducción ideológica.

4. Hacia la hegemonía cultural, artística y académica

La cuarta modalidad se materializa a través de la producción intelectual, mediante la cual el régimen ha promovido una estrategia orientada a posicionar y exportar su modelo político en América Latina. Esta literatura, difundida en artículos, libros y revistas, expone logros institucionales sin profundizar en aspectos relacionados con la represión política, la censura o la crisis estructural del país. Como señalan Angel y Mariottiz (2025), se observa una escasa documentación sobre las políticas gubernamentales relacionadas con temas como las sanciones o el bloqueo, en contraste con una abundante producción sobre los efectos de estas medidas.

Esta asimetría responde, en parte, a la limitada disponibilidad de datos y al acceso restringido a fuentes verificables. Esto se ha justificado, además, tras la idea de que Cuba se encuentra en una guerra ideológica, la llamada “Guerra de las ideas”, que según los propios términos oficiales constituye una batalla por la hegemonía cultural y el control de las narrativas. Esta batalla ideológica, como reconoce el académico Ernesto Estévez Rams, no es nueva, sino que “viene de hace 60 años” y “lo que ha ido cambiando son los escenarios y los medios” (Estévez, 1967 citado en Gómez, 2022).

De acuerdo con el informe N.º 21 del Observatorio de Libertad Académica en Cuba para 2022, que analiza las declaraciones de Fidel Castro en su discurso pronunciado en el VIII Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas (UJC) el 5 de diciembre de 2004 y documenta casos de víctimas de la represión académica, el origen de esta Batalla de Ideas se remonta específicamente al caso del niño Elián González en 1999. En ese contexto, el propio Fidel Castro identificó ese momento como el

inicio de una estrategia sistemática de movilización ideológica, al relatar que, tras dialogar con la dirigencia política, se comunicó de inmediato con los líderes de la Unión de Jóvenes Comunistas, dando así comienzo a lo que posteriormente se denominaría la Batalla de Ideas. Sin embargo, este concepto no surgió de una reflexión académica sobre la importancia del debate intelectual, sino como “un subproducto del litigio sobre la patria potestad del niño Elián González”, siguiendo la misma lógica de otras campañas de movilización masiva del régimen.

La conceptualización oficial documentada en el mismo informe, a partir del citado discurso de Castro, revela la naturaleza fundamentalmente antidemocrática de esta batalla. Castro empleó deliberadamente terminología militar —como tropa élite, estado mayor y ejército de vanguardia— para describir un proceso que, según sus propias palabras, busca “pertrechar de ideas a nuestros cuadros, para que ellos, a su vez, las vayan transmitiendo a toda la juventud y a todo el pueblo”. Esta militarización del pensamiento se combinó con un llamamiento explícito al adoctrinamiento individual: “El trabajo de convencer y persuadir a los seres humanos uno por uno es histórico”, una estrategia que buscaba “convertir en regla lo que en muchos casos es excepción” y lograr “la verdadera victoria de las ideas”.

En el contexto actual, esta guerra ideológica se ha sofisticado mediante el uso de las redes sociales y el internet, donde, según Estévez (1967), “la hegemonía está en juego todos los días” (citado en Gómez, 2022). La paradoja fundamental radica en que, mientras el discurso oficial critica la hegemonía capitalista global y denuncia la manipulación mediática externa, el propio sistema cubano ha construido un entramado educativo, mediático y digital diseñado precisamente para ganar esa misma batalla por la hegemonía de las ideas. Como reconoce el propio académico: “Nosotros lo que tenemos que construir es una contrahegemonía” (Estévez, 1967 citado en Gómez, 2022), evidenciando que el objetivo no es la pluralidad de pensamiento sino el reemplazo de una hegemonía por otra.

Esta estructura de control ideológico permea todas las disciplinas sociales en la isla, donde la producción académica debe alinearse con los objetivos de la Batalla de Ideas y servir como instrumento de legitimación del proyecto político. El resultado es una asimetría epistémica donde la disidencia intelectual es estructuralmente imposible, no por la ausencia de pensamiento crítico individual, sino por la institucionalización de un marco académico que subordina la búsqueda de conocimiento a los imperativos de una guerra ideológica permanente. En este contexto, la educación, los medios de comunicación y el internet funcionan como trincheras de un mismo frente, buscando la victoria total en términos de *soft power*, reproduciendo paradójicamente las mismas lógicas hegemónicas que oficialmente condenan.

La circulación de esta producción en universidades de América Latina ha facilitado su incorporación en programas de formación, particularmente en espacios donde

se privilegia un enfoque antiimperialista o de crítica al modelo liberal. Esta legitimación académica ha generado una narrativa con amplia difusión, lo cual ha sido evidenciado en distintos encuentros académicos de la región, ya discutidos en líneas anteriores. En esos espacios, ha predominado una perspectiva que evita categorizar críticamente los regímenes autoritarios de izquierda y no ahonda en la conceptualización de la “extrema izquierda”, lo que contribuye a la construcción de un discurso unilateral, donde solo se produce contenido crítico en torno a la “extrema derecha”. Esta omisión limita el debate conceptual y político sobre las distintas formas de autoritarismo presentes en la región.

Esta guerra por la hegemonía cultural encontró en la música uno de sus instrumentos más efectivos para la penetración ideológica en América Latina durante las décadas de 1980, 1990 y los 2000. La llamada “música protesta” o “nueva canción” se convirtió en un canal estratégico para la difusión de los valores revolucionarios cubanos, trascendiendo las barreras académicas para llegar directamente a las sensibilidades populares y juveniles de la región.

Este uso político de la música como herramienta revolucionaria tiene antecedentes que se remontan a movimientos como la Nueva Canción Chilena de los años 60, demostrando el poder movilizador que la música puede ejercer sobre las masas (Ospina Starchevich, 2024). Cuba sistematizó esta comprensión para desarrollar su propia estrategia de penetración cultural, aprovechando la capacidad de las melodías y las letras para generar identificación emocional con proyectos políticos específicos.

El modelo cubano aprovechó la tradición de la nueva canción latinoamericana, iniciada en los años 60 con figuras chilenas como Víctor Jara, Mercedes Sosa y Atahualpa Yupanqui, para crear una red de artistas comprometidos con el proyecto revolucionario. Festivales como el de la Nueva Canción en Cuba se convirtieron en plataformas de legitimación y difusión de narrativas antiimperialistas, donde músicos de toda América Latina convergían para intercambiar no solo repertorios musicales, sino también marcos interpretativos sobre la realidad política regional.

Durante los años ochenta y noventa, esta influencia se materializó en la promoción de cantautores que reproducían los códigos estéticos y discursivos del modelo cubano. Artistas como Silvio Rodríguez y Pablo Milanés no solo exportaron su música, sino que funcionaron como embajadores culturales del régimen, ofreciendo conciertos en universidades y espacios alternativos de América Latina donde sus canciones operaban como herramientas de formación política informal. Sus letras, cargadas de simbolismo revolucionario y crítica al imperialismo, contribuyeron a naturalizar la perspectiva cubana sobre los conflictos regionales.

Esta estrategia persiste en la actualidad, adaptada a las nuevas dinámicas de consumo cultural. Cantantes e *influencers* contemporáneos continúan difundiendo

el mensaje del régimen, operando como vehículos de propaganda en redes sociales y plataformas digitales. Como lo señala Ariel Maceo Téllez (2022), se trata de “los artistas que ama el régimen cubano”:

[...] Estos artistas mueven los hilos de la opinión pública de manera silenciosa, como los testaferros, pero con fotos más bonitas en Instagram y con videos en TikTok [...] Estos artistas se encargan de calmar los ánimos del pueblo cuando ya está con la soga al cuello; pero sobre todo, de manejar a su favor a esa parte de la población cubana que vive desconectada de la realidad, en Narnia, seguramente. Esos que se la pasan en Varadero los fines de semana y en la Fábrica de Arte Cubano, tomándose fotos chulas, con tragos que gran parte de la juventud cubana no puede pagar por la devaluación monetaria que orquestó el régimen y que ha provocado una crisis económica que aún no toca fondo [...]. (párr. 2-3)

La década del 2000 marcó una sofisticación de esta estrategia, coincidiendo con el auge de los gobiernos progresistas en la región. La música protesta se integró orgánicamente a los proyectos políticos de Hugo Chávez en Venezuela, Evo Morales en Bolivia y Rafael Correa en Ecuador, quienes utilizaron festivales musicales y eventos culturales como espacios de movilización ideológica. El repertorio de la nueva canción cubana se convirtió en banda sonora de estos procesos, estableciendo códigos emocionales y estéticos que asociaban la resistencia popular con el modelo revolucionario cubano.

Esta influencia musical operó como complemento perfecto de la penetración académica, alcanzando sectores que permanecían ajenos al debate intelectual formal. Mientras las universidades recibían la producción teórica del régimen, la música llegaba a barrios populares, movimientos sociales y espacios juveniles, creando una atmósfera cultural favorable a la aceptación de las ideas revolucionarias. La combinación de melodías emotivas con letras de contenido político facilitó la interiorización de marcos interpretativos que presentaban al modelo cubano como alternativa viable al neoliberalismo y al imperialismo estadounidense.

Este proceso se articula con la exclusión sistemática de voces disidentes. El Observatorio de Libertad Académica ha documentado prácticas de censura, despido y hostigamiento hacia académicos que desarrollan enfoques críticos. Uno de los mecanismos empleados por el régimen cubano es el “acto de repudio”, mediante el cual se convoca a grupos para confrontar públicamente a quienes expresan opiniones no alineadas con el discurso oficial (Castro, 2024; Cubanet, 2024).

Eventos culturales y académicos, como la Feria Internacional del Libro, han sido escenario de estas prácticas. En ellos, presentaciones de libros o intervenciones no oficiales han sido interrumpidas por asistentes organizados para deslegitimar su contenido. Estas acciones limitan la pluralidad de ideas y contribuyen a consolidar una visión única dentro del campo académico.

Casos documentados reflejan cómo el ejercicio de la docencia y la investigación está condicionado a la adhesión al proyecto político dominante. Yaxys Cires, abogado y docente cubano, fue cesado por incumplir con el mandato institucional de “formar personales orientadas a la defensa de la Revolución”, además de ser objeto de un acto de repudio (OLA, 2023b). Pedro Luis Boitel, estudiante de la Universidad de La Habana, denunció interferencias en los procesos universitarios y en los espacios de representación estudiantil, incluso cuando estaban vinculados a actores históricos del proceso revolucionario, como el Movimiento 26 de Julio, del cual él mismo formaba parte (OLA, 2023a). Este tipo de exclusión ha sido descrito por Henken (2024) como parte de una dinámica de fragmentación interna y depuración de movimientos que, aun siendo parte del origen del régimen, se alejan del discurso oficial.

Desafíos para la democracia latinoamericana

La exportación del modelo educativo cubano en América Latina representa uno de los desafíos más complejos y persistentes para la consolidación democrática en la región. A través del análisis de múltiples casos documentados en Venezuela, Nicaragua, Colombia y otros países, se evidencia que este fenómeno va más allá de la simple cooperación educativa para constituirse en una estrategia sistemática de penetración ideológica y control político.

El modelo cubano ha demostrado una capacidad de adaptación a diferentes contextos nacionales y una habilidad para presentarse bajo formas aparentemente legítimas, lo que lo convierte en una amenaza silenciosa pero efectiva para las instituciones democráticas. Su sofisticación operativa se manifiesta en la capacidad de transformar sistemas educativos completos, desde la educación básica hasta la superior, insertando contenidos ideológicos que reproducen patrones autoritarios bajo la apariencia de innovación pedagógica.

El análisis revela que la exportación educativa cubana opera a través de cuatro modalidades claramente identificables. La primera modalidad consiste en las misiones educativas en países terceros, que representan la expresión más evidente de la estrategia de exportación del modelo revolucionario. Aunque estas iniciativas cuentan con el respaldo de organismos internacionales como la UNESCO, la realidad contrasta dramáticamente con esta caracterización favorable. La supuesta inclusividad del modelo se desvanece al examinar el trato discriminatorio hacia minorías sexuales y de género, mientras que la proclamada calidad educativa se ve comprometida por el deterioro infraestructural y las altas tasas de deserción estudiantil. Estas misiones exportan el mismo sistema represivo que ha devastado la sociedad cubana, implantando una educación condicionada a una perspectiva única que genera censura sistemática y control totalitario.

La segunda modalidad involucra la romantización revolucionaria y construcción iconográfica, que opera mediante narrativas románticas sobre la Revolución cubana y aparatos iconográficos que penetran instituciones educativas y espacios culturales. En universidades públicas latinoamericanas se han multiplicado eventos que presentan la experiencia cubana como modelo exitoso, omitiendo sistemáticamente las violaciones a los derechos humanos. La iconografía revolucionaria centrada en figuras como Che Guevara y Fidel Castro se ha extendido por campus universitarios y centros culturales como símbolo de rebeldía, evidenciándose en instituciones públicas de educación superior en Colombia. Esta presencia simbólica responde a una estrategia deliberada de normalización del autoritarismo revolucionario en el imaginario colectivo latinoamericano.

La tercera modalidad comprende la colaboración autoritaria en procesos formativos, que se concreta mediante programas donde educadores latinoamericanos se capacitan en Cuba o especialistas cubanos se integran en sistemas educativos regionales. En Colombia, más de mil jóvenes fueron becados para estudiar en la Escuela Latinoamericana de Medicina tras los Acuerdos de Paz de 2016. Venezuela ejemplifica la replicación sistemática con el Sistema de Apoyo a la Municipalización y materiales alineados con el programa Yo Sí Puedo, metodología aplicada también en Colombia y Nicaragua. Estos programas, presentados como iniciativas solidarias, funcionan como canales de influencia ideológica que forman redes de educadores comprometidos con el modelo revolucionario.

La cuarta modalidad abarca la hegemonía cultural y académica, materializada a través de producción intelectual que posiciona el modelo político cubano evitando aspectos relacionados con represión o crisis estructural. Esta estrategia se enmarca en la Guerra de las Ideas, batalla por la hegemonía cultural originada con el caso de Elián González en 1999, empleando terminología militar para describir un proceso de adoctrinamiento que busca “la verdadera victoria de las ideas”. La estructura de control ideológico permea todas las disciplinas sociales, creando una asimetría epistémica donde la disidencia intelectual es estructuralmente imposible. Su circulación en universidades latinoamericanas ha generado narrativas que evitan categorizar críticamente regímenes autoritarios de izquierda, articulándose con la exclusión sistemática de voces disidentes mediante “actos de repudio” y hostigamiento académico.

Las perspectivas futuras plantean preocupaciones múltiples. La consolidación de redes educativas controladas desde Cuba amenaza con crear sistemas paralelos que operen al margen de las instituciones democráticas nacionales. La formación de generaciones de educadores adoctrinados representa una amenaza a largo plazo para la diversidad del pensamiento y la libertad académica regional. Asimismo, la persistencia de la violación de la libertad académica hacia quienes disienten del régimen, junto con el crecimiento de un relato hegemónico que rechaza los

principios democráticos y la participación plural, configuran riesgos adicionales. También constituye un desafío la tendencia a discriminar el análisis de las autocracias o contextos no democráticos en función de su orientación ideológica, lo que da lugar a una asimetría en la aproximación crítica a este tipo de regímenes.

Por esto, debemos fortalecer la producción de análisis críticos y documentación de primera mano sobre la evolución del sistema educativo cubano y su proyección latinoamericana. *Cuba: política y sociedad* se vuelve entonces un libro necesario para comprender procesos de expansión autoritaria, identificar puntos de riesgo que deben evitarse y desarrollar perspectivas críticas informadas que permitan a las sociedades democráticas latinoamericanas reconocer y contrarrestar estas amenazas antes de que comprometan irreversiblemente sus instituciones educativas y el futuro de sus democracias.

REFERENCIAS

- ADN Cuba. (2022). *Exguerrilleros y jóvenes colombianos llegan a Cuba a estudiar Medicina*. <https://adncuba.com/en/noticias-de-cuba/actualidad/colombianos-viajan-cuba-estudiar-medicina>
- Agencia Periodismo Investigativo. (2025, 12 de junio). *Nuevo modelo de educación cubano en Colombia: gobernación de Magdalena y República de Cuba firman acuerdo*. Agencia PI. <https://www.agenciapi.co/noticia/academia/nuevo-modelo-de-educacion-cubano-en-colombia-gobernacion-de-magdalena-y-republica-de-cuba-firman-acuerdo>
- Agramonte, I. (2023). Discurso ante el Claustro de la Real Universidad de La Habana. *El Camagüey*. <https://www.elcamaguey.org/discurso-de-ignacio-agramonte-ante-el-claustro-de-la-universidad-de-la-habana>
- Aguayo, A. M. (1934). La pedagogía del doctor Varona. *Revista Universidad de La Habana*, (2), marzo-abril.
- Aguayo, A. M. (1941). *La democracia y su defensa por la educación*. Cultural.
- Allende, S. (2018). Discurso de despedida a Fidel Castro (Estadio Nacional, 4 de diciembre de 1971). En *Textos de Salvador Allende* (pp. 467-475). Biblioteca Clodomiro Almeyda, Partido Socialista de Chile.
- Alonso Marañón, P. M. (1992). Iglesia y Estado, sistemas educativos nacionales e instituciones docentes religiosas: el caso particular de las Escuelas Pías en Hispanoamérica en el siglo XIX. *Historia de la Educación: Revista Internuniversitaria*, (11), 91-104. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6941/6919>

- Álvarez-Tabío, L. (2021). Memorias de un arquitecto emigrado. *Fotos de La Habana*. <https://fotoslahabana.com/colegio-de-belen-escuelas-jesuitas-habana>
- Angel, S. (2025). *¿Cuál es el impacto real de las sanciones sobre Cuba y Venezuela?: Una mirada plural alejada de la propaganda oficial*. https://www.programacuba.com/_files/ugd/85411d_bfbc0790d23e4116a5262998b65adc83.pdf
- Angel, S., Urquiola, O. I. R., Gallego, J. R., Castellanos, D., Suárez, A. y Rodríguez, C. (2022). *Ideologización y adoctrinamiento como formas de violación de la libertad académica y de pensamiento en Cuba* [Informe No. 18]. Observatorio de Libertad Académica. <https://repositorio.4metrica.org/handle/001/24>
- Angel, S., Urquiola, O. I. R., Raul, J., Aguiló, A., Fernández, L., Castellanos, D., Gamboa, D. G., Rodríguez, C., & Herrera, C. (s. f.). *SITUACIÓN DE LA LIBERTAD ACADÉMICA EN CUBA DURANTE EL AÑO 2023*.
- Angel, S., & González, C. (2024). *Mitos de la Revolución Cubana*. <https://www.programacuba.com/los-mitos-de-la-revolucion-cubana>
- Asamblea Nacional del Poder Popular (ANPP). (2022a). *Constitución de 1901*. <https://www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2022-06/CONSTITUCI%C3%93N-DE-1901.pdf>
- Asamblea Nacional del Poder Popular (ANPP). (2022b). *Constitución de 1976*. www.parlamentocubano.gob.cu/sites/default/files/documento/2022-06/Constitución-de-la-República-de-Cuba-1976.pdf
- Astengo, G. (2015). Ignacio Agramonte sobre el comunismo. *Cuba Hora Cero*. <https://cubahoracero.wordpress.com/2015/01/30/ignacio-agramonte-sobre-el-comunismo/?wref=tp>
- Ayala, V. (2025, 5 de junio). *Gobierno de AMLO pagó 15 millones de libros de texto distribuidos en Cuba*. Contralacorrupción.mx. <https://contralacorrupcion.mx/gobierno-de-amlo-pago-libros-de-texto-a-cuba/>
- Baltar Rodríguez, J. F. (2017). Enseñanza e instituciones educativas en Cuba (siglos XVIII-XIX). En J. Alvarado Planas (dir. y coord.), *La administración de Cuba en los siglos XVIII y XIX* (pp. 419-437). Boletín Oficial del Estado, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid (España).
- Bernal, B. (comp.). (1994). *Cuba: fundamentos de la democracia; antología del pensamiento liberal cubano desde fines del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX*. Fundación Liberal José Martí.
- Borrero, D. (1905, 30 de junio). Alcance educativo de nuestras escuelas. En *Cuba pedagógica*. La Habana.
- Bueno, S. (1964). *Figuras cubanas*. Comisión Nacional Cubana de la Unesco.
- Calcines, R. (2022, febrero 9). *ESCÁNER: Educación cubana más allá de fronteras (+Fotos +Info)*. Prensa Latina. <https://publica.prensa-latina.cu/pub/escaner-educacion-cubana-mas-alla-de-fronteras-fotos-info>

- Cartaya Cotta, P. (1988). *La polémica de la esclavitud: José de la Luz y Caballero*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Castellanos, D. (2023). La educación en Cuba después de 1959: Desmontar el mito. En S. Angel (Ed.), *Mitos de la Revolución Cubana* (pp. 49–75).
- Castillo, D. V. (2025, julio 24). *Operación Carlota, legado de humanismo y heroísmo*. Periódico Sierra Maestra. <https://sierramaestra.cu/index.php/santiago/especiales/item/13598-operacion-carlota-legado-de-humanismo-y-heroismo>
- Castro Ruz, F. (1959a). Discurso pronunciado en el estadio universitario, el 13 de marzo de 1959. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1959/esp/c130359e.html>
- Castro Ruz, F. (1959b). Discurso pronunciado en el Primer Congreso de Maestros Rurales, el día 27 de agosto de 1959. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1959/esp/c270859e.html>
- Castro Ruz, F. (1959c). *Fidel. Soldado de las ideas*. <http://www.fidelcastro.cu/es/cronologia/13-de-enero-de-1959>
- Castro Ruz, F. (1961). Discurso pronunciado en las honras fúnebres de las víctimas del bombardeo a distintos puntos de la república, efectuado en 23 y 12, frente al cementerio de Colón, el día 16 de abril de 1961. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f160461e.html>
- Castro Ruz, F. (1962). Discurso pronunciado en el centro vocacional para maestros Sierra Maestra, en Minas del Frío, el 17 de junio de 1962. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1962/esp/f170662e.html>
- Castro Ruz, F. (1971a). Discurso pronunciado en la clausura del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, efectuado en el Teatro de la CTC, el 30 de abril de 1971. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1971/esp/f300471e.html>
- Castro Ruz, F. (1971b). Discurso pronunciado en la ciudad de Tome, Concepción, Chile, el 18 de noviembre de 1971. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1971/esp/e181171e.html>
- Castro Ruz, F. (1972). Discurso pronunciado en la clausura del II Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas, efectuada en el teatro de la CTC, el 4 de abril de 1972. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1972/esp/f040472e.html>
- Castro Ruz, F. (1979). Discurso pronunciado en la clausura del Primer Congreso de la Federación Estudiantil Universitaria, Teatro Lázaro Peña, el 13 de marzo de 1979. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1979/esp/f130379e.html>
- Castro Ruz, F. (1982a). Discurso pronunciado en la clausura del IV Congreso de la UJC, Teatro Karl Marx, el 4 de abril de 1982. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1982/esp/f040482e.html>

- Castro Ruz, F. (1982b). Discurso pronunciado en la clausura del II Congreso de la Federación Estudiantil Universitaria, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, el 20 de diciembre de 1982. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/1982/esp/f201282e.html>
- Castro Ruz, F. (2004). Discurso pronunciado en la clausura del VIII Congreso de la Unión de Jóvenes Comunistas, Palacio de las Convenciones, Ciudad de La Habana, 5 de diciembre de 2004. *Portal Cuba*. <http://www.Cuba.cu/gobierno/discursos/2004/esp/f051204e.html>
- Castro Ruz, F. (2007). *La historia me absolverá*. Editorial de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191016101300/la-historia-me-absolvera-fidel-castro.pdf>
- Castro Ruz, F. (2016). Palabras a los intelectuales. *Tareas*, (154), 77-110. Centro de Estudios Latinoamericanos “Justo Arosemena”, Panamá. <https://www.redalyc.org/pdf/5350/535055493008.pdf>
- Casullo, M. E. (2019, agosto 26). *Líder, héroe y villano: Los protagonistas del mito populista* | Nueva Sociedad. Nueva Sociedad | Democracia y política en América Latina. <https://nuso.org/articulo/lider-heroe-y-villano-los-protagonistas-del-mito-populista/>
- Centro de Información y Documentación de Barcelona (CIDOB). (2016). *Biografías de líderes políticos. Fidel Castro Ruz*. Editado por Roberto Ortiz de Zárate. https://www.cidob.org/es/biografias_lideres_politicos/america_central_y_caribe/Cuba/fidel_castro_ruz
- Céspedes García-Menocal, C. M. de. (2003). *Señal en la noche*. Editorial Oriente.
- Conde Rodríguez, A. y Aquirino Segura, A. (1919). La escuela rural en Cuba: proyección cultural de la República (1930-1958). *Varona. Revista Científico Metodológica*. <https://isidore.science/document/10670/1.f9mwvd>
- Conesa Santos, M. y Enebral Rodríguez, R. (2017). Evolución histórica de la formación regular de maestros primarios de nivel medio en Cuba. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*. <https://www.eumed.net/rev/caribe/2017/08/formacion-maestros-Cuba.html>
- Cordoví Núñez, J. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920)*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Cordoví Núñez, J. (2020). La historia profunda. El concepto y métodos en el pensamiento historiográfico de Ramiro Guerra. En *La Jiribilla*.
- Cordoví Núñez, J. y Murguía Méndez, D. (2017). La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas. *Historia Caribe*, 30(12), 211-243. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.30.2016.8>
- Cuadernillo Misión Robinson Digital* (2016). (2016). Scribd. <https://es.scribd.com/document/462640334/Cuadernillo-Mision-Robinson-Digital-2016>

- Cubadebate. (2010, febrero 22). Llegan a Nicaragua asesores cubanos para educación de adultos—Cubadebate. *Cubadebate Cubadebate, Por la Verdad y las Ideas*. <http://www.cubadebate.cu/noticias/2010/02/22/nicaragua-asesores-cubanos-educacion-adultos/>
- CubaNet. (2024, 26 de abril). “Programa Cuba”, víctima de actos de repudio en Feria del Libro de Bogotá. CubaNet. <https://www.cubanet.org/programa-cuba-victima-de-actos-de-repudio-en-feria-del-libro-de-bogota/>
- DDC. (2023, diciembre 8). *El MINED cubano adiestrará a la Secretaría de Educación de la capital de Colombia / DIARIO DE CUBA*. https://diariodecuba.com/cuba/1701909482_51455.html
- Delgado García, G. (2004). Historia de la medicina en Cuba. Siglos XVI a primera mitad del siglo XVIII. (Siglo XVI. Bojeo, Conquista y colonización de Cuba: las primeras villas. Primeras epidemias. Ataques de corsarios y piratas. Primeras noticias médicas de las Actas del Cabildo de La Habana). *Cuadernos de Historia de la Salud Pública*, (96), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0045-917820040002
- Derechos Universitarios. (2023, 14 de noviembre). *La educación en Cuba, Nicaragua y Venezuela como herramienta para perpetuar un sistema político*. Derechos Universitarios. <https://derechosuniversitarios.org/2023/11/14/la-educacion-en-cuba-nicaragua-y-venezuela-como-herramienta-para-perpetuar-un-sistema-politico/>
- Díaz-Canel Bermúdez, M. (2021). *Discurso pronunciado en el acto por el aniversario 60 de “Palabras a los intelectuales”*. Presidencia de Cuba. <https://www.presidencia.gob.cu/es/presidencia/intervenciones/discurso-pronunciado-en-el-acto-por-el-aniversario-60-de-palabras-a-los-intelectuales/>
- EcuRed. (2019a). *Escuelas Rurales Cívico Militares*. https://www.ecured.cu/index.php?title=Escuelas_Rurales_C%3%ADvico_Militares&oldid=3457924
- EcuRed. (2019b). *Brigadas Técnicas Juveniles*. https://www.ecured.cu/index.php?title=Brigadas_T%C3%A9cnicas_Juveniles&oldid=3478690
- Entralgo, E., Vitier, M. y Agramonte, R. (1937). *Enrique José Varona: su vida. Su obra y su influencia*. Edición Oficial.
- Escovar León, R. (1982). *Rómulo Betancourt and the transformation of Venezuela*. Transaction Books.
- Estrade, P. y Centro de Estudios Martianos (CEM). (1985). Un artículo en *La Nueva Enseñanza*, de San Salvador. Nota. *Anuario del Centro de Estudios Martianos (ACEM)*, (8),13-14.
- Fornet, J. (2013). *Anatomía de una crisis*. Letras Cubanas.
- Fotos de La Habana. (2022). *María Luisa Dolz: magisterio y feminismo desde el siglo XIX*. <https://fotosdlahabana.com/maria-luisa-dolz-feminismo-siglo-xix/>

- Foundation for Human Rights in Cuba. (2024, 5 de septiembre). *Autoritarismo, trabajo forzoso y derechos humanos en la América Latina - Primera sesión* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4u1CC0aBeo0>
- Friguls, J. E. (1957, 15 de septiembre). La Iglesia católica en la República. *Siglo y cuarto del Diario de la Marina*. Número extraordinario.
- Galvis, M. E. (2017, 15 diciembre). *La Plaza. Investigación de María Esther Galvis* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=mu-S8P0a_Bo
- García, D. D. (2024). “*Muchas personas prefieren la vulnerabilidad de ser migrante, a ser una persona queer en Venezuela*”: Realidad de las personas no binarias en dictadura. Programa Cuba. <https://www.programacuba.com/personasnobinariascubayvenezuela>
- García del Pino, C. (2013). *Mil criollos del siglo XIX. Breve diccionario biográfico*. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- García Pérez, F. J. (2022). Los primeros colegios del Sagrado Corazón de Jesús y la enseñanza de niñas en Cuba durante el siglo XIX. *Historia de la Educación*, 41(1), 271-288. <https://doi.org/10.14201/hedu2022271288>
- Gobernación Magdalena. (2025, junio 18). *Nuevo modelo de educación cubano en Colombia: Gobernación de Magdalena y República de Cuba firman acuerdo*. Agenciapi.co. <https://www.agenciapi.co/noticia/academia/nuevo-modelo-de-educacion-cubano-en-colombia-gobernacion-de-magdalena-y-republica-de-cuba-firman-acuerdo>
- González Herrera, L. y Recio Molina, P. (2017). La formación de maestros primarios. Reflexiones desde etapas anteriores a 1959. *Varona. Revista Científico-Metodológica*, núm. esp., 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360657468008.pdf>
- González, L. M. R. (s. f.). *La cooperación internacional entre Cuba y Venezuela. Un proyecto de contribución real en el marco del ALBA*. 1(1).
- Gómez, J. (2022, enero 19). La hegemonía está en juego todos los días. *Cubadebate, Por la Verdad y las Ideas*. <http://www.cubadebate.cu/especiales/2022/01/19/la-hegemonia-esta-en-juego-todos-los-dias/>
- Guerra y Sánchez, R. (1940). *Historia elemental de Cuba*. The Library of the University of Carolina.
- Guerra y Sánchez, R. (1958). *Comentarios a un gran libro de Claudio Sánchez Albornoz: “España. Un enigma histórico”*. Editorial Lex.
- Guevara de la Serna, E. (1965). *El socialismo y el hombre en Cuba*. <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>
- Henken, T., Celaya, M. y Castellanos, D. (2013). *Cuba (Latin America in Focus)*. Bloomsbury Publishing / ABC-CLIO.

- Henken, T. (2024). *La purga de la microfracción y la prisión fecunda* [Conferencia]. Curso Programa Cuba, Universidad Sergio Arboleda.
- Hernández Cuéllar, J. (dir. y ed.). (s. f.). Cuba antes de Fidel Castro. Según la ONU, la OMS y la OIT. *Contacto Magazine*. <https://www.contactomagazine.com/cubacifras.htm>
- Huerta Martínez, Á. (2005). Escuelas Normales en Cuba (1890-1898): un profesorado de ida y vuelta. En *Culture et éducation dans les mondes hispaniques. Essais en hommage à Ève-Marie Fell*. Presses universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.6085>
- InSight Crime. (2019, 22 marzo). *Médicos cubanos son usados con fines criminales en Venezuela*. InSight Crime. <https://insightcrime.org/es/noticias/medicos-cubanos-son-usados-con-fines-criminales-en-venezuela/> Juan Pablo II. (1998). *Viaje apostólico a Cuba*. Santa Sede de La Habana.
- Juan Pablo II. (1998). *Viaje apostólico a Cuba*. Santa Sede de La Habana.
- Lahera-Martínez, F. y Lahera-Portelles, F. (2015). Luz y Caballero: La educación nacional como una vía para pensar en Cuba como nación. *Luz. Revista electrónica trimestral de la Universidad de Ciencias Pedagógicas “José de la Luz y Caballero”*, 2(14), 1-12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589165826012>
- Lamrani, S. (2022). El programa de alfabetización “Yo, sí puedo”: Una propuesta cubana a la problemática del analfabetismo en el mundo. *Études caribéennes*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.25061>
- Las2orillas. (2016, 24 octubre). *¿El Che o Jaime Garzón en el mural de la U. Nacional?* Las2orillas. <https://www.las2orillas.co/el-che-o-jaime-garzon-en-el-mural-de-la-nacional/>
- LeoGrande, W. M. (s. f.). *El Partido Comunista de Cuba y la política electoral: adaptación, sucesión y transición*. Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid), Buró para América Latina y el Caribe. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAB653
- López, J. R. (2005). Individuo y sociedad. *Revista Digital Consenso*, (5).
- Luz y Caballero, J. de la. (1950). *Elencos y discursos académicos*. Con estudio preliminar de Roberto Agramonte. Editorial de la Universidad de La Habana.
- Mag Jorge Castro [@mjorgec1994]. (2024, julio 13). *Se llama “acto de repudio” y es una forma de violencia política aplicada en #Cuba contra opositores... el método es llevar gente supuestamente “del pueblo” a increparlos e insultarlos en sus casas o lugares públicos, la cubanización de #Venezuela*
- Mariottiz, Á. (Entrevistadora). (2023, agosto). *Activismo desde el exilio: Entrevista a Anamely Ramos*. Programa Cuba. <https://www.programacuba.com/entrevista-anamely-ramos>

- Marrero-Fente, R. (2022). El pensamiento iusfilosófico de Ignacio Agramonte y Loynaz: concepciones sobre Derecho Administrativo. *Iuris Dictio*, (29), 81-93. <http://dx.doi.org/10.18272/iu.v29i29.2200>
- Martí, J. (1975a). Juan Gualberto Gómez en la Sociedad de Amigos del País. En *Patria*. 11 de junio de 1892. *Obras Completas (OC)*, t. 4, 417-418. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975b). Boston y la libertad. En *La Opinión Pública*. Montevideo, 1889. *Obras Completas (OC)*, t. 12, 250-251. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975c). Desde el Hudson. Autoritarios y reformistas. En *La Nación*. Buenos Aires, 20 de febrero de 1890. *Obras Completas (OC)*, t. 12, 378-379. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975d). Carta a Fermín Valdés Domínguez, Nueva York, 1894. *Obras Completas (OC)*, t. 3. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975e). Seis conferencias. Enrique José Varona. En *El Economista Americano*. Nueva York, enero de 1888. *Obras Completas (OC)*, t. 5, 119-122. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975f). Carta a José Dolores Poyo, Nueva York, 15 de diciembre de 1891. *Obras Completas (OC)*, t. 1. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975g). Discurso en el Liceo Cubano [más conocido como “Con todos y para el bien de todos”], Tampa, 26 de noviembre de 1891. *Obras Completas (OC)*, t. 4. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975h). Discurso en conmemoración del 10 de octubre de 1868. En *Hardman Hall*. Nueva York, 10 de octubre de 1889. *Obras Completas (OC)*, t. 4. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975i). Juicios. Educación popular. *Obras Completas (OC)*, t. 19, 375-376. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975j). Juicios. Religión. Hombre del campo. *Obras Completas (OC)*, t. 19, 380-383. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1975k). Carta a Enrique José Varona, septiembre 13 de 1887. *Obras Completas (OC)*, t. 20, 130-131. Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1985). Revolución en la enseñanza. *Anuario del Centro de Estudios Martianos (ACEM)*, (8), 14-19. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Martí, J. (2005). Guatemala. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 5 (1877-1878), 236-287. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Martí, J. (2006a). Sección constante. En *La Opinión Nacional*. Caracas, 9 de noviembre de 1881. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 12 (1881-1882), 25-27. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Martí, J. (2006b). Cartas de Martí. Honores a Karl Marx, que ha muerto. En *La Nación*. Buenos Aires, 13 de mayo de 1883. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 17 (1882-1884), 64-66. Centro de Estudios Martianos (CEM).

- Martí, J. (2011a). Notable número del *Mensuario de Ciencia Popular*. De Hebert Spencer “La futura esclavitud”. Análisis del socialismo. En *La América*. Nueva York, abril de 1884. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 19, 144-153. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Martí, J. (2011b). Grandes motines de obreros. Gran mitin en Nueva York. En *La Nación*. Buenos Aires, 26 de junio de 1886. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 23, 151-153. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Martí, J. (2011c). Escuela de Artes y Oficios. En *La América*. Nueva York, noviembre de 1883. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 18, 217. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Martí, J. (2011d). Escuela de Electricidad. En *La América*. Nueva York, noviembre de 1883. *Obras Completas. Edición Crítica (OCEC)*, t. 18, 228-230. Centro de Estudios Martianos (CEM).
- Marx, C. y Engels, F. (1948). *Manifiesto comunista*. Edición del Centenario. Babel. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/19671/1/19742>
- Maza, M. (1995). Iglesia cubana: cinco siglos de desafíos y respuestas. *Revista Estudios Sociales*, 95(27), 70-71. <https://estudiossociales.bono.edu.do/index.php/es/article/view/399>
- Maza Rodríguez, E. (1962). Castro, la revolución cubana y la “autodeterminación de los pueblos”. *Revista de Estudios Políticos*, (124), 175-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2049997>
- Méndez Martínez, R. (2021). La Iglesia cubana y el camino sinodal. *Palabra Nueva*, revista de la Arquidiócesis de La Habana. <https://www.palabranueva.net/la-iglesia-cubana-y-el-camino-sinodal>
- Meza, J. y Rodríguez, P. (1999). *Enrique José Varona: política y sociedad*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información y Ediciones Infocentro. (2016). *Cuadernillo Misión Robinson Digital*. <https://es.scribd.com/document/462640334/Cuadernillo-Mision-Robinson-Digital-2016>
- Misión Robinson Yo sí puedo. (2005). *Educere*, 9(28), 9-18.
- Moreno Fragnals, M. (1995). *Cuba/España, España/Cuba: historia común*. Crítica.
- Numhauser, P. (2013). El Real Patronato de Indias y la Compañía de Jesús durante el período filipino (1580-1640). Un análisis inicial. *Revistas Científicas de la Universidad de Barcelona (RCUB)*. <https://revistes.ub.edu>
- Observatorio de Libertad Académica (OLA). (2023a, febrero). Pedro Luis Boitel: Interferencia en la autonomía universitaria y la libertad académica desde el comienzo de la Revolución. *Foro Cubano*, 6(53). <https://www.programacuba.com/pedro-luis-boitel-interferencia>

- Observatorio de Libertad Académica. (2023b). Yaxys Dallan Cires Dib: Expulsión de profesores que piensan diferente en las universidades cubanas. *Foro Cubano*, 6(53). https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/fc_divul/article/view/2692
- OLA. (2022). *Maniobras para la implementación y actualización del modelo adoctrinamiento que rige al sistema educativo en Cuba*. https://www.olacademica.org/_files/ugd/07be42_70241a3f09fb4089aa6a1b59de7e30ea.pdf
- Orillas, L. D. (2016, octubre 24). *¿El Che o Jaime Garzón en el mural de la U. Nacional?* <https://www.las2orillas.co/el-che-o-jaime-garzon-en-el-mural-de-la-nacional/>
- Ospina Starchevich, S. (2024). Música a manera de resistencia; *La nueva canción chilena nunca muere*. Universidad de los Andes. <https://cienciassociales.uniandes.edu.co/ciencia-politica-estudios-globales/sin-corbata/musica-a-manera-de-resistencia/>
- Pichardo, H. (2000). *Documentos para la historia de Cuba*. t. 4, 249. Editorial Pueblo y Educación.
- Political of Database of Americas (PDBA). (2008). *República de Cuba. Constitución Política de 1940*. Center for Latinamerican Studies, Georgetown University. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Cuba/cuba1940.html>
- Programa Cuba [@ProgramaCuba]. (2024, mayo 22). *¿Revolución fidelista? “Quizás Fidel abrazó a los comunistas cubanos para convertirlos en fidelistas” “Puso juntos a todos los revolucionarios (comunistas y anticomunistas) bajo su liderazgo” (2/10)* <https://t.co/3LnOwbMGFN> [Tweet]. Twitter. <https://x.com/ProgramaCuba/status/1793282052264960251>
- Puig-Samper, M. Á. (2017). La ciencia en Cuba en el contexto colonial. En J. Alvarado Planas (dir. y coord.), *La administración de Cuba en los siglos XVIII y XIX* (pp. 397-417). Boletín Oficial del Estado, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (España).
- Quintero, T. (2013). Grandes pedagogos cubanos (I): María Luisa Dolz. *El blog de Tania Quintero*. <http://taniaquintero.blogspot.com/2013/07/grandes-pedagogos-cubanos-i-maria-luisa.html>
- Radio Fe, A. (2024, julio 8). *Aumenta el analfabetismo en Venezuela tras agudización de la crisis – Correo del Caroní*. <https://correodelcaroni.com/sociedad/educacion/aumenta-el-analfabetismo-en-venezuela-tras-agudizacion-de-la-crisis/>
- Ramírez, L. F. (2023, 1 noviembre). 2,8 % de analfabetismo en edad escolar, según CIP Alejandro Moreno. *Crónica Uno*. <http://cronica.uno/existe-28-de-analfabetismo-en-venezuela-segun-el-centro-de-investigaciones-alejandro-moreno/>

- Real Academia Española (RAE). (2023). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Cumbre Judicial Iberoamericana, Asociación de Academias de la Lengua Española. <http://www.dpej.rae.es>
- Rivas Villa, R. y Méndez Martínez, R. (2021). *Introducción a la historia de la Iglesia católica en Cuba*. Fondo Histórico Jesuitas en Cuba, Conferencia Cubana de Religiosos (Concur), Los Potros. <https://jesuitas.lat/attachments/article/6216/INTRODUCCION%20A%20LA%20HISTORIA%20DE%20LA%20IGLESIA%20EN%20CUBA>
- Rodríguez, E. R. (2015). El proceso de unidad de las principales fuerzas revolucionarias que se enfrentaron a la dictadura de Batista 1953-1958. *Cuadernos Iberoamericanos*, (4), 19-26. <https://doi.org/10.46272/2409-3416-2015-4-19-26>
- Rodríguez, C. R. (1962). La Reforma Universitaria. *Cuba Socialista*, (6), 31-42.
- Rojas, R. (2011). *La soledad constitucional del socialismo cubano*. Cuban Research Institute at the Latin American and Caribbean Center, Florida International University. https://lacc.fiu.edu/publications/commissioned-reports-papers-and-presentations/constitutional_isolation_of_cuban_socialism
- Román González, L. M. (2013). *La cooperación internacional entre Cuba y Venezuela. Un proyecto de contribución real en el marco del ALBA*. 1(1). 24-29. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357219006.pdf>
- Romero, C. (2016, 19 octubre). *Así se pintó el primer rostro del Che Guevara en la Universidad Nacional*. Cartel Urbano. <https://cartelurbano.com/historias/historia-del-che-guevara-de-la-universidad-nacional>
- Ruiz Fernández, T. (1976). La larga marcha de la Revolución cubana. *Tiempo de Historia*, 25(2), 3-25.
- Saco y López Cisneros, J. A. (1866). Cartas de D. José Antonio Sacos al Excmo. Sr. D. Manuel Seijas Lozano, ministro de Ultramar, refutándole los discursos que ha pronunciado en las Cortes sobre las cuestiones de las provincias ultramarinas. Carta primera. París, 22 de marzo de 1865. *Revista Hispano-Americana*. 27 de abril de 1866. <https://www.google.es/search?tbm=bks&q=carta+de+jos%C3%A9+antonio+saco+a+manuel+seijas+lozano>
- Serrano, S. (2016, 25 octubre). El misterioso origen de El Che de la Nacional. *Vice*. <https://www.vice.com/es/article/che-universidad-nacional-santander-tropel-1976-policia/>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina y el Caribe (Siteal). (2018). *Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza. Ley s/n de junio de 1961*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Oficina para América Latina y el Caribe. http://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_Cuba_0355

- Sistema de Información de Tendencias Educativas de América Latina y el Caribe (Siteal). (2023). *Ley 680/1959 sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Oficina para América Latina y el Caribe. <http://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/3314/ley-6801959-primera-reforma-integral-ensenanza>
- Solar Cabrales, F. J. (2021). *Entre la carta y el asalto*. Imagen Contemporánea.
- Stoner, L. K. (1991). *De la casa a la calle: el movimiento cubano de la mujer a favor de la reforma legal (1889-1940)*. Editorial Colibrí.
- Svampa, M. (2018, 2 diciembre). *Clacso: Entre la ventriloquía y la ausencia de autocrítica*. Sin Permiso. <https://www.sinpermiso.info/textos/clacso-entre-la-ventriloquia-y-la-ausencia-de-autocritica>
- Tellez, A. M. (2022, 16 agosto). Los artistas que ama el régimen cubano. *Hypermedia Magazine*. <https://hypermediamagazine.com/sociedad/los-artistas-que-ama-el-regimen-cubano/>
- Ternevoi, O. (1981). *La filosofía en Cuba 1790-1878*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Torres-Cuevas, E. (2004). *Historia del pensamiento cubano*, vol. I. Editorial de Ciencias Sociales.
- Torres-Cuevas, E. y Leiva Lajara, E. (2008). *La Iglesia en las patrias de los criollos (1516-1789)*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Torres Pérez, G., García López, I., La Rosa Hernández, N., Castellá Fuentes, A. y Domínguez Torres, A. (2021). La formación de maestros en Cuba entre 1899 y 1959. Las escuelas normales. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 6(13), 64-79. <https://doi.org/10.51896/atlante/FGGV4182>
- UNESCO. (2020, 13 agosto). *La UNESCO seguirá acompañando a Cuba en su reconocida labor por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-seguira-acompanando-cuba-en-su-reconocida-labor-por-garantizar-una-educacion-inclusiva>
- Varela y Morales, F. (1977). *Escritos políticos*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Varela y Morales, F. (1997). *Cartas a Elpidio*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Varela y Morales, F. (2001). Discurso pronunciado por el presbítero don Félix Varela, en la apertura de la clase de Constitución, de que es catedrático (1820). En E. Torres-Cuevas *et al.* (comps.), *Obras*, vol. II (pp. 4-6). Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, Universidad de La Habana (Cuba).
- Venezuela, U. I. D. (2019, marzo 22). Médicos cubanos son usados con fines criminales en Venezuela. *InSight Crime*. <http://insightcrime.org/es/noticias/medicos-cubanos-son-usados-con-fines-criminales-en-venezuela/>

ACERCA DE LOS AUTORES

Dimas Castellanos Martí

Nació en Jiguaní en 1943. Periodista independiente, licenciado en Ciencias Políticas y en Estudios Bíblicos y Teológicos. Autor de La revolución fracasada y del blog El nuevo Blog de Dimas. Ha publicado más de ochocientos artículos y dictado conferencias en Europa y Estados Unidos. Miembro del Consejo Académico del Centro de Estudios Convivencia.



Cecil Canetti

Nació en Placetas en 1966. Licenciada en Letras por la Universidad de La Habana. Periodista, docente y editora. Fue directora de publicaciones del Centro de Estudios Martianos. Ha incursionado en narrativa y poesía; autora de Los días de la araña (2010). Desde 2023 vive exiliada en Madrid.

Este libro fue compuesto en caracteres
Minion a 11 puntos, impreso sobre papel
Bond de 75 gramos y encuadernado con el
método *hot melt* en Bogotá, Colombia.