



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Instituto de Investigaciones Históricas

Maestría en Enseñanza de la Historia

Entre república y revolución: La Historia de Cuba en los libros escolares

(1900-2025)

Tesis para obtener el grado de

Maestro en Enseñanza de la Historia

Presenta:

Oriel Herrera Valero

Director de Tesis:

Dr. Fabián Herrera León

Morelia, Michoacán. Octubre del 2025

**Ciencia y
Tecnología**

Secretaría de Ciencia, Humanidades,
Tecnología e Innovación



Índice

Agradecimientos	5
Resumen	7
Introducción	11
Capítulo 1. La enseñanza-aprendizaje de la historia en la Cuba republicana	13
1.1. La República de Cuba. Introducción histórica	14
1.1.1. El contexto poscolonial y la intervención estadounidense (1898-1902)	14
1.2. La construcción de un sistema educativo nacional	27
1.2.1. La educación básica durante la primera intervención estadounidense	27
1.2.2. El modelo educativo republicano (1902-1952).....	41
1.3. La enseñanza de la Historia de Cuba a través de los libros de textos escolares	64
1.3.1. <i>Nociones de Historia de Cuba</i> de Vidal Morales y Morales.....	66
1.3.2. <i>Historia de Cuba. Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente</i> de Juan Martín Leiseca	71
1.3.3. <i>Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias</i> <i>Elementales</i> de Ramiro Guerra	82
1.3.4. Historia elemental de Cuba de María Teresa Cano	88
Capítulo 2. El sistema educativo posrevolucionario: la República Socialista de Cuba y la transformación del sistema educativo	107
2.1. El triunfo de la revolución cubana.....	110

2.1.1. La Revolución de 1959: contexto histórico y las primeras medidas educativas	115
2.1.2. La Campaña de Alfabetización de 1961	121
2.2. La reestructuración del sistema educativo bajo el socialismo	126
2.2.1. Centralización y uniformidad: de la pluralidad al modelo estatalizado.....	126
2.2.2. La soviétización en Cuba y la educación	137
2.3. La desintegración de la URSS hasta la actualidad.....	157
2.4. La enseñanza de la Historia de Cuba a través de los perfeccionamientos de la educación	170
2.4.1. El Primer Perfeccionamiento (1975-1986).....	177
2.4.2. El Segundo Perfeccionamiento (1987-2010).....	185
2.4.3. El Tercer Perfeccionamiento (2010-2025).....	195
2.5. Consideraciones finales	209
Capítulo 3. Análisis del libro de texto Historia de Cuba. Sexto grado	225
3.1. Introducción metodológica y justificación del análisis	226
3.1.1. Marco teórico	232
3.2. Caracterización general del libro de texto	239
3.3. La dimensión discursiva-ideológica. Narrativa histórica: selección de hechos, cronología y actores	244
3.4. La dimensión representacional. Representaciones de género e inclusión de las mujeres	256

3.5. La dimensión didáctico-curricular. Estrategias didácticas y ejercicios propuestos	262
3.6. La dimensión iconográfica: imágenes, mapas y dispositivos visuales en el libro escolar	271
Conclusiones	282
Referencias bibliográficas	285

Agradecimientos

Esta tesis es el resultado de un proceso de investigación exigente y profundamente formativo. Adentrarme en el estudio de la historia y en la complejidad de su enseñanza me permitió entender que investigar el pasado no se limita a revisar hechos; también exige cuestionar cómo se narran, se enseñan y se transmiten.

El camino no estuvo libre de retos ni de momentos de duda. Pero en cada etapa encontré una oportunidad para reconciliarme con el sentido de investigar y de enseñar. Hubo momentos en los que me pesó no haber podido contribuir de forma más directa a mejorar el sistema educativo cubano. Con el tiempo, comprendí que pensar, escribir y enseñar también son formas de acción. Esta tesis es mi manera de aportar, pequeña pero honesta, a la reflexión sobre la enseñanza de la historia y al propósito de construir una educación más libre, más consciente y más crítica.

Aspiro a que las ideas que aquí desarrollo puedan servir, en Cuba y en otros lugares de América, para repensar el papel de la historia en la formación de ciudadanos capaces de comprender su tiempo con autonomía y profundidad.

Agradezco profundamente al Dr. Fabián Herrera León, mi asesor y mentor, por su acompañamiento constante, su guía y su claridad académica. También a las y los profesores del Instituto de Investigaciones Históricas que me orientaron con generosidad y rigor intelectual: la Dra. Lisette Griselda Rivera Reynaldos, la Dra. Juana Martínez Villa, el Dr. Miguel Ángel Gutiérrez López, la Dra. Malinalli Hernández Rivera, la Dra. Dení Trejo Barajas y la Mtra. Alejandra Vázquez Carmona. Gracias por su apoyo y compromiso en cada etapa de este proyecto.

Mi gratitud al Mtro. Eugenio Cortés Hernández por su amistad, su orientación y su apoyo constante a lo largo de estos años.

A mi familia, que ha sido mi mayor fortaleza: a mi padre, Orestes Humberto Herrera Pérez; a mi madre, Yoany Valero Soler; y a mi hermano, Dariel Herrera Valero. A todos mis familiares, por estar presentes con aliento y cariño, incluso en la distancia.

A mis amigos, por su compañía, por las conversaciones que me devolvieron perspectiva y por recordarme siempre que el conocimiento solo tiene sentido cuando se comparte.

A mis estudiantes de la Preparatoria Federal por Cooperación Melchor Ocampo, gracias por su curiosidad y entusiasmo. Día a día me recuerdan que enseñar es también una forma de aprender.

Agradezco al Instituto de Investigaciones Históricas y a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo por ofrecerme un espacio de libertad y pensamiento crítico. Y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), por la beca que hizo posible esta investigación.

Dedico este trabajo a la historia, a la literatura, a la enseñanza y al conocimiento como caminos hacia la libertad. Que esta investigación, con todos sus límites y aprendizajes, contribuya —aunque sea en una pequeña medida— a imaginar una educación más consciente, más humana y más comprometida con la verdad. Y que, cuando llegue el tiempo de una Cuba libre, sirva también para repensar la escuela y la enseñanza de la historia como los cimientos de una sociedad más justa y verdaderamente democrática.

Resumen

El desarrollo de esta investigación tiene como propósito examinar la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba a partir del análisis comparativo de los libros de texto escolares publicados durante dos etapas históricas: la República (1902-1958) y el periodo posrevolucionario (1959-2025). El estudio busca desentrañar las relaciones entre educación, ideología y discurso histórico, entendiendo el texto escolar como un espacio privilegiado de producción simbólica y como instrumento de legitimación del Estado. Se parte de la hipótesis de que, pese a sus diferencias ideológicas y contextuales, tanto la República como la Revolución compartieron una misma convicción: concebir la enseñanza de la historia como un medio para formar sujetos patrióticos y consolidar una identidad nacional funcional al proyecto político en turno. Desde una perspectiva histórico-educativa, se examinan los marcos normativos, las reformas educativas, los programas de estudio y la narrativa de los libros escolares de Historia de Cuba, atendiendo a su estructura textual, iconografía y orientación pedagógica. El primer capítulo aborda la conformación del sistema educativo republicano y las influencias del modelo pedagógico estadounidense, así como la función moral y cívica atribuida a la historia dentro de las escuelas públicas. El segundo capítulo analiza las transformaciones del sistema educativo tras el triunfo de la Revolución de 1959, en especial los procesos del Primer y Segundo Perfeccionamiento Educacional, que redefinieron el papel del maestro y del texto escolar como portadores de la ideología socialista. El tercer capítulo se centra en un estudio de caso del libro *Historia de Cuba, sexto grado* examinando sus narrativas, recursos visuales y representaciones de género para identificar las continuidades y rupturas con el modelo republicano. Los resultados evidencian que los

libros de texto no solo transmiten contenidos académicos, sino que operan como dispositivos ideológicos encargados de moldear la memoria histórica y la identidad nacional. En ambos periodos, el relato escolar de la historia se configuró como un discurso de legitimación política que buscó fijar los límites de la nación cubana, subordinando la reflexión crítica del pasado a la construcción de un ideal patriótico. En conjunto, esta investigación propone comprender el libro de texto como una fuente historiográfica y como un campo de disputa entre educación, poder y memoria.

Palabras claves: enseñanza de la historia, Historia de Cuba; libros de texto escolares; educación republicana; educación revolucionaria; discurso histórico; memoria nacional; identidad.

Abstract

The purpose of this research is to examine the teaching and learning of Cuban history through a comparative analysis of school textbooks published during two historical periods: the Republic (1902-1958) and the post-revolutionary period (1959-2025). The study seeks to unravel the relationships between education, ideology, and historical discourse, understanding the school textbook as a privileged space for symbolic production and as an instrument of state legitimization. It starts from the hypothesis that, despite their ideological and contextual differences, both the Republic and the Revolution shared the same conviction: to conceive the teaching of history as a means of forming patriotic subjects and consolidating a national identity functional to the political project in question. From a historical-educational perspective, the normative frameworks, educational reforms, study programs, and narrative of Cuban history textbooks are examined, paying attention to their textual structure, iconography, and pedagogical

orientation. The first chapter addresses the formation of the republican educational system and the influences of the American pedagogical model, as well as the moral and civic function attributed to history within public schools. The second chapter analyzes the transformations of the educational system after the triumph of the 1959 Revolution, especially the processes of the First and Second Educational Perfection, which redefined the role of teachers and school textbooks as carriers of socialist ideology. The third chapter focuses on a case study of the sixth-grade textbook *Historia de Cuba*, examining its narratives, visual resources, and gender representations to identify continuities and breaks with the republican model. The results show that textbooks not only convey academic content but also operate as ideological devices responsible for shaping historical memory and national identity. In both periods, the school narrative of history was configured as a discourse of political legitimation that sought to fix the boundaries of the Cuban nation, subordinating critical reflection on the past to the construction of a patriotic ideal. Taken together, this research proposes to understand the textbook as a historiographical source and as a field of dispute between education, power, and memory.

Keywords: history teaching, Cuban history; school textbooks; republican education; revolutionary education; historical discourse; national memory; identity.

Resumo

O desenvolvimento desta investigação tem como objetivo examinar o ensino-aprendizagem da História de Cuba a partir da análise comparativa dos livros didáticos publicados durante dois períodos históricos: a República (1902-1958) e o período pós-revolucionário (1959-2025). O estudo procura desvendar as relações entre educação, ideologia e discurso histórico, entendendo o texto escolar como um espaço privilegiado

de produção simbólica e como instrumento de legitimação do Estado. Parte-se da hipótese de que, apesar de suas diferenças ideológicas e contextuais, tanto a República quanto a Revolução compartilhavam a mesma convicção: conceber o ensino da história como um meio para formar cidadãos patriotas e consolidar uma identidade nacional funcional ao projeto político em vigor. A partir de uma perspectiva histórico-educativa, examinam-se os marcos normativos, as reformas educativas, os programas de estudo e a narrativa dos livros escolares de História de Cuba, atendendo à sua estrutura textual, iconografia e orientação pedagógica. O primeiro capítulo aborda a conformação do sistema educativo republicano e as influências do modelo pedagógico norte-americano, bem como a função moral e cívica atribuída à história nas escolas públicas. O segundo capítulo analisa as transformações do sistema educacional após o triunfo da Revolução de 1959, especialmente os processos do Primeiro e Segundo Aperfeiçoamento Educacional, que redefiniram o papel do professor e do livro didático como portadores da ideologia socialista. O terceiro capítulo centra-se num estudo de caso do livro História de Cuba, sexto ano, examinando as suas narrativas, recursos visuais e representações de género para identificar as continuidades e rupturas com o modelo republicano. Os resultados evidenciam que os livros didáticos não apenas transmitem conteúdos académicos, mas também funcionam como dispositivos ideológicos encarregados de moldar a memória histórica e a identidade nacional. Em ambos os períodos, o relato escolar da história configurou-se como um discurso de legitimação política que buscou fixar os limites da nação cubana, subordinando a reflexão crítica do passado à construção de um ideal patriótico. Em conjunto, esta investigação propõe compreender

o livro didático como uma fonte historiográfica e como um campo de disputa entre educação, poder e memória.

Palavras-chave: ensino da história, história de Cuba; livros didáticos escolares; educação republicana; educação revolucionária; discurso histórico; memória nacional; identidade.

Introducción

Desde mis primeras prácticas como docente comprendí que la clase de Historia no es un espacio neutro porque allí se fraguan relatos que legitiman proyectos políticos y moldean identidades colectivas. Esa certeza me llevó a formular la pregunta que vertebra esta tesis: ¿cómo se configuró y transformó la enseñanza de la Historia de Cuba en la educación básica bajo los regímenes de la República liberal y del Estado socialista, en función de las visiones de nación que cada uno buscó imponer? Responder a esa inquietud implica rastrear las reformas legales, los planes de estudio y, sobre todo, los libros de texto que han actuado como “pedagogos de papel” en más de cien años de escuela cubana. Entonces, mi hipótesis es que, a pesar de sus diferencias ideológicas y discursivas, tanto la República como la Revolución compartieron la convicción de que la historia nacional debía enseñarse como un instrumento de formación patriótica y de legitimación del proyecto político en turno. Esta continuidad en el uso instrumental de la Historia de Cuba constituye el hallazgo principal que sustenta la investigación.

Por otro lado, mi objetivo general es comparar la evolución de la enseñanza–aprendizaje de la Historia de Cuba entre 1900 y 2025, y desentrañar los recursos discursivos, iconográficos y didácticos que cada etapa empleó para legitimar su proyecto nacional. Para lograrlo me planteé, primero, reconstruir el sistema educativo republicano

y analizar cuatro manuales escolares publicados entre 1901 y 1944; segundo, describir la reestructuración socialista, desde la Campaña de Alfabetización hasta las reformas postsoviéticas, y examinar los textos producidos en ese periodo; y, por último, aplicar un modelo de análisis multidimensional al libro *Historia de Cuba. Sexto grado*, actual pieza central del currículo.

Esta investigación se justifica por un doble vacío. Por un lado, la historiografía educativa cubana suele detenerse en las cifras de analfabetismo o en la épica de la alfabetización de 1961; raramente compara de forma sistemática los discursos escolares de la República y la Revolución. Por otro, la didáctica cubana reclama herramientas concretas para leer críticamente el libro de texto y comprender cómo sigue operando la “ingeniería de la memoria” en las aulas.

Metodológicamente combino un nivel macro —el examen de leyes, planes y discursos oficiales— con un nivel meso —el estudio de siete manuales clave, de 1901 a 2016— y un nivel micro —el análisis página a página del texto vigente para sexto grado y su cuaderno de actividades—. Esta triangulación me permite pasar de la descripción de las políticas a la explicación de cómo se concretan en el aula. Aunque no realizo observación directa en escuelas, delimito el trabajo a la educación básica, donde el Estado ha concentrado históricamente su esfuerzo de socialización ideológica.

El cuerpo de la tesis se organiza en tres capítulos. El primero narra la construcción del sistema republicano y muestra cómo los manuales exaltaron la gesta independentista para fundar un patriotismo liberal. El segundo expone la centralización socialista, la soviétización curricular y la persistencia de relatos heroicos ahora reencuadrados en clave revolucionaria. El tercero desmenuza el libro actual de sexto grado, evidenciando

continuidades y rupturas en la representación del pasado, la asignación de roles de género y el tipo de competencias históricas que se promueven.

Asumo las limitaciones de trabajar solo con fuentes impresas oficiales, mas no con prácticas docentes vivas; no obstante, confío en que el diálogo entre legislación, teoría y análisis textual aporta luces suficientes.

Capítulo 1. La enseñanza-aprendizaje de la historia en la Cuba republicana

La patria es dicha, dolor y cielo de todos, y no feudo ni capellanía de nadie

José Martí

En este capítulo, me propongo a realizar un estudio general sobre la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la Cuba republicana, centrado en la primera mitad del siglo XX. Considero a esta etapa de gran importancia para comprender las dinámicas y cambios sociales y educativos que se han producido hasta la fecha. Para dicho estudio, propongo analizar un texto metodológico-normativo para la enseñanza de la historia, así como cuatro libros de textos escolares de Historia de Cuba. Estos textos los considero unas valiosas fuentes documentales, tanto para la investigación historiográfica como para comprender la didáctica y la metodología empleada en los diferentes momentos y espacios de evolución del sistema educativo cubano.

Es importante mencionar que, además del análisis de los libros, desarrollaré un estudio paralelo sobre la evolución del sistema educativo republicano, que a menudo estuvo condicionado por los cambios políticos de esas décadas, las cuales fueron particularmente complejas. Por esta razón, al inicio del capítulo se presenta un breve marco histórico que guiará al lector a través de algunos de los principales cambios

sociales, culturales, económicos y políticos de la etapa republicana. Esta fue una era marcada por un conjunto de personajes, organizaciones políticas y sociales, diversas posturas ideológicas, proyectos de nación, programas institucionales y civiles y sobre todo, por numerosos conflictos. Además, me propongo rescatar algunos episodios y hechos que han sido llevados al ostracismo, ya sea de forma consciente o por el simple paso del tiempo.

En el segundo apartado, me concentro en dos momentos históricos clave: la primera intervención estadounidense en Cuba y la consolidación de la República de Cuba. A partir de un estudio en el que analizo el proceso de construcción del sistema educativo cubano, mi objetivo principal para este apartado es identificar los cambios educativos más significativos de estas etapas. Entre estos cambios, destaco las diversas reformas educativas, la creación de actores educativos y la consolidación de las instituciones del sistema educacional republicano, así como la situación de la enseñanza-aprendizaje de la historia, tanto desde el currículo como desde los textos metodológicos.

En el tercer y último apartado, está enfocado a la revisión y análisis de un corpus de libros de texto de Historia de Cuba que corresponden a cada una de las reformas educativas mencionadas en el segundo apartado. Para este análisis, me baso en el estudio de la estructura textual y del contenido de los libros seleccionados, con el fin de identificar similitudes y diferencias puntuales a través de un modelo comparativo.

1.1. La República de Cuba. Introducción histórica

1.1.1. El contexto poscolonial y la intervención estadounidense (1898-1902)

En enero de 1898, el acorazado de segunda clase USS Maine fue enviado a La Habana para proteger los intereses de los ciudadanos estadounidenses en un contexto de guerra

independista. La noche del 15 de febrero, un gran estruendo sacudió el puerto de la Habana: el Maine había sufrido una gran explosión que causó la muerte la gran parte de su tripulación. En consecuencia, la prensa sensacionalista estadounidense comenzó a construir una narrativa de ataques y de culpabilización hacia España .¹ Aunque se llevó a cabo una investigación, los hechos ocurridos con el Maine no quedaron del todo claros, lo cual resultó, cuando menos, sospechoso y conveniente para los intereses expansionistas del gobierno estadounidense. Así, Estados Unidos le declaró la guerra a España, dando inicio a la Guerra hispano-estadounidense, y por supuesto cubana.²

Como resultado, el archipiélago cubano pasó a estar controlado militarmente por Estados Unidos. De esta manera, acabó el siglo XIX y comienzan los primeros pasos para el nacimiento de una República coaccionada por el poder estadounidense. Para el Congreso de los Estados Unidos, la situación política en Cuba abría la posibilidad de establecer un dominio permanente. Al respecto, Ochiltree documentó: “Cuba no es un país extranjero tomando en cuenta el tratado de paz con España. No fue reconocida como país porque no tuvo un gobierno nacional ni una nacionalidad, la está isla bajo la soberanía exclusiva de los Estados Unidos”.³

En los primeros momentos de la intervención, una buena parte de los habitantes de las principales ciudades de la isla veía con optimismo las posibilidades comerciales que ofrecían las políticas estadounidenses. Para muchos cubanos que recién lograban

¹ NEW YORK EVENING JOURNAL, 25 de febrero de 1898, en Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/sn86071545/1898-02-25/ed-1/> [consultado el 15 de mayo de 2024].

² PORTELL VILÁ, “Historia de la guerra de Cuba y los Estados Unidos contra España”, en *Cuadernos de Historia Habanera*, Biblioteca Histórica Cubana y Americana “Francisco González del Valle”, Repositorio Digital de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, en <https://repositoriodigital.ohc.cu/download/files/original/fc613515bcaf2f2b63891f7fcadfe1c6a5b008ee.pdf> [consultado el 17 de mayo de 2024].

³ OCHILTREE, El estatus político de Cuba, 1900, pp. 3-5, en Library of Congress, <https://www.loc.gov/item/unk82083754/> [consultado el 17 de mayo de 2024].

la independencia, los Estados Unidos de América representaban un símbolo de progreso,⁴ modernización y democracia. Esto es comprensible después de tantos siglos de colonización española y décadas de una guerra desgastante.

Una vez calmada las aguas, algunas figuras importantes de la guerra de independencia y los nuevos políticos surgidos en este proceso vieron la imperiosa necesidad de diseñar e imaginar un Estado nacional.⁵ Era crucial crear unas imágenes republicanas propias y comenzar a crear una memoria colectiva desde la cubanidad, tanto a través de la educación como de la historiografía. De esta manera, se manifestaba que la nueva nación poseía una identidad cultural propia y estaba plenamente capacitada para tener un gobierno autónomo, algo que las potencias estadounidenses no consideraban posible, al menos a corto plazo.

Como mencioné anteriormente, en las primeras décadas republicanas, existía una coacción significativa por parte de los Estados Unidos, especialmente a través de la Enmienda Platt.⁶ No obstante, hubo figuras independistas de gran relevancia, como Manuel Sanguily, González Llorente y Gonzalo de Quesada, que se opusieron firmemente a dicha enmienda. En Washington, la comisión designada para las negociaciones intentó modificar la enmienda, pero sus esfuerzos fueron en vano. Tras la reunión con las autoridades estadounidenses, González Llorente afirmó “O se acepta la

⁴ Aunque el concepto de progreso está ligado a disímiles interpretaciones para esta investigación y en el contexto discursivo estudiado, expongo que el progreso implicaba para las nacientes repúblicas americanas la superación del atraso colonial mediante un programa integral de modernización.

⁵ ANDERSON, *Comunidades imaginadas*, pp.14-24.

⁶ La Enmienda Platt fue una ley del Congreso de Estados Unidos impuesta como apéndice a la constitución cubana desde 1902 hasta 1934, en pocas palabras, este apéndice principalmente obliga aceptar condiciones económicas, territoriales y militares al gobierno cubano. Para mayor profundidad en este tema véase, MÁRQUEZ STERLING, *Proceso histórico de la enmienda Platt (1897-1934)*.

Ley Platt, -exclamó-, o no hay arreglo. En este caso se debe elegir entre las pasiones personales y el deber como representantes de un pueblo”.⁷

1.1.2. Consolidación de la República de Cuba (1902-1952)

El 20 de mayo de 1902 se proclamó la fundación de la República de Cuba mediante un acto militar de traspaso de soberanía. El Diario de la Marina de la Habana, en su edición vespertina, informó: “Al terminar el acto de traspaso de poderes, los sargentos J.J Kelly y Frank Vondrak; del 7.º regimiento de caballería, tiraron de la soga que pendía del asta, arriando la bandera americana [...] A las doce y diez y ocho, los mencionados sargentos izaron la bandera cubana, volviendo a presentar armas las tropas y tocándose el himno Bayamés”.⁸ Concluida la transición, nació un nuevo Estado en el continente americano. La noticia de la creación de la nueva República y la elección de su primer presidente, Tomás Estrada, no fue bien recibida por la prensa española. En España el escritor, periodista y político Fernando Soldevilla incluyó una crónica sobre el suceso en su anuario *El año político* de 1902:

En medio de estos regocijos hubo una nota triste. Precisamente en este día se recibió la noticia de haberse proclamado la independencia de Cuba [...] Durante la noche anterior se había colocado la estatua de la Libertad en el Parque Central, sobre el pedestal en que desde hace siglos se alzaba la estatua de Isabel la Católica. El presidente de la república, Estrada Palma, firmó hoy el primer documento como jefe del Estado cubano.⁹

El gobierno de Estrada Palma comenzó con importantes reformas sociales, entre las cuales destacan las educativas, de las que hablaré más adelante. Sin embargo, la paz y la estabilidad política de la reciente República duraron poco. Apenas cuatro años

⁷ MARTÍNEZ ORTIZ, *Cuba Los primeros años de independencia*, p. 300.

⁸ UF, *Diario de la Marina*, 21 de mayo de 1902, Colecciones Digitales, en <https://ufdc.ufl.edu/uf00001565/03416> [consultado el 10 de junio de 2024].

⁹ SOLDEVILLA, *El año político -1903-*, p. 215, Biblioteca Regional de Madrid (Hemeroteca Digital), [consultado el 20 de mayo de 2024].

después, y por consecuencia de la presunta reelección fraudulenta de Estrada Palma, una nueva oposición se levantó en armas: “los liberales recurrieron a la única arma que con la que estaban familiarizados, habiéndose entrenado en uso del machete desde 1868”.¹⁰ Este momento marcó dos constantes en la futura gobernabilidad republicana, las reelecciones corrompidas por el poder absoluto y los frecuentes alzamientos de los insatisfechos, que sí, después de casi 40 años de lucha solo conocían el filo del machete. Entonces, en este ambiente de guerra civil el gobierno estadounidense utilizó la cláusula de la Enmienda Platt para así proporcionar la segunda intervención estadounidense.¹¹

En 1909, tras concluirse la segunda intervención. José Miguel Gómez ganó las elecciones presidenciales con el partido liberal. Su gobierno se distinguió por un continuo esfuerzo en la construcción de infraestructuras educativas en ciudades. Además, durante su mandato se fundaron importantes instituciones como, la Academia de la Historia de Cuba, la Academia de Artes y Letras, y el Museo Nacional. También, se destinó un presupuesto considerable para la formación de maestros.

Durante su gestión, es destacable el impulso dado a la diversificación económica, dejando atrás el monocultivo. Asimismo, se crearon nuevas instituciones bancarias, se promovió el mejoramiento de las estructuras viales y ferroviarias; se estimuló la creación de un ejército permanente y de la Marina de Guerra. También, se promulgó la Ley Arteaga que prohibía el pago del salario en el campo a mediante vales o fichas. En síntesis, sus mayores logros fueron en la institucionalización de la República, que dio paso al nacionalismo cubano y concretó la cubanidad.¹²

¹⁰ GOTT, *Cuba. Una nueva historia*, pp. 174-178.

¹¹ La segunda intervención estadounidense en Cuba se produjo el 12 de septiembre de 1906 debido a la petición del presidente Estrada Palma ante el alzamiento en su contra por el general José Miguel Gómez.

¹² RODRIGO Y ALHARILLA, *Cuba: de colonia a república*, pp. 70-74.

Sin embargo, desde mi perspectiva, su administración estuvo marcada por la corrupción y el nepotismo. El hecho más sombrío de su gobierno, que evidenció su inclinación por la violencia política, fue la llamada Guerrita de los Independientes de Color o la masacre de 1912,¹³ un hecho lamentable que mostró la resistencia de las élites políticas cubanas a reconocer y abordar las desigualdades raciales.¹⁴

El tercer presidente electo fue Mario García Menocal, perteneciente al Partido Conservador. Su primer mandato se destacó por la influencia de su vicepresidente, Enrique José Varona, una figura prominente en el ámbito de la pedagogía, Menocal ocupó la presidencia durante dos periodos, desde 1913 a 1921. Su gobierno se benefició del auge del azúcar durante la Primera Guerra Mundial, un fenómeno conocido como “Danza de los Millones”, este fenómeno trascendió en la historia republicana gracias a que Rafael Antonio Cisneros ficcionalizó este periodo en su novela histórica *La danza de los millones* haciendo una crítica a la nueva mesocracia republicana “Los había elegantes, altaneros, luciendo con énfasis brillantes y relojes de oro, al estilo de los cursis de los barrios habaneros, que contienen las más raras especies de la zoología cubiche. La alta zoología, la de los elefantes blancos, “osos”, tigres y panteras de la política, no estaba allí, no; que estaba en el Parlamento, en la Banca, en los casinos, disfrazados de “señores” bajo los pliegues del smoking neoyorkino”.¹⁵ Durante este periodo, se fundaron numerosas empresas y compañías nacionales, y se llevaron a cabo importantes obras

¹³ Fue un levantamiento armado ocurrido en Cuba en 1912 protagonizada por el Partido Independiente de Color, un grupo político fundado por antiguos combatientes afrodescendientes de las guerras de independencia que luchaban contra la discriminación racial y la falta de representación en el gobierno tras la independencia de España.

¹⁴ CASTRO FERNÁNDEZ, *La Masacre de Los Independientes de Color*, pp. 130-158.

¹⁵ CISNEROS, *La danza de los millones*, p. 38.

públicas, como la construcción del Teatro Nacional, el Hospital General Calixto García y el Hospital de Emergencias en La Habana.

Entre sus aportes legislativos, destaca la creación del Banco Nacional, que dio lugar a la aparición de una moneda propia, el peso cubano. Esta moneda mantuvo paridad con el dólar hasta 1959. En el ámbito educativo, el gobierno de Menocal y la Secretaría de Instrucción Pública reorganizaron los planes de estudio y fundaron escuelas normales para la formación de maestros, así como escuelas agrícolas rurales.

No obstante, es importante señalar un aspecto negativo de su gobierno: aunque Menocal, al inicio de su campaña presidencial, había declarado que “El principio de la no reelección es el más firme sostén de la paz”,¹⁶ no cumplió su promesa. La corrupción electoral fue uno de los mayores problemas de su administración, especialmente cuando se reeligió mediante un supuesto fraude electoral, lo que provocó enfrentamientos entre conservadores y liberales, un patrón que se volvería característico de la República.

En 1921, Alfredo Zayas y Alfonso, electo presidente de Cuba, asumió el poder tras una alianza entre el Partido Popular Cubano y el Partido Nacional Conservador. Zayas recibió un país en bancarrota, con una economía debilitada y un bajo precio del azúcar, el principal producto de exportación en ese momento. A pesar de las dificultades, logró rescatar la economía de la isla. Los testimonios y documentos de la época describen a Zayas como un presidente civilista, abierto a las críticas y tolerante con la oposición. Entre sus mayores logros legislativos destacan el impulso a los derechos de las mujeres y la promoción del sufragio femenino. Su gobierno también recuperó la soberanía de la Isla de Pinos (actual Isla de la Juventud) mediante el tratado Hay-Quesada y negoció la

¹⁶ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba*, p. 397.

salida de todos los contingentes de tropas intervencionistas, adoptando una postura nacionalista que debilitó la influencia política de Estados Unidos en la República de Cuba.¹⁷ Sin embargo, el gobierno de Zayas no estuvo exento de controversias. Se le acusó de corrupción y tráfico de influencias, especialmente en los casos relacionados con la Lotería Nacional y la compra del Convento de Santa Clara, escándalos que desencadenaron “La protesta de los trece”,¹⁸ liderada por Rubén Martínez Villena. A diferencia de algunos de sus predecesores y sucesores, es destacable que Zayas se negó a buscar la reelección.

Gerardo Machado y Morales sucedió a Zayas al frente del gobierno, asumiendo el poder de la mano del Partido Liberal. Gobernó desde 1925 hasta 1933, en dos periodos presidenciales. El primero se caracterizó por su lema de campaña "agua, caminos y escuelas", mientras que el segundo estuvo marcado por una reelección forzada y fraudulenta, que derivó en una dictadura y culminó en un golpe de Estado.

Durante su primer gobierno, Machado fue reconocido por sus grandes obras públicas, como la construcción de la carretera central, el Capitolio, el Hotel Nacional, y la modernización de La Habana, que incluyó la edificación del Malecón y el Parque Machado en la ciudad de Matanzas. Su primera gestión legislativa fue la Reforma Arancelaria de 1927, destinada a regular la importación de productos estadounidenses que competían con los cubanos. Esta reforma, de corte nacionalista, buscaba fortalecer

¹⁷ TEJERA, *Historia política y económica de Cuba* (1808-1961), pp. 198-215.

¹⁸ El hecho que suscitó la histórica protesta fue la compra, por el presidente cubano Alfredo Zayas y Alfonso, del Convento de Santa Clara de Asís a un precio exorbitante, con fondos del Estado, en una época en que la economía cubana estaba en muy mal momento. lo cual marcó la vinculación de una nueva generación de intelectuales cubanos a la lucha contra los males de la República.

la industria nacional. También fundó la Escuela Técnica Industrial "General Machado", hoy conocida como Julio Antonio Mella, y reconstruyó la Universidad de La Habana

El punto de quiebre de su mandato fue la Reforma Constitucional de 1928, que pretendía su reelección y la extensión del mandato presidencial de cuatro a seis años. Como mencioné anteriormente, el segundo mandato de Machado quedó marcado por la polémica y la crítica, desembocando en una dictadura. Machado se convirtió en un caudillo mesiánico, y aprovecho para citar a José Martí en su carta a Gómez en 1884, que describe bien la situación de la mayoría de los presidentes republicanos: “Un pueblo no se funda, General, como se manda un campamento”.¹⁹ Cuba se había convertido en el campamento de Machado, donde prevalecieron los asesinatos, la represión y la indiferencia ante las necesidades sociales. Todo esto fue un caldo de cultivo para la revolución que estallaría en 1933, con la unión de personas con ideales comunistas, socialistas, anarquistas, liberales y conservadores. En medio de esta agitación, Gott afirma que:

La revolución de 1933 se desarrolló en tres fases distintas. [...] La primera, caracterizada por el protagonismo político del ABC, tenía un tinte antifascista y duró apenas un mes. La segunda fue una experiencia ultraizquierdista radical, que sobrevivió cuatro meses con el apoyo de Directorio Estudiantil, con Antonio Guiteras como principal protagonista. La tercera fase fue una contrarrevolución que duró cinco años, desde 1934 hasta 1939, bajo el caudillaje de Fulgencio Batista, digno sucesor de Machado.²⁰

Con la huida de Machado, la República atravesó un periodo de inestabilidad política que se extendió de 1933 a 1936. Durante esta etapa, se destacó el llamado Gobierno de los 100 días, que en realidad duró 136 días. Este gobierno provisional fue presidido por Ramón Grau San Martín, quien más adelante volvería a la presidencia. Su

¹⁹ MARTÍ, *Obras completas*, p. 177.

²⁰ GOTT, *Cuba. Una nueva historia*, p. 204.

lema, de corte nacionalista, era “Cuba para los cubanos”. Grau, con el apoyo de su secretario de Gobernación, Antonio Guiterras Holmes, y del jefe del ejército, Fulgencio Batista, rechazó la Enmienda Platt y la Constitución de 1901.²¹ Este rechazo fue crucial, ya que rompía con la tradición de sumisión hacia los Estados Unidos, marcada por una cláusula desfavorable. En consecuencia, el gobierno provisional se distanció de los Estados Unidos y, como resultado, no fue reconocido por el gobierno estadounidense.

A pesar de su breve duración, el gobierno provisional tomó medidas significativas, tales como: la autonomía de la universidad, el derecho al voto para las mujeres, la reducción de la jornada laboral a ocho horas y la instauración del salario mínimo para los cortadores de caña. Además, en el ámbito legislativo, se creó el Ministerio del Trabajo y se promulgó una ley de protección que estipulaba que el 50% de los trabajadores en la agricultura, el comercio y la industria debían ser ciudadanos cubanos. En resumen, estos años impulsaron el fortalecimiento de un nacionalismo revolucionario que perduraría hasta el siglo siguiente.²²

Los años que siguieron al gobierno anteriormente mencionado se caracterizaron por un radicalismo extremo, una violencia desmedida, constantes actos terroristas, intentos de magnicidio y enfrentamientos armados entre miembros del ABC,²³ y del Partido Comunista de Cuba. La paz y la gobernabilidad regresaron con Federico Laredo Brú, del Partido Revolucionario Auténtico. Laredo Brú, quien era vicepresidente, sucedió a Miguel Mariano Gómez tras su renuncia a la presidencia. Su gobierno, con tintes

²¹ Carlos Mendieta y Manuel Márquez Sterling lograron derogar la Enmienda Platt al firmarse el nuevo tratado de reciprocidad 29 de mayo de 1934.

²² HUGH, *La república independiente*, pp. 829 – 868.

²³ Organización fundada para oponerse a la dictadura de Machado y posteriormente se convirtió en un partido político.

socialdemócratas, se destacó por implementar ayudas económicas y sociales, como la Ley de los Nueve Centavos sobre el saco de azúcar, destinada a sufragar la creación de escuelas cívico-rurales, impulsando así el sistema de educación campesina. Además, durante el gobierno de Laredo Brú, se estableció el seguro de maternidad obrera, se reinstauró la autonomía de la Universidad de La Habana, y se crearon los Institutos de Segunda Enseñanza y el Consejo Corporativo de Educación.

En conclusión, considero que la nueva instauración de la República propició un gran avance económico y social. Además, Brú legalizó el Partido Comunista y concedió la amnistía que liberó a miles de presos políticos, permitiendo también el regreso a Cuba de los exiliados.²⁴ Su mayor aporte fue unir a las diferentes fuerzas políticas cubanas para establecer la Asamblea Constituyente y sentar las bases del mayor logro republicano: la Constitución de 1940.²⁵

El 10 de octubre de 1940 entró en vigor una nueva constitución que fortaleció la sociedad civil al otorgar derechos sociales, principalmente a sectores menos favorecidos como las mujeres, los trabajadores asalariados y las poblaciones afrodescendientes, quienes habían sido gravemente afectadas por la dictadura de Machado. Esta constitución salvaguardó la libertad de expresión y de libre pensamiento.²⁶ En términos generales, destaco que este documento, de corte semi-parlamentario, limitó el poder del Ejecutivo para evitar los males anteriores de reelección y corrupción electoral. Además, el presidente dejó de elegir a los jueces, lo que incrementó la autonomía del poder

²⁴ PORTELL VILA, *Nueva Historia de la República de Cuba*, pp. 399-420.

²⁵ TORRES CUEVAS, *El Libro De Las Constituciones II*, pp. 453-500.

²⁶ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba, 1940, Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, en <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/6/2525/36.pdf> [consultado el 13 de junio de 2024].

judicial. En síntesis, la Comisión Internacional de Juristas afirmó que “Este documento, en cuya redacción colaboraron prácticamente todos los sectores representativos de la opinión política cubana, se caracteriza por traducir un raro equilibrio entre las estructuras republicanas, liberales y democráticas, y los postulados de justicia social y promoción económica”.²⁷

Fulgencio Batista y Zaldívar fue el primer presidente de Cuba elegido bajo la Constitución de 1940 durante su primer mandato. En esta etapa, aún no se había convertido en dictador. Batista accedió al poder con una coalición socialista democrática. Aunque su gobierno continuó con menos ímpetu la dirección social, al estar atado a la nueva constitución, siguió impulsando la restauración y construcción de obras públicas. Se distribuyeron tierras del Estado a familias campesinas y se otorgó un considerable aumento salarial. En el ámbito internacional, Batista declaró la guerra a las potencias del Eje durante la Segunda Guerra Mundial, apoyando a los Estados Unidos en la búsqueda de submarinos cerca de las costas cubanas y en la protección de barcos de ambas naciones que transitaban por el espacio marítimo cubano.

Dado que la nueva constitución prohibía la reelección hasta después de dos términos desde el fin de un período presidencial, en 1944 se convocaron nuevas elecciones, las cuales ganó Ramón Grau San Martín. Este último ya contaba con una buena reputación debido a su breve mandato durante el Gobierno de los Cien Días, respaldado por una alianza entre el Partido Revolucionario Cubano (Auténtico) y el Partido Republicano, una interesante coalición de izquierda reformista nacionalista. En resumen, el gobierno de Grau se caracterizó por un buen manejo de los fondos públicos,

²⁷ COMISION INTERNACIONAL DE JURISTAS, *El Imperio de la Ley en Cuba*, p. 87.

el aumento de la industrialización del país, la ejecución de la prohibición del incremento de alquileres y los desahucios, así como por la imposición de sanciones al comercio especulativo. Además, se promovió una importante reforma agraria que se limitó a suspender los desalojos campesinos. Sin embargo, sus principales aspectos negativos fueron la tolerancia hacia la corrupción de su entorno y la aparición del gansterismo y pandillas, resultantes de los grupos de choque del Machadato.

En 1948, Carlos Manuel Prío Socarrás, miembro de la misma fuerza política que el anterior presidente, asumió el poder. Esta fue la última elección presidencial democrática y multipartidista celebrada en Cuba hasta la fecha. Su política se caracterizó por ser cordial y respetuosa con la sociedad civil, sin recurrir a represiones, salvo en el caso de la persecución a grupos comunistas, pero fue combativa contra el gansterismo y el pandillerismo. Su gobierno destacó por importantes logros en la legislación social y un gran esfuerzo por restaurar las finanzas públicas, además de la creación de instituciones bancarias nacionales como el Banco Nacional de Cuba, el Banco de Fomento Agrícola y el Tribunal de Cuentas. Felicitas López Portillo asegura que "Entre los logros de su gobierno se cuentan la desaparición del mercado negro y la reducción del costo de vida, además de una irrestricta libertad de expresión".²⁸

A medida que se acercaban las elecciones presidenciales de 1952, y con una supuesta victoria del Partido Ortodoxo, el entonces expresidente Fulgencio Batista, candidato a la presidencia por el Partido Acción Unitaria, dio un golpe de Estado el 10 de marzo de 1952, pocos meses antes de las elecciones. Tras concretar el golpe, Batista disolvió el Congreso de la República y derogó la Constitución de 1940, marcando así el inicio del fin de la República.²⁹

²⁸ LÓPEZ PORTILLO, *Cuba en la mirada diplomática mexicana*, p.157.

²⁹ ROJAS, *Historia mínima de la Revolución cubana*, pp. 120-140.

1.2. La construcción de un sistema educativo nacional

En este apartado analizo la construcción y evolución del sistema educativo durante la República, con el propósito de identificar la relación entre los principios que orientaron el modelo escolar y su incorporación en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Para ello, reviso fuentes institucionales, documentos legales, reformas educativas y textos curriculares que permiten establecer los objetivos pedagógicos, las directrices ideológicas y los criterios que guiaron la elaboración de los libros de texto en los distintos momentos del periodo republicano.

He optado por un enfoque cualitativo para examinar los documentos oficiales emitidos por la institucionalidad republicana, así como los manuales de métodos y los programas escolares, siempre considerando su contexto de producción. Este análisis toma en cuenta no solo el contenido explícito de los textos, sino también a los sujetos implicados en su elaboración y circulación, así como el marco histórico —social, político y económico— que los condicionó. De esta manera, busco comprender cómo se configuró un sistema educativo nacional en el que la enseñanza de la historia desempeñó un papel central en la construcción de ciudadanía y de memoria colectiva.

1.2.1. La educación básica durante la primera intervención estadounidense

A continuación, abordaré la construcción del sistema educativo cubano poscolonial durante la primera intervención estadounidense, así como la creación de las bases para conformar un sistema educativo nacional que respondiera a las necesidades del Estado cubano. Cabe destacar que este apartado no pretende profundizar en cada una de las leyes, reformas y cambios educativos, ya que estos podrían ser objeto de una investigación más detallada. Mi objetivo es periodizar y examinar los momentos que

considero más relevantes para la construcción del sistema educativo cubano, además de analizar uno de los primeros documentos publicados con el fin de establecer las normas y metodologías para la enseñanza de la historia.

Durante la primera intervención militar estadounidense en 1899, tanto el gobierno interventor como los funcionarios cubanos reconocieron el alto valor de la educación para lograr la estabilidad política y económica de Cuba, lo cual se reflejó en la Constitución de 1901.³⁰ La organización del sistema educativo cubano fue fundamental para la construcción y el diseño de un Estado nacional, poscolonial y moderno, surgido de un nacimiento angustioso en espera de la tan ansiada soberanía, prometida y anhelada desde mediados del siglo XIX.

El atraso educativo en Cuba era evidente debido a las circunstancias políticas, sociales y económicas que afectaban a la mayoría de los cubanos durante la etapa colonial. La inestabilidad generada por las diferentes guerras de independencia impidió la implementación, por parte del gobierno colonial, los planes educativos de 1863 y 1880. En resumen, las principales problemáticas fueron dos: la existencia de una infraestructura educativa ineficiente, que estaba lejos de satisfacer la demanda escolar, y la casi inexistente formación de maestros.

La falta de un sistema educativo funcional, sumada a la escasez de recursos al finalizar la guerra, dejó a más del 60% de la población en el analfabetismo—una cifra optimista, considerando la falta de datos fiables y la falta de transparencia del gobierno

³⁰ La Constitución de 1901 sentó las bases de un Estado nacional soberano y laico, entrando en vigor el 20 de mayo de 1902. Con respecto a la educación y a la enseñanza primaria, hago referencia al artículo 35, que indica que la enseñanza primaria es obligatoria y gratuita. Este precedente legislativo se reafirma en la Constitución de la República de Cuba, 1940, la cual retoma y amplía los derechos educativos.

colonial. La situación era tan negativa que, como afirmó Ramiro Guerra: “Tras el término de la guerra de independencia, necesitábamos transformar en nación aquella mísera colonia; era preciso reestructurar el país de modo integral: atender a lo económico y a la creación de instrumentos de gobierno, crear las instituciones que dan carácter a una sociedad civilizada”.³¹

Consecuentemente, para mejorar las condiciones educativas en el contexto posindependentista y de intervención, los actores involucrados en la gobernabilidad comenzaron a crear instituciones y a reformar el aparato público como parte de la necesaria modernización y adecuación de un modelo educativo que respondiera a la futura República de Cuba, que se integraría al capitalismo internacional y dejaría atrás la colonialidad. Estos importantes cambios se llevarían a cabo inicialmente en el ámbito institucional y administrativo, mediante órdenes militares,³² y posteriormente se traducirían en transformaciones directas en la infraestructura y en los libros de texto escolares.

Uno de los primeros cambios relacionados con la educación ocurrió en noviembre de 1899 mediante la orden militar núm. 210, la cual autorizaba la creación del cargo de Superintendentes de Cuba y, posteriormente, otorgaba al Departamento de Instrucción Pública el carácter de Secretaría de Despacho. El sistema educativo cubano comenzaba a tomar una forma similar a la de las escuelas públicas estadounidenses. Cabe señalar que la parte institucional ya se estaba fomentando, pero el gobierno interventor y los funcionarios cubanos todavía arrastraban algunos de los males coloniales, como el plan

³¹ GUERRA Y SANCHÉZ, *Historia de la nación cubana Tomo VII*, p. 380.

³² Las Órdenes Militares fueron las leyes impuestas por el gobierno militar de Cuba, en un primer momento por John R. Brooke, y en un segundo momento Leonard Wood quien sustituyó a Brooke el 20 de diciembre de 1899.

de estudios de 1880, que seguía vigente en ese momento y sentó las pautas para comenzar a ajustar el sistema educativo al establecido en la metrópoli, donde el poder educativo recaía en el gobernador y el capitán general. Por supuesto, aunque este plan intentaba reducir las diferencias en el sistema educativo, no fomentaba la adopción de las nuevas corrientes educativas ni los cambios necesarios para una democracia.³³

Por tanto, las dificultades encontradas en todo el sistema educativo colonial pusieron de manifiesto la necesidad de actuar con rapidez. Así, el gobernador militar de la Isla, Leonard Wood, encomendó a Alexis E. Frye la organización de la enseñanza primaria, mientras que Enrique José Varona³⁴ se encargó de la reorganización de la enseñanza secundaria y universitaria.³⁵ La orden militar núm. 251 promulgada en diciembre de 1899 concluyó con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública la cual,³⁶ Wood designó como autoridad a Varona, por consiguiente, Varona elaboró un plan para concretar la reforma de la enseñanza media y superior en Cuba, el reconocido Plan Varona.³⁷ Consecuentemente, el seis de diciembre de 1899 se aprobó la Ley Orgánica que comenzó la apertura de escuelas y la enseñanza obligatoria desde los seis años hasta los catorce años. La colonia dejó un total de 312 escuelas y en tan solo ocho meses después de la aprobación de dicha ley la cantidad aumentó a 3,594.³⁸

³³ GACETA DE LA HABANA, Año L, núm. 1-26, enero de 1888, en <https://digitalcollections.library.miami.edu/digital/iiif/cubanlaw/83826/full/full/0/default.jpg> [consultado el 27 de junio de 2024].

³⁴ El Plan Varona tenía como objetivo esencial reformar los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados en la educación, además de tratar de cambiar las materias de estudio y enseñanza, Su objetivo esencial era proponer una serie de reformas para la educación universitaria y secundaria encausadas a eliminar el analfabetismo en la que estaba sumergida la Isla. Este plan se logró aplicar hasta la década del 30.

³⁵ PICHARDO, *Documentos para la Historia de Cuba*, p.51

³⁷ Este plan estableció un sistema educativo público, gratuito, obligatorio y laico, dividido en educación primaria, secundaria y superior, con un fuerte enfoque en la formación cívica y la identidad nacional.

³⁸ GARCÍA TUDURÍ, *La enseñanza en Cuba en los primeros cincuenta años de independencia*, en Ramiro GUERRA Y SÁNCHEZ et al. (dirs.), *Historia de la Nación Cubana*, t. X.

En cuanto a la organización de la enseñanza primaria, esta se descentralizó y quedó bajo la administración de los municipios como unidades responsables de las escuelas. Esto marcó un cambio con respecto al sistema colonial, en el que el control recaía en las dos figuras políticas más importantes. Además del control municipal, se dispuso que en cada municipio se estableciera una Junta de Educación. Según Ramiro Guerra las Juntas Escolares se subdividían como: “Urbanas de primera clase (poco después solo quedó con esa denominación la de La Habana), que contaban con un funcionario técnico (el superintendente de Instrucción) y otro administrativo (el director Escolar); Juntas de Distritos Urbanos de segunda clase, que correspondían a las capitales provinciales [...] por último; Distritos Municipales, carentes de funcionarios especializados.³⁹ Además, los Distritos Municipales se dividieron en subdistritos previéndose una escuela popular en todos los sectores sociales.

En agosto de 1900 se formalizó la Orden Militar núm. 368, estableciendo la dirección técnica de la enseñanza primaria. Quedaron bajo la jurisdicción de la mencionada Junta de Superintendentes el diseño de métodos, cursos de estudio y la elección de los libros de texto. Esta junta estaba integrada por los seis superintendentes de cada provincia y el Superintendente General. En el ámbito administrativo, Mathew Hanna fue designado como Comisionado de Escuelas y basó su trabajo en la ley escolar del Estado de Ohio.⁴⁰

Con estos pasos, se logró poner en marcha la institucionalidad escolar y crear los mecanismos necesarios para su funcionamiento. La infraestructura desarrollada en estos primeros años permitió un crecimiento exponencial de la matrícula. Sin embargo, aún

³⁹ GUERRA Y SANCHÉZ, *Historia de la nación cubana Tomo VII*, p. 383.

⁴⁰ GUERRA Y SANCHÉZ, *Fundación del sistema de Escuelas Públicas de Cuba*, pp. 50-56.

persistían dos elementos prioritarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la época: la escasez general de maestros y la falta de un número suficiente de docentes con formación de calidad. Un aspecto crucial para nuestra investigación es examinar el papel que desempeñaron los libros de texto en estos primeros años y cómo influyeron en el proceso educativo.

En primer lugar, el déficit de maestros era un problema prioritario para las nuevas instituciones creadas, hasta el punto de que se anunció la Orden Núm. 226 de 1899, autorizada por Adna R. Chaffee en respuesta a la solicitud de Alexis Frye,⁴¹ quien en ese momento ocupaba el cargo de Superintendente de Escuelas de Cuba. Frye fue responsable de la creación de uno de los primeros documentos metodológicos y didácticos el: *Manual para los maestros*.⁴² Esta orden militar permitió a las instituciones, de manera provisional, contratar personal no graduado como maestros, siempre que contaran con suficiente cultura, conocimientos y dedicación para trabajar en las escuelas públicas. Además, se establecieron las Escuelas Normales de Verano y se implementaron los primeros exámenes para profesionalizar al magisterio. También hubo un constante intercambio de maestros cubanos en las escuelas normales de los Estados Unidos para que aprendieran los métodos y técnicas didácticas estadounidenses. Uno de los intercambios más conocidos fue la Escuela de Verano de Harvard para profesores cubanos en febrero de 1900, organizada por el propio Alexis E. Frye.⁴³

⁴¹ PICHARDO, *Documentos para la Historia de Cuba*, p. 52.

⁴² Texto que se distribuyó gratuitamente y contiene recomendaciones generales, de contenidos y métodos para la enseñanza de las diferentes asignaturas, incluyendo la Historia de Cuba.

⁴³ HARVARD UNIVERSITY ARCHIVES, *Harvard University. Annual Reports of the President and Treasurer of Harvard College, 1899–1900*, Appendix “Cuban Summer School”, en [https://nrs.lib.harvard.edu/urn-3:hul.arch:30013449?n=344](https://nrs.lib.harvard.edu/urn:3:hul.arch:30013449?n=344) [consultado el 20 de junio de 2024].

Uno de los indicios más tempranos de institucionalización de la enseñanza de la historia se remonta a los primeros años de la República. A fines de 1903, la Junta de Superintendentes de las Escuelas Públicas aprobó un programa específico para los exámenes de Historia de Cuba, destinado a la selección de docentes. Como señala una fuente:

A fines de 1903 la Junta de Superintendentes de las Escuelas Públicas aprobó un programa para los exámenes de Historia de Cuba el cual habría de aplicarse a la selección de maestros. Este programa, cuyo autor principal fue el historiador Vidal Morales, contenía, en 42 lecciones los principales sucesos de la historia de Cuba desde el descubrimiento hasta la proclamación de la República. Se refería casi íntegramente a cuestiones políticas.⁴⁴

En segundo lugar, al principio, el alumnado cubano recibía enseñanza a través de traducciones de textos estadounidenses, lo que dificultaba el aprendizaje, ya que estos textos no reflejaban el contexto de vida de los cubanos. Al notar esta problemática educativa, Leonard Wood aprobó la Orden Militar Núm. 454, que subrayaba la necesidad de que los libros escolares fueran elaborados por los propios maestros e intelectuales cubanos. Uno de los primeros resultados de esta política fue el texto escolar *Nociones de Historia de Cuba*, escrito por Vidal Morales y Morales y adaptado para la enseñanza por Carlos Torres

Cabe añadir que, en estos años de cambios abruptos, la creación y aplicación de los libros de texto escolares fue compleja. En ese momento, el índice de analfabetismo superaba el 50%,⁴⁵ y dado un índice tan alto, desde mi punto de vista, el aprendizaje directo a partir de un libro de texto no era el camino más adecuado. Además, no había suficientes editoriales para una producción en masa. A esto se sumaba que, tras una

⁴⁴ CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA. *Historia de Cuba Republicana y sus antecedentes favorables y adversos a la independencia*. La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.

⁴⁵ Véase, CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS, *La población de Cuba*, p. 110.

reciente guerra, las pocas editoriales privadas fueron cercadas para evitar la publicación de propaganda independentista. Por supuesto, también existía un sistema escolar colonial que no tenía interés en la creación de libros de texto escolares.

Estos factores llevaron a que las editoriales estadounidenses tradujeran sus propios libros de texto al español. Estos textos, ajenos al contexto del alumnado cubano, no podían satisfacer completamente sus necesidades. Además, al provenir de traducciones y de un contexto educativo muy diferente, no cumplían con los requerimientos del nuevo sistema educativo cubano. Sin embargo, esto también abría la puerta para que el naciente sistema estuviera influenciado por la pedagogía norteamericana, aunque adaptado a las peculiaridades del alumnado.⁴⁶ Este proceso marcó el inicio de la creación de un sistema educativo nacional, separado del antiguo sistema colonial.

Antes de comenzar la revisión de mi primer objeto de estudio, es importante mencionar que el sistema escolar republicano reconocía dos tipos de escuelas básicas: las privadas y las públicas. Las primeras se caracterizaban por tener una supervisión estatal con distinciones en cuanto al número y los modelos pedagógicos, al menos en teoría. Sin embargo, en los apartados posteriores comentaré y analizaré la problemática que surgió en torno a este tipo de instituciones, especialmente en lo que respecta a los colegios privados con una orientación católica.

En síntesis, la legalización de las escuelas privadas se estableció en 1900 con el objetivo de incrementar las infraestructuras educativas, asegurando que al menos

⁴⁶ GONZÁLEZ GONZÁLEZ y REYES VELÁZQUEZ, “Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2 (2009), pp. 1-28, en Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058018> [consultado el 21 de junio de 2024].

hubiera una escuela en cada subdistrito. El funcionamiento de estas escuelas debía ser autorizado por el secretario del ramo o el superintendente de escuelas de Cuba, lo que permitía que fueran reguladas por el Estado. Por otro lado, las escuelas públicas se reforzaron con la aprobación del artículo 31 de la Constitución de la República de Cuba de 1901, que decretó la gratuidad de la enseñanza primaria y de las artes y oficios, bajo la responsabilidad del Estado. Esta disposición se extendía también a la segunda enseñanza y a los estudios superiores. Además, se concretó la separación de la Iglesia del Estado, lo que permitió la aprobación de una educación pública y laica. Sin embargo, esta separación se convertiría en una de las causas de luchas internas y polémicas para el sistema educativo republicano en los años posteriores.

Recapitulando, el restablecimiento de la educación primaria, durante la primera intervención estadounidense, permitió la introducción en el plan de estudios la asignatura de Historia, la cual en un primer momento se dividía en Historia de América e Historia de Cuba. Esta disciplina respondía a la orientación teórica del curso de estudios de 1901 y de las instrucciones que le precedían. A continuación, revisaremos dicho documento.

El texto titulado *Cursos de Estudios y Métodos de Enseñanza para las Escuelas Públicas de 1901*, elaborado de manera colectiva por la Junta de Superintendentes de la Isla de Cuba, es uno de los primeros documentos que aborda tanto el contenido como el método de enseñanza para cada área de estudio. Sin embargo, nuestro interés se centra en la enseñanza-aprendizaje de la historia. Considero que este texto es de gran importancia, ya que marca un punto de inicio significativo. Al tratarse de un texto metodológico pensado y creado para los maestros, es un reflejo directo de las políticas de la época y fue diseñado específicamente para la construcción del sistema educativo

republicano. Además, en las primeras décadas de la República, los libros de texto escolares se basaron en este documento.

Para comenzar, abordaré el contexto de origen, que se remonta a la circular número 5 emitida por Eduardo Yero,⁴⁷ superintendente de Escuelas de Cuba.⁴⁸ El 20 de mayo de 1901 se formalizaron los cursos de estudio y métodos de enseñanza. Este texto curricular y metodológico establece las asignaturas, los conocimientos a enseñar y su distribución de horas y grados en las escuelas públicas de la nación. Estos cursos abarcaban solo la instrucción primaria elemental, cubriendo un período de seis años de los ocho especificados en la orden militar 368 mencionada anteriormente. En resumen, este texto fue uno de los primeros en regular la educación pública y estatalizada en la educación primaria, sugiriendo "enseñanzas necesarias" y métodos de enseñanza para los maestros. Cabe destacar que también sirvió como base para la elaboración de libros de texto escolares.

Antes de comenzar con el análisis, es importante aclarar que en 1901 se empezaba a considerar la fundación de la República de Cuba. La divulgación y la enseñanza de la historia nacional fueron empleadas como parte de la legitimación necesaria para todo Estado en proceso de creación y justificación del poder. Así, la enseñanza-aprendizaje de la historia desempeñó un papel crucial en el proceso educativo. Ya en los inicios de la República de Cuba, la enseñanza de la historia fue concebida como un elemento central para la formación de una identidad nacional y la

⁴⁷ UF, Col. Digitales, vol. 15, pp. 3-10, Colección Legislativa. Secretaría de Instrucción Pública, de 20 de mayo de 1902 a 30 de junio de 1905, *Colección legislativa. Constitución, leyes y resoluciones del Congreso*, República de Cuba, 1911, en <http://ufdc.ufl.edu/AA00021580/00015> [consultado el 28 de junio de 2024].

⁴⁸ Para profundizar sobre el nombramiento de Eduardo Yero como superintendente véase: LEISECA, *Historia de Cuba*, p. 471.

consolidación de los valores cívicos de la nueva ciudadanía. En este contexto, la historia de Cuba comenzó a enseñarse en las escuelas primarias como parte de un esfuerzo inicial por dotar a los maestros de conocimientos básicos sobre el pasado nacional.

Sobre esto, Portuondo y del Prado menciona que:

La enseñanza de la Historia de Cuba en las escuelas primarias o elementales Fue introducida en los comienzos de la República, Previamente, bajo el Gobierno de Ocupación Militar norteamericano, los maestros diplomados mediante un sumario examen de conocimientos generales, habían sido obligados a demostrar conocimientos de ciertos temas de Historia de Cuba, como el de Corsarios y Piratas, Toma de La Habana por los Ingleses, Guerra de los Diez Años y la última guerra de independencia, desarrollados en Forma global.⁴⁹

Entonces, uno de los principales objetivos de investigación de este capítulo es revisar cómo se concibió la enseñanza de la historia durante el proceso republicano y cómo se ideó el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma. El libro de texto en cuestión tiene un total de 102 páginas y está estructurado de la siguiente manera: portada con el título de la obra, autoría, lugar y año de edición; prefacio; dedicatoria; prólogo; y cuerpo textual, que se divide en dos secciones principales: enseñanzas necesarias (es decir, las asignaturas o áreas del conocimiento) y los métodos sugeridos para cada área.

Respecto a la malla curricular, se revisaron las enseñanzas, materias o áreas del conocimiento propuestas en el currículo, así como su distribución temporal: ejercicios de entrada, Lectura, Escritura, Lenguaje, Aritmética, Geografía, Historia, Fisiología e Higiene, Estudios de la naturaleza, Agricultura, Instrucción moral y cívica, Enseñanza manual, Educación física, Dibujo, Música e Idioma inglés.

⁴⁹ CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA. Historia de Cuba Republicana y sus antecedentes favorables y adversos a la independencia. La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana. p. 137.

La carga horaria asignada al área de Historia está establecida de manera semanal y con una frecuencia de dos veces por semana. Esta asignatura comienza a partir del tercer grado con un total de 60 minutos semanales. En cuarto y quinto grado, la carga horaria se incrementa a 70 minutos, y en sexto grado, a 80 minutos. Es importante señalar que hubo una modificación en la enseñanza de la Historia de Cuba, la cual solo se impartió a partir del cuarto grado, lo que conllevó un ajuste en la distribución de horas.

El área con mayor carga horaria es la de Lectura, con un total de 300 minutos semanales para el primer y segundo grado. Para el tercer grado, la carga es de 225 minutos, en cuarto y quinto grado se establece en 200 minutos, y en sexto grado, en 150 minutos. A diferencia de Historia, en el área de Lectura se observa una disminución progresiva en la carga horaria a lo largo de los grados, resultando en una diferencia significativa en comparación con Historia. Por ejemplo, en tercer grado, la diferencia es de 165 minutos semanales (275 %). Cabe destacar que estas recomendaciones de distribución de tiempo no son absolutas. Los directores y maestros tenían la posibilidad de ajustar esta distribución, siempre y cuando lo coordinaran con el Superintendente del Distrito Escolar y los cambios se alinearan con las necesidades de la escuela o el aula.⁵⁰

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la historia, se establecía una clara distinción entre la Historia de América y la Historia Patria, aunque estas estaban constantemente vinculadas con las áreas de Geografía e Instrucción Moral y Cívica. El currículo del curso de "Historia" está diseñado para impartirse desde el tercer grado hasta el sexto grado, con la particularidad de que en el tercer grado solo se enseña Historia de América. A partir del cuarto grado y hasta el sexto grado, el curso se subdivide entre

⁵⁰ JUNTA DE SUPERINTENDETES DE LA ISLA DE CUBA, *Cursos de Estudios*, pp. 66-67.

Historia de América e Historia Patria, quedando la Historia de Cuba dividida en tres períodos.

En relación con los métodos de enseñanza descritos en el libro, se observa que se fomentó la interdisciplinariedad entre la Geografía y la Instrucción Cívica,⁵¹ esta última se utilizó como introducción a la Historia en los dos primeros grados. En primer grado, se destacan los contenidos relacionados con el aprendizaje de las fechas importantes de la historia nacional, la inculcación del amor a la Patria, el respeto a los símbolos nacionales, la veneración de las figuras clave en la construcción de la nación y la proliferación del culto a la personalidad.

En el segundo grado, los contenidos abordan la estructura de gobierno y la gobernabilidad, vinculando estos conceptos con la idea del hogar y la escuela. Se comentan brevemente los hechos más relevantes sobre el estilo de vida de los pueblos originarios, denominados "los indios" de Cuba. La biografía de Cristóbal Colón y el Descubrimiento de América se retomó a través de la lectura de biografías, en este caso, de cubanos ilustres elegidos de manera que resaltaron las cualidades de los biografiados y, según los autores, despierten la "admiración en los estudiantes".⁵² Finalmente, se empleó la narrativa para explorar la guerra de independencia. Es cierto que el conocimiento histórico a menudo se entrelaza con el conocimiento geográfico, pero rara vez se presentó de manera tan específica en un programa o currículo. Es innegable que los acontecimientos históricos requieren un contexto geográfico adecuado, ya que el medio geográfico es fundamental para el pensamiento histórico.

⁵¹ JUNTA DE SUPERINTENDETES DE LA ISLA DE CUBA, Cursos de Estudios, p. 97.

⁵² JUNTA DE SUPERINTENDETES DE LA ISLA DE CUBA, Cursos de Estudios, pp. 97-98.

El texto sugiere una serie de métodos y elementos clave en la enseñanza de la historia. En primer lugar, se promovió una enseñanza histórica que va de lo micro a lo macro, comenzando con la familia para desarrollar habilidades como la comparación de edades, la percepción de la temporalidad y la comprensión social. La idea de que el grupo, la tribu o la nación también cambian con el tiempo surge cuando el individuo se inserta en la vida social de su contexto histórico, permitiendo así comparar la familia con las naciones.⁵³

Uno de los propósitos importantes que destaca el texto es la vinculación entre la historia familiar y la historia nacional. Además, se subraya el valor de la enseñanza de la historia en la educación e instrucción moral y cívica. Esto es particularmente relevante en un momento histórico de construcción nacional y formación ciudadana, constituyendo una directriz lógica desde el interés político.

Entre las recomendaciones metodológicas más importantes se encuentran: restar importancia a la memorización de fechas sin relevancia para evitar "sobrecargar la memoria" del alumnado; utilizar la biografía como uno de los ejes principales de la enseñanza histórica; y reducir el enfoque en grandes personalidades en favor de figuras más cercanas y modestas.

En términos generales, el texto *Cursos de Estudios y Métodos de Enseñanza para las Escuelas Públicas* comenzó a aplicarse en el ciclo escolar 1901-1902. Este texto, junto con el anteriormente mencionado *Manual para maestros* de Frye, fueron los primeros escritos orientativos y técnicos para la preparación de maestros primarios. La principal diferencia entre estos manuales en relación con la enseñanza y el aprendizaje

⁵³ JUNTA DE SUPERINTENDETES DE LA ISLA DE CUBA, *Cursos de Estudios*, pp. 96-98.

de la historia radicaba en la dosificación, los contenidos y los enfoques. El *Manual para maestros* se centraba únicamente en la Historia de Cuba, mientras que el texto *Cursos de Estudios y Métodos de Enseñanza para las Escuelas Públicas* combinaba la Historia de América con la Historia de Cuba, además de incorporar las llamadas "combinaciones de asignaturas", es decir, la interrelación con otras áreas ya comentadas.

En conclusión, para la enseñanza de la historia no se ofreció una planeación metodológica consistente. Aunque existía una "libertad de métodos" referidos a los conocimientos de los maestros, predominaba el método expositivo orientado al relato positivista como el medio principal para enseñar la historia de Cuba. Esto se debía a la falta de textos escolares creados específicamente para la enseñanza de la historia, en lugar de textos de divulgación histórica que ya existían.

1.2.2. El modelo educativo republicano (1902-1952)

En los primeros años de la República, el avance natural comenzó a estancarse debido a la implementación de políticas educativas nacionalistas destinadas a combatir el analfabetismo y mejorar los índices escolares. Para mediados de la segunda década del siglo XX, el sistema educativo republicano no funcionaba correctamente: los índices de analfabetismo no disminuían, la deserción escolar era una gran preocupación y una parte considerable del alumnado no lograba completar los últimos dos grados de educación básica. Además, las zonas rurales reflejaban una problemática aún más compleja, ya que muchas de ellas carecían de escuelas rurales.⁵⁴

Esta realidad histórica la documentó Carlos Manuel Trelles en su texto *El progreso (1902 a 1905) y el retroceso (1906 a 1922) de la República de Cuba* en la cual hace una

⁵⁴PICHARDO, *Documentos para la Historia de Cuba*, p. 471.

comparación de la evolución de la educación elemental desde la primera intervención hasta la presidencia de Menocal.

En 1900, durante la intervención, asistían a las escuelas 123 000 alumnos, o lo que es lo mismo, 75 por cada 1000 habitantes; en 1914 y 1920, inicio y final del período presidencial de Menocal, 53 y 50 por 1000, respectivamente. En los meses que transcurren el año 1923, asistían a las escuelas una tercera parte menos de los alumnos que 1902. Y comparándolo con los Estados Unidos, la diferencia es muy notable, en dicho país concurren a los colegios el 10 % de la población y en Cuba solamente el 6%.⁵⁵

A la situación negativa antes mencionada se sumó el empoderamiento de las escuelas privadas, sobre todo aquellas escuelas privadas religiosas, De Carricarte explicó que: “Si la república quiere tener ciudadanos, si quiere tener hombres útiles, capaces de completar la obra iniciada por la revolución [...] debe estar alerta contra el clericalismo. Su fuerza mayor no son las congregaciones, los conventos, su arma terrible, porque es suave, porque es oculta [...] es la escuela”⁵⁶. El fortalecimiento de la educación privada de carácter religioso, especialmente la católica, constituyó un enfrentamiento con las autoridades institucionales y sectores sociales que defendían la laicidad del Estado,⁵⁷ Murguía y Cordoví afirman que las problemáticas en la educación privada no fueron solamente de corte religioso, pero sí las más polémicas “Las creencias y prácticas religiosas como materia curricular, fuera del arbitrio de las instancias de poder público, fueron identificadas por los defensores del laicismo como causales de los ingentes problemas nacionales y de formación del ciudadano [...] Ya no se trataba de

⁵⁵ TRELLES, *El progreso (1902 a 1905) y el retroceso (1906 a 1922) de la República de Cuba*, p. 26.

⁵⁶ DE CARRICARTE, *Religión y escuela*, p.6.

⁵⁷ Como en la mayoría de los casos de las repúblicas americanas, la Carta Magna con la que nació la República de Cuba establecía en su Artículo 26, Título IV: “La Iglesia estará separada del Estado, el cual no podrá subvencionar en caso alguno, ningún culto”

revolucionar las estructuras opresivas coloniales, sino de someter voluntades a la tarea histórica de crear un Estado nacional constitucionalmente laico”.⁵⁸

El 18 de julio de 1909, meses después de la reinstauración de la República tras la segunda intervención estadounidense, se produjo el primer cambio educativo en la era republicana. El reconocido intelectual Ezequiel García Enseñat⁵⁹ ideó la Ley Escolar de 1909. José Miguel Gómez, en ese momento presidente de la República, y el secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Ramón Meza, firmaron y aprobaron la Primera Ley Escolar de la República de Cuba,⁶⁰ que constaba de 74 artículos y diez disposiciones transitorias. Es importante mencionar que esta ley fue modificada en numerosas ocasiones.⁶¹

En términos generales, esta ley organizó el sistema educativo cubano, otorgando más autonomía a los municipios y a las distintas Juntas de Educación. La división territorial ayudó a consolidar los primeros pasos para establecer las particularidades de la escuela rural y urbana. También se dispusieron nuevos cargos administrativos, de dirección e inspección; se reglamentaron los títulos necesarios para la docencia; se estableció el sueldo de los maestros en función de la zona escolar; se garantizó una percepción salarial igualitaria entre hombres y mujeres en el magisterio; se estableció el calendario escolar y se realizó la distribución diaria y semanal del tiempo dedicado a

⁵⁸ CORDOVÍ y MURGUIA, “La regulación de la enseñanza privada en Cuba”, *Historia Caribe*, vol. 12, núm. 30 (2017), p. 20, en <http://www.scielo.org.co/pdf/hisca/v12n30/0122-8803-hisca-12-30-00211.pdf> [consultado el 25 de junio de 2024].

⁵⁹ Fue un prominente intelectual cubano del siglo XX, conocido por su contribución a la preservación de la historia y la cultura de Cuba. Sus aportes incluyeron su labor como Catedrático de Historia y bibliotecario en la Universidad de La Habana, además de su participación en la fundación de la Academia de la Historia de Cuba.

⁶⁰ Esta ley se aprobó el 18 de julio de 1909. El gran centro de esta ley era borrar las diferencias entre las escuelas públicas para llegar a un sistema público totalmente unificado.

⁶¹ GARCÍA TUDURÍ, “La enseñanza en Cuba en los primeros cincuenta años de independencia”, en Ramiro GUERRA Y SÁNCHEZ. (dirs.), *Historia de la Nación Cubana*, t. X, pp. 55-56.

cada asignatura en el plan de estudios. Además, para educación primaria se hizo obligatoria la asistencia de los niños de seis a catorce años y se creó la escuela nocturna para quienes no podían asistir en el horario regular.⁶²

La ritualidad escolar también se consolidó en las escuelas públicas, estableciéndose la obligatoriedad del juramento a la bandera, el canto del himno de Bayamo, el respeto a los símbolos patrios y la celebración de las fechas patrias. Por ejemplo, en 1922 se oficializó la conocida "Ley del Natalicio del Apóstol", que declaraba el día del nacimiento de José Martí como fiesta nacional. En esta fecha, cada niño debía participar en un acto escolar en el que ofrendaba una flor para honrar a Martí.⁶³

Por otro lado, un gran avance en el estudio y la enseñanza de la historia de Cuba se produjo el 10 de octubre de 1910 con la oficialización del decreto 772, que concretó la creación de la Academia de Historia de Cuba durante el gobierno de José Miguel Gómez. La AHC nació como una institución independiente, pero adscrita a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes. Posteriormente, obtuvo reconocimiento como corporación oficial con personalidad jurídica propia mediante una ley promulgada en el gobierno de Mario García Menocal en 1914.⁶⁴ Entre sus tareas se encontraban la conservación del patrimonio nacional, la investigación histórica y la adquisición, colección y redacción de documentos que contribuyeran al conocimiento y preservación de la historia nacional. Este trabajo conjunto con la Secretaría ayudó a la conformación de

⁶² UF, Col. Digitales, vol. 25, pp. 33-52, *Colección Legislativa. Leyes, decretos y resoluciones, de 1 de julio al 31 de agosto de 1914*, Colección legislativa. Constitución, leyes y resoluciones del Congreso, República de Cuba, 1913, en <https://original.ufdc.uflib.ufl.edu/AA00021580/00027/2x> [consultado el 28 de junio de 2024].

⁶³ Véase, OTERO MASDEU y VALDÉS DE LA PAZ, *Código Escolar*.

⁶⁴ UF, Col. Digitales, vol. 45, pp. 391-392, *Colección Legislativa. Leyes, decretos y resoluciones, de 1 de julio al 31 de diciembre de 1914*, Colección legislativa. Constitución, leyes y resoluciones del Congreso, República de Cuba, 1919, en <http://ufdc.ufl.edu/AA00021580/00045> [consultado el 28 de junio de 2024].

programas de estudio y, como consecuencia directa, a la elaboración de los libros de texto escolares de Historia de Cuba. Además, algunos de los autores de estos libros que analizaremos pertenecieron a la Academia de Historia de Cuba.⁶⁵ La fundación de esta organización incluyó a un total de 30 académicos, entre los que se encuentran figuras clave para la historia de Cuba y su enseñanza, como Enrique José Varona, Ezequiel García Enseñat, Fernando Ortiz Fernández,⁶⁶ Alfredo Miguel Aguayo y Alfredo Zayas y Alfonso, quien años después sería presidente de la República, entre otros.⁶⁷

Por su parte, en 1914 las autoridades educativas, entre ellas Ezequiel García Enseñat, por entonces secretario de Instrucción Pública, realizaron una nueva organización de la enseñanza pública con un nuevo plan de estudio y actualizado con las nuevas corrientes pedagógicas. En este nuevo plan de estudios se organizaron las asignaturas por grados académicos:

Primer grado: Lectura, Escritura, Lenguaje, Aritmética, Dibujo, Estudios de la Naturaleza, Trabajo Manual y Educación Física. En el segundo grado, además de las asignaturas de primer grado se introducía la asignatura de Instrucción Moral y Cívica. En el tercer grado se incluían las mismas asignaturas de primer grado y de segundo grado, pero, se añadía Historia de Cuba y Geografía. En los grados cuarto, quinto y sexto tenemos las siguientes asignaturas: lectura, escritura, lenguaje, aritmética, dibujo, estudios de la naturaleza, geografía, fisiología e higiene, Historia de Cuba, instrucción moral y cívica, agricultura, trabajo Manual y educación Física.⁶⁸

⁶⁵ La Academia de la Historia de Cuba es posterior a las Academias de: Venezuela, Argentina, Colombia y la de Perú, pero antecedió a la Academia de la Historia de México.

⁶⁶ Fue un notable antropólogo, etnólogo, jurista, e historiador cubano, conocido por sus estudios pioneros sobre las raíces afrocubanas y su impacto en la identidad cultural de Cuba.

⁶⁷ DE VELASCO, *La Academia de la Historia de Cuba*, pp. 10-20.

⁶⁸ Véase, JUNTA DE SUPERINTENDENTES DE ESCUELAS PÚBLICAS, *Clasificación y Plan de Estudios de las escuelas públicas de Cuba. Instrucción Primaria Elemental*, 1914.

La enseñanza y el aprendizaje de la Historia quedaron nuevamente reservados para los últimos tres años de la educación básica. Sin embargo, con la particularidad de que solo se incluía la Historia de Cuba, a la cual se añadieron las relaciones con la historia universal y de América. En relación con la enseñanza de la Historia de Cuba, el documento antes mencionado señala que:

[...] La enseñanza de la historia en la escuela primaria debe tener como principal objeto, que el niño adquiriera, el conocimiento de la vida de su país en el pasado, y del lugar que ocupa como entidad histórica, a fin de ir vigorizando el alma del pueblo con altos y nobles ejemplos, formando la conciencia nacional y preparando en cada alumno al ciudadano del porvenir que coopere al sostenimiento de las instituciones, laborando por la felicidad y la grandeza de la patria.⁶⁹

Esta apropiación de sentimientos patrióticos y nacionalistas, tan relevantes para las instituciones educativas y para mantener esta asignatura en el currículo, también se vinculaba, al igual que en el plan de estudios anterior, con materias que se introducían en grados previos, como Geografía e Instrucción Moral y Cívica.

Otro aspecto importante a destacar en este plan de estudios es el reconocimiento de las diferencias entre escuelas urbanas y rurales, lo que llevó a la creación de una categoría distintiva y a la implementación de algunos cambios en las asignaturas. Por ejemplo, en las escuelas rurales se introdujo la asignatura de Agricultura, desde el segundo hasta el sexto grado.

En 1915, durante el gobierno de Menocal, se aprobó el proyecto de ley para la fundación de Escuelas Normales en Cuba, gracias a las gestiones de diversas organizaciones como la Asociación Pedagógica, el Boletín Magisterio, la Revista Cuba Pedagógica y la Asociación Nacional de Maestros,⁷⁰ además del auspicio por parte de

⁶⁹ Junta de Superintendentes de Escuela Públicas. Clasificación y Plan de Estudios de las escuelas públicas de Cuba, p.3.

⁷⁰ ZAJDA y GEO-JAJA, *The Politics of Education Reforms*, pp. 146-148.

Manuel Sanguily y la ejecución de Leopoldo Kiel García.⁷¹ Las escuelas normales para maestros se establecerían progresivamente en las capitales de provincia hasta 1923, siendo gratuitas y desempeñando un papel fundamental en la lucha contra los problemas educativos heredados de las primeras décadas republicanas, caracterizadas por la mala organización, administración y, sobre todo, por la gran escasez de profesionales de este tipo en el país.

Fernando Ortiz Fernández, en su discurso de recepción durante la ceremonia de graduación de maestros en 1922, mientras exaltaba la profesión magisterial, compartió en su conferencia algunas cifras sobre la evolución de la alfabetización. Desde 1899 hasta 1922, la tasa de alfabetización aumentó un 11.6%, alcanzando un 47.6% de la población alfabetizada. Además de estos datos, Ortiz nos ofreció otros detalles relevantes del pensamiento educativo del momento.

A fe que no es un progreso proporcionado a los méritos, sacrificios y esfuerzos del magisterio cubano, [...] vuestros maestros de hoy, quienes ha veinte años, cuando alboreaban los días de la independencia patria, hubieron de consagrar sus juventudes a la enseñanza, en aquella vigorosa fermentación de cultura, que fue la prodigiosa creación de un magisterio cubano, joven, competente y esforzado, que había de continuar los heroísmos de los mambises, en los campos de Cuba, llevando el mismo fervor patriótico de aquéllos e igual espíritu de anónimo sacrificio a las no menos arduas contiendas cívicas, libradas en la escuela pública y en los maniguales de la ignorancia en pro de la libertad nacional.⁷²

Estas escuelas, además de sus aportes profesionales, desempeñaron un papel crucial en el establecimiento de la conciencia nacional, actuando como una fuerza política significativa desde el sector estudiantil y en las futuras revoluciones que se desarrollarían en las décadas siguientes.

⁷¹ Fue un reconocido, directivo, profesor y pedagogo mexicano que fue contratado por la Secretaría de Educación en La Habana para la conformación del sistema de Escuelas Normales de Cuba.

⁷² ORTIZ, *A los nuevos maestros cubanos*, p. 199.

Por otro lado, en ese mismo año se fundó una organización poco conocida por la historiografía cubana oficial: la Fundación Luz Caballero.⁷³ Esta organización, de carácter civil, podría ser considerada bajo los términos actuales como nacionalista y progresista.

La Fundación integraba a la intelectualidad cubana con el propósito de promover la discusión de temas relevantes para el desarrollo de la República, tales como la gobernabilidad, la democracia, la separación de poderes, la corrupción y, en general, la política republicana. Además, la participación de sus miembros en los cambios educativos era de suma importancia. Ejemplos de ello incluyen la creación de La Escuela Nueva "Luz Caballero", el polémico proyecto de ley de Fernando Ortiz Fernández para la regulación de las escuelas privadas y la propuesta para establecer el requisito de ser cubano por nacimiento para asumir puestos directivos o para impartir las asignaturas de Historia de Cuba e Instrucción Moral y Cívica, entre otros.⁷⁴ Para organizar y discutir esta propuesta de ley, se designó una comisión de estudio encargada de revisar las condiciones de la enseñanza privada en Cuba. Esta comisión estaba integrada por los intelectuales Juan R. Xiques, Carlos de Velasco, Ensebio A. Hernández, Salvador Salazar, Ismael Clark y Arturo Montori.

Ismael Clark, quien fue Inspector Provincial de Instrucción Primaria en 1915, publicó una serie de artículos sobre la problemática de las escuelas privadas, especialmente las religiosas, como se mencionó al inicio de este apartado. En el informe entregado por Clark a Montori, se destacan las recurrentes dificultades organizativas, las metodologías pedagógicas atrasadas, la exclusión basada en la procedencia social y la segregación racial. Además, lo que más interesa en este estudio es la repetida práctica

⁷³ La Fundación Luz Caballero es una organización cívica, que se fundó en 1915.

⁷⁴ MONTORI, *Reglamentación de las escuelas privadas*, pp. 227-230.

pedagógica anacionalista en la enseñanza-aprendizaje de la historia por parte de las escuelas de carácter religioso. Como inspector, Clark subraya lo siguiente:

En la escuela privada, en general, pero especialmente en las religiosas, no se le habla al niño de la Patria, de Cuba; no se le dice el lugar que en su tierra ocupa, ni cuál es su misión relativamente a esa tierra. Nunca se le dice de un papel que le corresponde aceptar en el procomún nacional [...] no se le muestra ningún símbolo de nuestra soberanía acostumbrándolo a las manifestaciones externas de respeto y adhesión a la bandera nacional, manifestaciones externas que tanto contribuyen al concepto de adhesión y respeto internos; no se le muestran los hechos y ejemplos de nuestros patricios, ni se le exponen los de nuestra historia, siendo la historia la que enseña y demuestra a grandes y chicos [...].⁷⁵

Si leemos entre líneas el texto citado anteriormente, se reitera la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de Cuba como una asignatura fundamental para fomentar los valores patrióticos, cívicos y la protección estatal frente a posibles poderes que intenten aprovechar cualquier vacío dejado por el Estado cubano. Sin duda, incluir y supervisar la enseñanza de la Historia de Cuba tanto en las escuelas públicas como privadas, especialmente durante los años de la educación primaria, es una estrategia de carácter nacional.

A partir de 1920, la historiografía y la pedagogía cubanas se fortalecerían notablemente. Los historiadores cubanos y los textos históricos se alejarían progresivamente del modelo positivista-tradicionalista, el cual comenzaría a ser desplazado por otras corrientes historiográficas, como el materialismo histórico, el historicismo y la escuela de los Annales. Estas nuevas corrientes fueron especialmente fomentadas por historiadores como Fernando Ortiz Fernández, Miguel Ángel Cano Domínguez y Ramiro Guerra Sánchez. Además, estos historiadores publicaron libros de texto escolares de Historia de Cuba, que revisaré y analizaré más adelante.

⁷⁵ MONTORI, *Reglamentación de las escuelas privadas*, pp. 215-216.

Por su parte, la pedagogía se distinguió por dos líneas de pensamiento que aparecerían en la escena cubana; desde una visión política con inclinación al socialismo aparecería, principalmente en La Habana, las llamadas Escuelas Racionalistas,⁷⁶ la otra línea de pensamiento que apareció tomaba un paradigma educativo progresista y científico, el movimiento conocido como Escuela Nueva,⁷⁷ las diferentes concepciones sobre la Escuela Nueva estimularon el pensamiento pedagógico, principalmente en la educación básica y en el magisterio cubano que buscaba desde el pragmatismo lograr el desarrollo mental del alumnado y su preparación para la vida.⁷⁸

Los principales representantes en Cuba de promover esta visión educativa fueron algunos de los miembros de la Fundación Luz Caballero, pero, la principal figura para las décadas del 20 y del 30, no solo por su reconocida labor como profesor y directivo sino por su basta creación de libros de textos escolares e investigaciones sobre las nuevas corrientes pedagógicas y didácticas, fue el reconocido educador puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo Sánchez con sus textos: *Geografía de Cuba para uso de las Escuelas Públicas de Cuba* (1922), *Pedagogía* (1924), *Tratado de psicología pedagógica* (1925), *Pedagogía científica: psicología y dirección del aprendizaje* (1930), *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación* (1932), *Didáctica de la escuela nueva* (1932) y *Guía didáctica de la escuela nueva* (1938), textos influenciados en un primer momento por la escuela pedagógica y psicológica europea principalmente con Édouard Claparè

⁷⁶ Las Escuelas Racionalistas en Cuba fueron instituciones educativas inspiradas en el movimiento de la educación racionalista y auspiciadas por la Federación de Obreros de la Habana. Estas escuelas buscaban educar a los hijos de la clase trabajadora con un enfoque progresista y laico.

⁷⁷ La Escuela Nueva fue un movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX. Este movimiento criticaba la escuela tradicional de entonces en los siguientes puntos: el papel del profesor, la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización, la competencia entre el alumnado y, sobre todo, el autoritarismo del maestro.

⁷⁸ AGUAYO, *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*, p. 43.

quien fundó el Instituto de Ciencias de la Educación en Ginebra, Adolfo Ferrière con su propuesta de la Escuela Activa, Jean Piaget con el desarrollo cognitivo, Ovide Decroly con el principio de la globalización, en un segundo momento por la pedagogía estadounidense con Kilpatrick y su aprendizaje basado en proyectos, y John Dewey con la teoría del experimentalismo. Aguayo con una importante independencia reflexiva tomaba estos conocimientos para asentar las pautas necesarias en las necesidades y particularidades de la enseñanza cubana.

En relación con la enseñanza y el aprendizaje de la historia, que es el eje central de nuestro estudio, he examinado el libro *Pedagogía* de Aguayo. En esta obra se dedica un capítulo completo a la enseñanza de la historia, en el cual se abordan diversos aspectos, como la conceptualización de la historia, los objetivos de su enseñanza en los niveles primario, intermedio y superior, los aportes a la didáctica de la historia, la preparación que debe tener el maestro que imparte esta asignatura, la selección de contenidos históricos para la enseñanza, los recursos auxiliares para la enseñanza de la historia y, por último, los métodos de enseñanza, los cuales analizaremos y comprobaremos en nuestros objetos de estudio.

En primer lugar, citando a Aguayo, quien afirma que el centro de la enseñanza histórica no debe ser la moralidad, ya que “nadie pide a la historia lecciones de moral, hermosos ejemplos de conducta, ni escenas dramáticas y pintorescas [...] También se renuncia a utilizar la historia para exaltar el patriotismo o la lealtad [...]”⁷⁹ Quisiera comentar que, sin duda, este debería ser un objetivo central de la enseñanza histórica, especialmente si lo analizamos desde la perspectiva del pensamiento crítico histórico.

⁷⁹ AGUAYO, *Pedagogía*, p. 446.

Sin embargo, la realidad de la Cuba republicana y la actual dista mucho de este ideal. Los cambios en los programas educativos ocurridos en sus respectivos periodos, los documentos oficiales que mencionan la enseñanza-aprendizaje de la historia nacional desde las instituciones rectoras, los currículos y los libros de texto o manuales escolares aprobados tienden a moralizar y a utilizar la historia como un vehículo de civismo, orientado a la formación ciudadana según las necesidades políticas del momento en que fueron creados. La construcción y unificación nacional por parte de los Estados Nacionales a menudo se ha llevado a cabo a través de guerras ganadas y enfrentamientos con enemigos, muchas veces creados y contruidos, una historia de vencedores que frecuentemente emplea los relatos históricos para enaltecer el patriotismo y el nacionalismo. Por otro lado, Aguayo hace una interesante referencia a las diferentes posiciones didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la historia:

En la segunda mitad del siglo XIX la historia, no sólo penetra en las escuelas elementales de casi todos los países, sino que los pedagogos comienzan a estudiar la técnica de su enseñanza. Schloezer y Junker piden que el contenido o materia de su estudio se reduzca a la historia nacional. Biedermann, Herbert Spencer y otros sostienen la necesidad de insistir en el desarrollo de la cultura; Haupt idea el método de agrupación, Ritter y Kapp el combinado; Ziller el de concentración, etc.⁸⁰

Sobre los diferentes métodos empleados para la enseñanza y el aprendizaje de la historia, nos centraremos en los sugeridos para la educación primaria. Basándonos en los aportes metodológicos de diversas corrientes de pensamiento, mencionaremos el método progresivo y el método regresivo, ambos estructurados según el orden cronológico de los hechos narrados. Según Aguayo, estos dos métodos tienen dos líneas de aplicación: el método progresivo es adecuado para la educación primaria, pero se

⁸⁰ Citando a Luis Padró por AGUAYO, *Pedagogía*, p. 448.

recomienda su extensión a los grados superiores. En cuanto al método regresivo, Aguayo señala que está en desuso en la época en que publicó su texto.

En resumen, el método progresivo organiza los sucesos históricos desde los hechos más antiguos hasta los más recientes, siendo el enfoque más común en los libros de texto de Historia. Por otro lado, el método regresivo comienza desde los hechos actuales para el estudiante y retrocede periodo por periodo, es decir, sigue un orden inverso. Otro método mencionado es el método combinado, el cual correlaciona la historia con otras áreas del conocimiento, como la geografía, la literatura y la instrucción cívica. Este método debe ser aplicado mediante una planificación específica por parte del docente. En otras palabras, estamos describiendo la interdisciplinariedad.

Además de los métodos antes mencionados, Aguayo hace énfasis en el método de proyectos, el cual considero importante destacar por su relevancia en el contexto educativo mexicano y en la Nueva Escuela Mexicana. Este método prioriza la investigación por parte del alumnado con la orientación del maestro, pero con una significativa libertad. Los tipos de proyectos citados por Aguayo son: “proyecto de leer la historia para distracción, proyecto de informes, proyecto de interpretación, proyecto de juegos de problemas (del pasado, del presente o del futuro), proyecto de debates”.⁸¹ Para finalizar, otros métodos destacados por Aguayo son: el método herbartiano, el método biográfico-monográfico, el método oral y el método de fuentes.⁸²

Por último, es importante que se mencione el apartado del texto de Aguayo titulado “La selección de los hechos”. Este apartado, a mi juicio, debe ser revisado e interpretado con cuidado. Aunque el autor sostiene que “En cada etapa de la evolución mental del

⁸¹ Citando a Luis Padró por AGUAYO, *Pedagogía*, p. 454.

⁸² AGUAYO, *Pedagogía*, pp. 444-461.

niño no deben presentarse más que aquellos acontecimientos que se adapten a su comprensión y que se relacionen con sus intereses; y, por otra parte, los hechos que se narren deben estar en estrecha dependencia con los fines perseguidos en este ramo de la didáctica”,⁸³ refiriéndose a la adecuación de los contenidos al grado de aprendizaje, una historia seleccionada puede convertirse en una historia omitida. Aunque teóricamente estoy de acuerdo con Aguayo en que el conocimiento histórico puede relacionarse con los intereses del estudiantado, en la práctica, especialmente en contextos donde la educación pública está supervisada por el Estado, los estudiantes tienen poco margen para elegir. Esto ocurre, al menos, desde la perspectiva de una historia condicionada y estructurada por el poder dominante.

En ese momento, la pedagogía cubana estaba siendo influenciada por diversas propuestas educativas de diferentes países, cada una con prácticas específicas derivadas de sus condiciones políticas, económicas y sociales. Estas experiencias resultaron significativas para la construcción de una didáctica cubana y para una organización escolar que consideraba a los estudiantes como el centro del proceso educativo, buscando otorgar mayor libertad en la relación entre alumnos, maestros y la escuela. La escuela cubana se estaba conformando bajo los principios de una nueva racionalidad y una espiritualidad que aún conservaba el grito de independencia.

En 1926, durante el primer mandato del presidente Gerardo Machado y Morales, la enseñanza primaria oficial adoptó un nuevo curso de estudios. Este nuevo curso no será revisado en profundidad, ya que el cambio fue mínimo y presentó pocas modificaciones respecto al plan de 1914. Los grandes cambios en la enseñanza-

⁸³ AGUAYO, *Pedagogía*, p. 455.

aprendizaje de la historia ocurrieron con la creación de las escuelas primarias superiores, impulsada por Ramiro Guerra Sánchez. Además, para la enseñanza-aprendizaje de la historia, se aprobó la Circular núm. 114 de 1926, que modificaba los cursos de estudio en las escuelas primarias públicas rurales y urbanas. Para mediados de la década del veinte el sistema educativo republicano adoptó un enfoque más estructurado y analítico para la enseñanza de esta materia. En un contexto marcado por el fortalecimiento institucional del Estado y los esfuerzos por consolidar la identidad nacional, se buscó no solo enseñar los hechos históricos, sino también fomentar en los estudiantes una comprensión más profunda de los procesos sociales, económicos y culturales que configuraron el pasado cubano. Según Portuondo y del Prado en *La enseñanza de la Historia de Cuba en la época republicana*:

A partir de 1926 los maestros de instrucción primaria contaron con instrucciones concretas para la aplicación de los programas de Historia de Cuba. En ellos tiene relieve la recomendación de estudiar -el desarrollo de las instituciones, las costumbres, el género de vida y la producción, el comercio y la industria. Asimismo, aparece la indicación de estudiar los hechos en sus conexiones de causación y dependencia, facilitando la interpretación de los acontecimientos y permitiendo llegar a conclusiones que resuman la enseñanza.⁸⁴

Con respecto a la malla curricular la asignatura de Historia de Cuba se abordaría desde el tercer grado con un énfasis en la historia local. Posteriormente, en los grados cuarto, quinto y sexto, se estudiaría la historia nacional dividida en periodos e incluyendo los principales hechos de la Historia Universal que tuvieran relación con la Historia de Cuba.⁸⁵

⁸⁴ PORTUONDO Y DEL PRADO, "La enseñanza de la Historia de Cuba en la época republicana," en *Historia de Cuba Republicana y sus antecedentes favorables y adversos a la independencia*, ed. Congreso Nacional de Historia (La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, 1960), p.138.<https://archive.org/details/HistoriaDeCubaRepublicanaYSusAntecedentesFavorablesYAdversosALaIndependencia>. [consultado el 30 de junio de 2024].

⁸⁵ GUERRA Y SANCHÉZ, *La Educación primaria en el siglo XX*, p. 76.

A finales de la década de 1920 y principios de 1930, la situación económica y política en la Cuba republicana se deterioró gravemente. A esta situación se sumó la reforma constitucional que permitió la reelección de Machado, lo cual agudizó aún más la crisis institucional. Tras su reelección, Machado inició un periodo dictatorial, intensificando la represión contra las organizaciones opositoras, lo que imposibilitó el cambio por la vía legal y desencadenó un movimiento revolucionario conocido como la Revolución de 1933.

Durante esos años, los cambios en la figura presidencial eran comunes. En este contexto, destacamos el gobierno de Grau y su secretario Antonio Guiteras Holmes, quienes sentaron las bases progresistas para un cambio significativo en la República. Aunque el gobierno fue disuelto, sus políticas, incluidas las educativas, se reflejarían en la futura Constitución de 1940 y en el surgimiento de una nueva visión nacional cubana. En esta década, el nacionalismo revolucionario ganaría fuerza.

En 1934 después de la disolución del Gobierno de los Cien Días, Antonio Guiteras Holmes organizó La Joven Cuba,⁸⁶ con ideas socialistas, pero, según Pichardo “En ningún momento La Joven Cuba suscribía la doctrina del “marxismo-leninismo” ni elogiaba el proyecto soviético”.⁸⁷ En el programa propuesto por Guiteras, la educación ocupaba un lugar importante, con peticiones para mejorar la política educacional en la nación. Estas propuestas incluían: una mayor supervisión estatal sobre la enseñanza privada, ya sea laica o religiosa; un aumento en el presupuesto destinado a la educación pública; medidas para erradicar el analfabetismo; apoyo estatal a los niños en situación

⁸⁶ Véase: CABRERA, *Guiteras; El programa de la Joven Cuba*.

⁸⁷ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba*, p. 521.

de precariedad social durante la educación primaria; la creación de ciudades escolares; y la gratuidad en otros grados educativos.⁸⁸

Dos años después, el gobierno provisional de José A. Barnet Vinajeras, con el coronel Fulgencio Batista y Zaldívar como jefe del Ejército, aprobó el Decreto Ley núm. 620 para la creación de las Escuelas Rurales Cívico-Militares. Estas escuelas se establecieron en las zonas rurales del país con el principal objetivo de combatir el analfabetismo en el campo. Sargentos y cabos se convirtieron en maestros. Según Viamontes, "Al graduarse, estos sargentos y cabos construían sus propias escuelas en diferentes zonas campesinas del país. Es interesante destacar que un gran número de las escuelas cívico-militares se construyeron en áreas no tan de difícil acceso. No obstante, los maestros cívico-rurales se esforzaron no solo en la construcción de las casas-escuelas, sino también en erradicar el analfabetismo".⁸⁹

A pesar de ser controvertida por utilizar al ejército en labores civiles, esta organización logró un cambio significativo en la educación básica de las zonas rurales y de difícil acceso durante los pocos años que estuvo activa. Su existencia llegó a su fin cuando pasó a manos civiles con la entrada en vigor de la Constitución de 1940.

Por otro lado, en 1940 se fundó la Sociedad Cubana de Estudios Históricos e Internacionales con el propósito de desarrollar el conocimiento, estimular el estudio de la historia de Cuba y su enseñanza, así como profundizar en los estudios de América y su relación con los pueblos europeos. Esta organización fue presidida por el reconocido

⁸⁸ OPATRNY, "Proyectos políticos y culturales", pp.141-145.

⁸⁹ AVALO VIAMONTES, "Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX-XX", *Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 13, núm. 17 (2011), p. 103, en <http://dx.doi.org/10.19053/01227238.4367> [consultado el 1 de julio de 2024].

historiador Emilio Roig de Leuchsenring,⁹⁰ quien también ocupaba el cargo de Historiador de La Habana. Dos años después, se celebró el Primer Congreso Nacional de Historia,⁹¹ en el cual la enseñanza de la Historia de Cuba fue el tema central del debate. Entre las recomendaciones dirigidas al Ministerio de Educación se destacó la consideración de la Historia de Cuba como una asignatura básica en todos los grados de enseñanza. Asimismo, se propuso la creación de un nuevo curso de Historia de Cuba con un enfoque nacionalista, orientado a despertar el interés emocional de los estudiantes. Este curso buscaría establecer una orientación fundamental y una interpretación unificada de los principales fenómenos históricos cubanos, la cual debería ser adoptada tanto por los autores de libros de texto como por los docentes. Sin embargo, se permitió a estos últimos conservar cierta libertad en la exposición histórica y en los juicios acerca de hechos y personajes específicos. Adicionalmente, se recomendó que los libros de texto no sean el único recurso empleado por el maestro, sino que se utilicen únicamente como una fuente complementaria de información. También se sugirió la creación de una comisión integrada por expertos en historia, cuya función sería revisar los libros de texto de Historia de Cuba empleados en todas las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria. Dicha comisión tendría la responsabilidad de identificar y corregir los errores históricos presentes en estos materiales, con el objetivo de garantizar una educación más precisa y veraz sobre la historia nacional.

⁹⁰ Fue un destacado historiador cubano, reconocido por su labor como primer Historiador de la Ciudad de La Habana y por ser el fundador de la Oficina del Historiador de la Ciudad.

⁹¹ Este congreso contó con la participación de destacados académicos, historiadores e intelectuales cubanos como: Fernando Ortiz, Heriberto Portell Vilá, Francisco Pérez de la Riva, Joaquín Llaverías, Gonzalo de Quesada, Hortensia Poncet, Carolina Poncet, María Coraminas, entre otros.

Por último, se propuso que las cátedras de Geografía e Historia en todas las escuelas secundarias y especializadas se impartan por separado, ofreciendo a los profesores actuales la opción de enseñar una de las dos materias. Además, se sugirió que, en todas las instituciones de educación secundaria de la República, tanto públicas como privadas, se dedique al menos una hora semanal al estudio de la vida y obra de José Martí.⁹²

Otro aspecto abordado por los participantes fueron las sugerencias para la elaboración del contenido en los libros de texto escolar de Historia de Cuba. Entre estas sugerencias se incluyó la resignificación de los movimientos sociales “Dirigirse al Ministerio de Educación para recomendar a este que al publicarse los libros de texto en que se traten estos temas, no se haga utilizando el nombre de movimiento racistas o revolución de los negros, ya que en todos ellos hubo un movimiento de carácter político y no de carácter racista”,⁹³ la reivindicación del pasado multiétnico de la nación, el rescate de personajes históricos, la promoción de la investigación científica y el uso de fuentes primarias, así como la propuesta de Emilia Roig de Leuchsenring de renombrar la Guerra del 95 como la Revolución de Martí “Aunque pudiera llamarse a nuestra última guerra emancipadora GUERRA o REVOLUCION DE 1895. como este nombre lleva a sólo una connotación cronológica, la denominación adecuada y justa es la de GUERRA O REVOLUCION DE MARTI [...]; y es Martí quien da al Partido y a la guerra, aun después de muerto, ideología, carácter, principios básicos que deben servir de normas políticas

⁹² Véase, Primer Congreso Nacional de Historia. Trabajos preparativos, actas, mociones y acuerdos, pp. 205-206.

⁹³ Véase, Primer Congreso Nacional de Historia. Trabajos preparativos, actas, mociones y acuerdos, p. 190.

la República Cubana.⁹⁴ Además, durante el congreso se estableció uno de los fines fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba:

La enseñanza de la Historia de Cuba deberá proponerse como fin esencial la consolidación del espíritu de nuestra nacionalidad, realzando nuestros valores positivos en todos los campos de la actividad humana, la doctrina y el ejemplo de los forjadores de la cubanidad a través de nuestra evolución histórica, y el esfuerzo, los ideales y propósitos de nuestros libertadores, donde se dará el merecido lugar privilegiado al programa revolucionario de Martí, que deberá ser la base del ideario cubano[...].⁹⁵

Para cerrar este apartado, abordaré lo que considero uno de los cambios educativos más importantes: la proclamación de la Constitución de 1940.⁹⁶ Esta nueva constitución representó un hito significativo en la historia cubana y en la historia constitucional americana, siendo una de las más progresistas de la región en su momento. En relación con la educación, la Constitución de 1940 consolidó el reconocimiento y la protección de una escuela cubana con ideas democráticas, igualitarias y progresistas. La enseñanza fue declarada interés fundamental del Estado, estableciendo la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria y secundaria. Además, se instituyó un sistema de escuelas para adultos, enfocadas especialmente en la eliminación y prevención del analfabetismo, así como en la organización de escuelas rurales para satisfacer las necesidades de las pequeñas comunidades agrícolas y marítimas. También se fortalecieron las escuelas de Arte, Oficios y Agrícolas.

⁹⁴ Véase, Primer Congreso Nacional de Historia. Trabajos preparativos, actas, mociones y acuerdos, p 191.

⁹⁵ Véase: Primer Congreso Nacional de Historia. Trabajos preparativos, actas, mociones y acuerdos, p. 149.

⁹⁶ REPÚBLICA DE CUBA, *Constitución Política de 1940*, Political Database of the Americas, última actualización en noviembre de 2008, en <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Cuba/cuba1940.html> [consultado el 1 de julio de 2024].

Dado que uno de los principios de la nueva constitución era mejorar la escuela cubana, ¿qué artículos se establecieron en relación con la enseñanza?

Los contenidos relacionados con la educación se distribuyeron en un total de 13 artículos, del artículo 47 al artículo 59, en el Título V “De la familia y la cultura”, sección segunda. El artículo 47 estipuló que la enseñanza es libre y sin prejuicios, siendo responsabilidad estatal reglamentarla e inspeccionarla. El artículo 48 estableció la obligatoriedad de la educación primaria para menores y el carácter gratuito de la educación preprimaria, primaria y vocacional cuando fuera impartida por instituciones estatales. El artículo 50 comprometió al Estado con la formación y preparación de los maestros en las Escuelas Normalistas y las Escuelas de Pedagogía de las Universidades, siendo estas las únicas autorizadas a expedir títulos de maestros primarios. El artículo 52 fijó la responsabilidad estatal en el financiamiento de la educación pública y el papel del nuevo Ministerio de Educación, estableciendo que su presupuesto no sería inferior al de ningún otro ministerio, salvo en casos de emergencia declarada por la Ley. Además, el sueldo mensual del maestro primario no debía ser inferior a una millonésima parte del presupuesto total de la nación, y los docentes fueron equiparados en deberes y derechos a los funcionarios públicos. El artículo 55 abordó la enseñanza religiosa y privada, estableciendo el carácter laico de la enseñanza oficial, mientras que las escuelas privadas debían sujetarse a reglamentación e inspección estatal y podían impartir educación religiosa por separado de la instrucción técnica. Finalmente, el artículo 56 atendió las demandas de la organización “Luz Caballero”, estipulando que la enseñanza en cualquier centro público o privado de asignaturas como Literatura, Historia y Geografía cubanas, así como Cívica y Constitución, debía ser

impartida por maestros cubanos y mediante textos escolares de autores nacidos en Cuba.

Para concluir, mencionaré el último curso de estudios aprobado durante la era republicana. En 1944, el entonces ministro de Educación, Dr. Anselmo Alliegro, anunció la aplicación del nuevo Plan de Enseñanza y los nuevos cursos para las escuelas primarias urbanas de grados elementales, elaborados por la Junta de Superintendentes de Escuelas y supervisados por la Comisión Permanente Revisora. A diferencia de décadas anteriores, el Ministerio de Educación asumió el papel rector en la educación, después de su creación tras la aprobación de la Constitución de 1940. Los cambios más importantes incluyeron el establecimiento del grado pre-primario en la enseñanza elemental, con un total de siete grados escolares para las escuelas primarias urbanas: los grados primero, segundo y tercero corresponden al primer ciclo, y los grados cuarto, quinto y sexto al segundo ciclo. Se exigió la modernización de la malla curricular, tomando como referencia los modelos de John Franklin Bobbitt, Hopkins y Henry Harap, y se propició una mayor libertad en los métodos y didácticas empleadas por los docentes.

Los objetivos primarios de las materias tenían un carácter educativo, y los objetivos específicos se enfocaban en la instrucción. Con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba, se oficializó la Circular núm. 133 de 1944, que destacaba la importancia de la asignatura como un medio para despertar en el alumnado el amor por su pueblo y su contribución nacional, considerándola una herramienta para el tratamiento ideológico, formativo y moralista. Es en este contexto, que la enseñanza de la Historia de Cuba ocupó un lugar destacado como herramienta clave para formar una ciudadanía consciente de los procesos históricos que habían moldeado su identidad

nacional. La reforma de 1944 trajo mejoras significativas en la metodología y enseñanza de la historia, enfocándose en actividades prácticas y en la ampliación del contenido histórico, aunque persistieron algunas deficiencias estructurales. Según se describe en *La enseñanza de la Historia de Cuba en la época republicana*.

Un nuevo plan de estudios puesto en vigor en 1944 mejoró la enseñanza al metodizarla y señalar a los maestros actividades y ejercicios complementarios de cada lección de historia. También en cuanto a extender hasta la fecha en que se dictó el plan el contenido del programa de 6 grado, Pero mantuvo la división en dos grados del contenido total de la historia, de manera que la deficiencia señalada en cuanto al escaso número de alumnos que recibirían instrucción respecto a la formación de la nacionalidad, las luchas revolucionarias y la república.⁹⁷

A lo largo de este apartado, hemos abordado la evolución del sistema educativo republicano, especialmente la educación primaria y la enseñanza de la Historia de Cuba a lo largo de casi medio siglo, con distintos modelos de enseñanza y un pensamiento educativo influenciado por experiencias internacionales, pero que se conformó desde la cubanidad, destacando a pensadores como Enrique José Varona, Fernando Ortiz, Alfredo Aguayo, Arturo Montori y Ramiro Guerra.

La escuela pública representó una importante conquista social en el contexto poscolonial que caracterizó el inicio de la República. Esta conquista se materializó en la creación de una red de colegios bajo la administración de la Secretaría de Instrucción Pública y, posteriormente, del Ministerio de Educación, la cual fue expandiéndose de manera gradual. Al finalizar el periodo colonial, el analfabetismo en el territorio nacional alcanzaba el 56.8%. Sin embargo, en casi medio siglo, los gobiernos republicanos, a

⁹⁷ PORTUONDO Y DEL PRADO, “La enseñanza de la Historia de Cuba en la época republicana”, en *Historia de Cuba Republicana y sus antecedentes favorables y adversos a la independencia*, ed. Congreso Nacional de Historia (La Habana: Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, 1960), p. 138, en <https://archive.org/details/HistoriaDeCubaRepublicanaYSusAntecedentesFavorablesYAdversosALaIndependencia> [consultado el 10 de julio de 2024].

pesar de las constantes luchas por el poder y los golpes de Estado, lograron reducir esta tasa al 23.6%, posicionándola como una de las más bajas en el continente americano. Este logro sentó las bases para la casi total erradicación del analfabetismo que se observa en la actualidad.

1.3. La enseñanza de la Historia de Cuba a través de los libros de textos escolares

En este apartado realizo una revisión de algunos libros de texto de Historia de Cuba utilizados en la educación básica durante el período republicano, con el propósito de complementar el capítulo mediante ejemplos específicos sobre su diseño y la manera en que se reproduce el contenido histórico. Es importante señalar que todos los libros analizados en esta sección fueron elaborados y publicados con fines educativos, en el marco de la enseñanza pública cubana. Estos textos, desde mi opinión, representan de manera significativa los cambios que ocurrieron en los programas educativos, los métodos pedagógicos y la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba empleada en las distintas reformas educativas del período republicano, específicamente en los años 1901, 1914, 1926 y 1944.

El objetivo central de este capítulo es que, a través del análisis de estos libros, los lectores de esta investigación puedan observar cómo cada uno refleja las modificaciones curriculares y pedagógicas introducidas en las distintas reformas, en respuesta a las transformaciones sociales, políticas y educativas que atravesaba el país. Estos textos permiten comprender cómo los cambios en la estructura educativa buscaban adaptarse a las nuevas realidades sociales y educativas, aportando una visión más profunda sobre la evolución de la enseñanza de la Historia de Cuba en un contexto de reformas y modernización.

Antes de abordar el contenido de esta muestra, es importante señalar que la presente revisión no pretende ser exhaustiva. En cambio, su objetivo es destacar las características más relevantes de los textos en relación con los procesos históricos que se enseñaban en las escuelas de la época. Para ello, se tomará como punto de partida la manera en que se transmitían los eventos anteriores a la creación del Estado-nación cubano y cómo la enseñanza de la historia integraba episodios como la Guerra del 95, el período de intervención estadounidense y los primeros pasos hacia la consolidación de la República.

Entonces, los textos elegidos para la muestra son: *Nociones de Historia de Cuba* de Vidal Morales y Morales, adaptado a la enseñanza por Carlos Torre y Huerta y publicado en 1913; *Historia de Cuba. Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente* publicado en 1925 de Juan Martín Leiseca; *Nociones de Historia de Cuba* de Ramiro Guerra y Sánchez, publicado en 1936 e *Historia Elemental de Cuba* de María Teresa Cano publicado en 1947.

Finalmente, esta revisión permitirá comprender cómo estos textos contribuyeron tanto a la formación de una identidad nacional como a la transmisión de una narrativa histórica oficial que buscaba consolidar la legitimidad del Estado republicano. Estos libros ofrecen una perspectiva sobre la enseñanza de la historia desde el ámbito escolar, en un contexto donde la educación no solo funcionaba como un medio de transmisión de conocimientos, sino también como un instrumento de construcción cultural y política.

1.3.1. *Nociones de Historia de Cuba* de Vidal Morales y Morales

El libro de texto escolar *Nociones de Historia de Cuba*, en su tercera edición, fue escrito por Vidal Morales y Morales.⁹⁸ Originalmente concebido como una obra de divulgación histórica, fue adaptado a la enseñanza por Carlos de la Torre Huerta.⁹⁹ La edición y la publicación estuvo a cargo de la librería e imprenta La Moderna Poesía.¹⁰⁰ Su primera edición fue aprobada por la Junta de Superintendentes de Escuelas para la distribución en las escuelas públicas por lo cual considero que este texto escolar es uno de los primeros ejemplares publicados para la enseñanza-aprendizaje de la historia durante el período republicano.

En lo que concierne a la revisión, este libro tiene su origen y se adapta al plan de estudios de 1901, entonces, retomaré el texto *Cursos de Estudios y Métodos de Enseñanza para las Escuelas Públicas* que indicaba que Historia se enseñaría desde el tercer grado hasta el sexto; dividido en tres períodos cada año, además, anteriormente mencioné como se conformó el proyecto metodológico de la asignatura y su principal función de consumir la formación moral y cívica. Quiero indicar que, para lograr el cometido de formación nacionalista consecuentemente se concibe el tratamiento a otras áreas que tributan a la formación del sujeto en materia histórica, cívica y patriótica. Entre

⁹⁸ Fue un reconocido abogado, profesor, periodista e historiador cubano. Fue el jefe de los archivos de la República de Cuba, además, fundó el Boletín del Archivo Nacional y publicó algunas de los textos biográficos e historiográficos más importantes para los primeros años republicanos.

⁹⁹ Es reconocido como uno de los fundadores de la Pedagogía en Cuba. En el área magisterial fue un reconocido profesor de Geología, Paleontología y Antropología. Torre Huerta llegó a convertirse en rector de la Universidad de La Habana y a lo largo de su vida poseyó cargos políticos importantes durante las primeras décadas republicanas.

¹⁰⁰ Considerada una de las librerías e imprentas más longevas e importantes de la nación cubana. Fue fundada en 1890 por el español José López Rodríguez y en 1960 fue expropiada por los partidarios de Fidel Castro.

estas materias promovidas para la interdisciplinariedad destaco la Geografía y la Instrucción Moral y Cívica.

El primer objeto de estudio se compone de un apartado introductorio y 16 capítulos, organizados y titulados de la siguiente manera: *El Descubrimiento, Los primitivos habitantes de Cuba, Invasiones de corsarios y piratas, Primera mitad del siglo XVIII, Dominación inglesa, Restauración española, Principios del siglo XIX, Sociedades secretas y conspiraciones, Primeros mártires de la independencia, Período reformista, La guerra de los diez años, Desde el Zanjón hasta Baire, La última guerra de independencia, Gobierno de Estrada Palma y Revolución de Agosto, y Gobierno Provisional y restauración de la República.*

El contenido histórico esta secuenciado a través de párrafos y los títulos iniciales en los párrafos están destacados con la tipografía “negrita”. Los textos explicativos se acompañan con dibujos, retratos litográficos, grabados y fotografías que ayudan al alumnado a situarse en la época,¹⁰¹ pues estos usos iconográficos reflejan gráficamente cómo era la realidad en ese momento. Los pies de foto identifican y explican las ilustraciones y fotografías, aclarando y añadiendo información significativa.

Por otro lado, según las palabras de su autor, este libro busca presentar un orden cronológico de los hechos históricos para facilitar al alumnado una comprensión lineal del tiempo y del espacio abordados. Además, Morales y Morales enfatiza la importancia de utilizar fuentes verídicas y datos precisos para asegurar que el alumnado tenga confianza en la veracidad del contenido.

Al escribir estas NOCIONES DE HISTORIA DE CUBA nos ha guiado el deseo de poner en manos de los niños un libro en que los hechos, ordenados convenientemente, descansen sobre datos auténticos, a cuyo efecto hemos

¹⁰¹ MORALES Y MORALES y TORRES, *Nociones de Historia de Cuba*, p. 231.

tenido a la vista las mejores fuentes. Hemos procurado presentar los hechos con la mayor exactitud e imparcialidad, y en la forma sencilla y clara que conviene a esta clase de libros.¹⁰²

Es pertinente señalar que las preguntas que orientan este texto se enfocan en el origen de Cuba, la cultura de sus primeros habitantes, el choque cultural entre los europeos y los pueblos originarios, así como en la desaparición de estos últimos. Asimismo, se abordan el proceso colonizador y su carácter "progresista", evidenciado en la fundación de villas y ciudades en el territorio; los desafíos que enfrentaron los colonizadores durante los primeros siglos de la conquista; y las luchas internas que surgieron en suelo cubano en siglos posteriores, las cuales dieron origen a un movimiento independentista y nacionalista. Por último, se exploran las causas del deseo de independencia y el papel de los héroes que forjaron la cultura y la memoria colectiva.

En cuanto al análisis del contenido, me centraré en el capítulo XIV, titulado "La última guerra de Independencia". En este capítulo analizo contenidos históricos que reflejan el pasado nacional y destaca el papel de los padres fundadores o consumidores de la independencia, en especial José Martí. Aunque habían transcurrido apenas 18 años desde su fallecimiento hasta la publicación de este texto, se observa el inicio de un proceso de idealización o mitificación de su figura, presentándolo como el ideador de la última guerra y el unificador de la nación. Los contenidos históricos en este capítulo se presentan a través de un narrador en tercera persona omnisciente, un recurso característico de la historiografía tradicional que busca ofrecer una visión completa y objetiva de los eventos. Véase a continuación una cita que afirma mi planteamiento anterior "Para conmover el sentimiento nacional de los cubanos se necesitaba un gran

¹⁰² MORALES Y MORALES y TORRES, *Nociones de Historia de Cuba*, p.1.

agitador político. Esta fue la misión que llevó á cabo el insigne José Martí, verdadero apóstol de la independencia, cuya palabra vehemente é inquebrantable fe en la justicia de sus ideales llevó otra vez el pueblo de Cuba á la revolución."¹⁰³ Tomando como referencia la cita anterior y mediante el empleo del Análisis Crítico de Discurso, apunto que el autor utiliza diversas técnicas narrativas y retóricas para conmover y resignificar la causa independentista en su última fase. Esto se observa en la notable presencia de adjetivos y superlativos, como "insigne", que se emplea para resaltar la figura de José Martí, presentándolo como la figura más relevante de este momento histórico, a quien se debe gran respeto y admiración.

En la expresión "verdadero apóstol", el significado denotativo de Martí va más allá de ser simplemente un líder; se le eleva a la categoría de apóstol, un término con una fuerte carga simbólica y connotaciones religiosas. Esto subraya su devoción por la causa independentista y su sacrificio, simbolizado por su caída en combate. Sin duda, al utilizar este término a nivel discursivo e interpretativo, se asocia a Martí con un líder espiritual y moral que guía a su pueblo hacia la liberación.

Regresando a la cita, deseo analizar críticamente la expresión "llevó otra vez al pueblo de Cuba a la revolución". En esta construcción oracional, se establece una conexión directa entre las acciones de Martí y el despertar revolucionario del pueblo cubano, subrayando su influencia decisiva.

Para concluir, aunque el texto *Nociones de Historia de Cuba* está adaptado para su uso en la enseñanza de la Historia de Cuba y considerando que este tipo de textos no se emplea únicamente como transmisor de contenidos, sino también como

¹⁰³ MORALES Y MORALES y TORRES, *Nociones de Historia de Cuba*, p.228.

herramienta para la realización de ejercicios, actividades y trabajos, un recurso didáctico frecuente en estos materiales, no identifiqué ninguna actividad complementaria a lo largo de los capítulos ni al final del texto.

Por otro lado, el análisis del contenido histórico propuesto en el texto sugiere la influencia de concepciones historiográficas liberales, románticas y positivistas, destacando el uso de una didáctica de carácter tradicionalista. El texto presenta un relato histórico-político lineal, cronológico, laico, descriptivo y narrativo, con un énfasis en el progreso y la exaltación de la proeza independentista, lo cual busca suscitar respeto, admiración e identificación hacia los símbolos libertarios que representan la cubanía, aunque bajo los criterios restringidos y condicionados de patria-nación promovidos por las élites republicanas.

Asimismo, la enseñanza oficial de la historia de Cuba durante este período, siguiendo los contenidos y métodos estipulados en la reforma de 1901 y analizados a partir del texto *Nociones de Historia de Cuba*, contribuye a la formación de valores identitarios, patrióticos y nacionalistas. Estos valores eran políticamente necesarios en los primeros años de la transición de un sistema colonial a uno moderno, en tanto que, desde una perspectiva civilizadora, buscaban apaciguar las tensiones sociopolíticas de la época. El texto, en este sentido, actúa como un instrumento de control del imaginario colectivo de la población escolar mediante un relato histórico en tercera persona, con un tono ensalzador, que orientaba el razonamiento y las actitudes nacionalistas de los alumnos dentro de los límites establecidos por los intereses y la ideología de los sectores cercanos al poder político en la República de Cuba.

1.3.2. *Historia de Cuba. Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente* de Juan Martín Leiseca

El libro de texto escolar *Historia de Cuba. Escrito de acuerdo con el Plan de Estudios vigente* fue escrito por Juan Martín Leiseca.¹⁰⁴ La edición y la publicación de este texto estuvo a cargo de la imprenta Montalvo, Cardenas & Co en 1925.¹⁰⁵ Esta edición responde al Plan de Estudios de 1914, pero con pequeñas modificaciones, por ejemplo, la Circular núm. 19, del 8 de octubre de 1924, de la Junta de Superintendentes, la misma refería a que no debe utilizarse el libro de texto escolar como un nuevo instrumento de memorización, sino que su papel principal respondía en su uso para trabajos personales del alumno, entonces, el plan de estudios de 1914 estipulaba que se enseñaría la asignatura Historia de Cuba desde el tercer grado hasta el sexto grado, pero que su punto de partida estaría dado de forma sutil desde los primeros años de aprendizaje “Aunque la enseñanza sistemática de la historia no aparece en los dos primeros, podemos apreciar que su enseñanza indirecta se aplica desde el kindergarten; pero conociendo la importancia nacionalista de esta materia, se espera que el niño tenga cierta preparación para que asimile y teja las ideas en su mente, estando entonces en condiciones de comenzar el estudio, propiamente dicho, de la historia” .¹⁰⁶ La cita anterior sugiere que, desde una edad temprana, los niños escolarizados comenzaban a recibir nociones históricas de manera indirecta en los primeros años de educación. Esta práctica sigue siendo común en muchas escuelas públicas del continente americano en la

¹⁰⁴ Fue un destacado historiador y pedagogo cubano, reconocido por sus contribuciones al estudio de la historia eclesiástica y general de Cuba.

¹⁰⁵ Fue una destacada casa editorial cubana que operó en La Habana durante las primeras décadas del siglo XX. Reconocida por su labor en la impresión y publicación de obras literarias, históricas y científicas, incluyendo libros textos de historia, literatura y ciencias sociales.

¹⁰⁶ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p. 7.

actualidad. Este conocimiento histórico indirecto puede incluir recursos como cuentos, leyendas, canciones y actividades relacionadas con figuras históricas, eventos patrióticos o el uso de la simbología nacional, como banderas, escudos e himnos. Desde mi experiencia profesional en el campo educativo puedo aseverar que el objetivo de este enfoque es que los niños se sientan parte de una narrativa histórica sin necesidad de realizar un análisis profundo. De este modo, los estudiantes se familiarizan con los símbolos y héroes de la nación antes de enfrentarse al estudio detallado de la historia.

En cuanto a la estructura, este libro está compuesto por sesenta y dos capítulos divididos por siete períodos históricos: Precolombino, Colombino, Exploración y Conquista, Colonización, Revolucionario, Intervención y Republicano. Además, de los períodos antes mencionado el texto contiene un apartado final titulado “Gobernantes de Cuba desde el año 1521 hasta el año 1920”.

Por otro lado, este segundo objeto de estudio tiene un total de 613 páginas lo cual es un incremento considerable con relación al anterior texto que contaba con 263, este crecimiento exponencial de páginas y de contenido desde mi opinión no es adecuado para estudiantes de educación básica. Para este nivel educativo, es preferible utilizar materiales más concisos y accesibles que se ajusten a la capacidad de comprensión y atención de los niños.

A continuación, me centraré en el análisis crítico del libro de texto *Historia de Cuba*, elaborado conforme al Plan de Estudios vigente en su época. Este texto, publicado en 1925, constituye una fuente indispensable para examinar cómo se construyeron y transmitieron las narrativas históricas en el contexto de la segunda reforma del plan de estudios.

Para comenzar, en el apartado introductorio se destaca que Cuba se encontraba bajo la presidencia de Gerardo Machado, un período caracterizado por un proceso de modernización, aunque también por una creciente represión política que derivaría en una dictadura. Más allá de los contenidos del texto, el uso frecuente de símbolos, fotografías e imágenes de figuras vinculadas a la gesta independentista y la fundación de la República revela una tendencia clara hacia la glorificación de las luchas por la independencia de Cuba, en particular de la Guerra de 1895. Como se mencionó anteriormente, este proceso histórico es esencial para legitimar la construcción de un sentido de identidad nacional.

Asimismo, se observan cambios significativos en la representación de las figuras presidenciales de la República y en la descripción del papel de los poderes en su relación con Estados Unidos, así como en la omisión de hechos negativos que podrían cuestionar la idea de unidad y republicanism en las primeras décadas del período republicano.

Respecto a las páginas introductorias de este texto, el autor dirige un apartado metodológico especialmente a los maestros cubanos, en el que subraya la importancia de enseñar la historia de Cuba como una herramienta fundamental para fomentar el sentido de identidad nacional y el orgullo por la historia propia. Desde mi perspectiva, este apartado enfatiza que la historia no debe considerarse un estudio secundario, sino una práctica esencial para formar ciudadanos conscientes y patrióticos. Además, se menciona que una de las deficiencias de la enseñanza histórica en el pasado ha sido la tendencia de los cubanos a admirar hechos de otras naciones, sin valorar suficientemente los eventos de su propia historia.¹⁰⁷

¹⁰⁷ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p 7.

Como mencioné anteriormente, la enseñanza de la Historia de Cuba quedó dividida en cuatro grados académicos y desde una revisión al apartado metodológico sugerido por el propio texto destaco que este apartado se enfoca en cómo adaptar los métodos de enseñanza para que los estudiantes adquieran gradualmente el conocimiento y el interés por los hechos históricos, de acuerdo con su nivel de desarrollo cognitivo.¹⁰⁸

Seguidamente, desglosaré los aspectos metodológicos más relevantes para el análisis de este texto escolar.

En tercer grado comienza el estudio oficial y sistemático de la historia. El texto sugiere que el docente debe simplificar los contenidos para que los estudiantes comprendan los hechos históricos de manera directa y clara. El objetivo principal en este nivel es que el alumno empiece a observar y comprender las consecuencias de las acciones individuales en el desarrollo histórico. Además, el libro de texto adquiere una mayor relevancia en este nivel, ya que el docente debe enseñar a los estudiantes a utilizar este recurso de manera eficaz para analizar y comparar sucesos.¹⁰⁹

En cuarto grado, el enfoque metodológico propuesto por Leiseca enfatiza que los estudiantes aprendan a relacionar diferentes eventos históricos para alcanzar conclusiones integrales. Este enfoque representa un avance importante, ya que el autor no propone estudiar personajes y hechos de forma aislada, sino profundizar en la comprensión del contexto en el que ocurrieron y sus consecuencias colectivas. En este grado, la enseñanza de la historia se orienta hacia el estudio de las colectividades y cómo los pueblos han evolucionado y se han transformado a lo largo del tiempo. Asimismo, se

¹⁰⁸ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p. 8.

¹⁰⁹ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p. 9.

refuerza el papel del maestro como guía en el proceso de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a entender la historia como un proceso dinámico que influye en el presente.

Aunque no se presenta una división explícita entre quinto y sexto grado, el apartado metodológico menciona que, para los grados superiores, el estudiante debería haber alcanzado una comprensión clara de la evolución histórica del país, así como la capacidad de comparar los eventos del pasado con el presente para valorar los avances logrados. En estos niveles, se sugiere reforzar el uso del libro de texto como herramienta fundamental para el aprendizaje. No obstante, se destaca que el maestro debe emplear este recurso sin que limite su propia experiencia y conocimientos históricos, promoviendo la reflexión sobre los hechos.

En conclusión, la guía metodológica propuesta por Leiseca refleja una preocupación central por la enseñanza de la historia como un pilar en la formación del carácter cívico y nacionalista de los estudiantes cubanos, fomentando su participación activa en el proceso de aprendizaje. Además, se destaca que el maestro no solo debe ser un conocedor de los hechos históricos, sino también un patriota comprometido, que inspire a sus estudiantes a amar su país y su historia como en se evidencia en la siguiente cita “El maestro debe ser, ante todo, un patriota que ame ardientemente a su país: que vea en sus alumnos a los ciudadanos del mañana actuando en la vida nacional; que piense muy especialmente que cuando enseña la historia, hace obra eminentemente nacionalista [...]”.¹¹⁰

En lo que concierne al análisis del contenido comenzamos con el apartado introductorio a los capítulos finales, el cual sugiere un giro desde la historia económica-

¹¹⁰ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p. 9.

política hacia una historia de la civilización, en la que el protagonista central no es el gobernante, sino el propio pueblo “es hacer historia de la civilización, y no historia política o relación de hechos de los gobernantes, porque el sujeto moderno de la misma es el pueblo, que con sus acciones y reacciones en el medio político y social en que viviera, de acuerdo con sus necesidades, su propia actuación, formando la historia nacional”.¹¹¹

Este enfoque es interesante, sobre todo considerando el momento histórico en el que fue escrito, pero algo que debo mencionar es que no se cumple en todo momento dentro del texto. A principios del siglo XX, este tipo de historiografía escolar narrativa buscaba integrar al pueblo cubano como el verdadero agente de la historia nacional, alejándose de una visión tradicional que ensalzaba a los líderes políticos o a los gobernantes como figuras principales.

Por otro lado, desde una perspectiva pedagógica, este enfoque buscaba que los estudiantes de educación básica se identificaran con la historia que están aprendiendo, ya que les presenta la idea de que las acciones colectivas y las respuestas del pueblo frente a los cambios políticos y sociales son tan importantes como las decisiones de los líderes.

El texto escolar *Historia de Cuba* en su planteamiento del objetivo al enseñar historia también sugiere que esta enseñanza no debe ser un mero recuento de eventos, sino una fuente de aprendizaje profundo, en la que tanto los momentos brillantes como los oscuros tienen un valor educativo. Esto reproduce una pedagogía que valora la historia no solo como una disciplina académica, sino como una herramienta para formar

¹¹¹ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p. 477.

ciudadanos conscientes y comprometidos con su nación que refuerza el planteamiento de que la educación histórica tiene un propósito moral y formativo.¹¹²

Siguiendo con el análisis del contenido seleccionado, comienzo con el primer fragmento que elegí el cual hace referencia al discurso "Los Pinos Nuevos",¹¹³ esta cita es un excelente ejemplo para demostrar el empleo por parte del autor un estilo de escritura con una significativa presencia del uso de una narrativa epicista, que busca no solo informar, sino también inspirar y movilizar al lector, en este caso al estudiantado. Además, afirmo que es un discurso histórico que establece a José Martí como el centro político e ideológico de la última guerra de independencia siendo este considerado como el guía espiritual que llevará la consumación de la independencia y la creación de una República como se expone a continuación "Cita allí su verbo fulgurante enardeció los corazones, levantó el espíritu, y cuando poco después subió a la tribuna en Key West, su palabra fué doctrina; su voz, rasgando las tinieblas ignotas de lo porvenir, tuvo arranques proféticos, y al final de su oración, pareció que se veía una encadenada virgen que, secando el llanto de sus ojos, en esfuerzo prepotente destrozaba sus cadenas y se alzaba libre al fin."¹¹⁴

Apoyándome nuevamente en la teoría del análisis crítico del discurso voy a destacar varios puntos que considero importantes. El fragmento antes citado reproduce un discurso altamente figurativo y emotivo, por ejemplo: expresiones como "verbo fulgurante", "levantó el espíritu", "tinieblas ignotas de lo porvenir" y "arranques proféticos"

¹¹² Véase, CARRETERO, *Documentos de identidad: La construcción de la memoria histórica en un mundo global*.

¹¹³ El discurso "Los Pinos Nuevos" fue pronunciado por José Martí el 27 de noviembre de 1891 en el Liceo Cubano de Tampa, Estados Unidos, durante la conmemoración del vigésimo aniversario del fusilamiento de los ocho estudiantes de medicina en La Habana.

¹¹⁴ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, p. 301.

son metáforas y personificaciones que dan al discurso un tono espiritual y heroico. Esta función del lenguaje no solo busca comunicar hechos,¹¹⁵ sino también evocar una respuesta emocional en el lector, glorificando al orador y su mensaje. La construcción narrativa de José Martí como figura mesiánica,¹¹⁶ es un elemento que vimos presente en el objeto de estudio anterior, pero en este texto está magnificado. José Martí es presentado como una figura mesiánica, un profeta caribeño, cuya "palabra fue doctrina" y cuya voz tiene el poder de "rasgar las tinieblas ignotas de lo porvenir". La imagen final de la cita, donde "una encadenada virgen [...] en esfuerzo prepotente destrozaba sus cadenas y se alzaba libre al fin", es un símbolo que alude al propio himno nacional. La "virgen encadenada" desde mi interpretación probablemente representa a Cuba o al pueblo cubano, que sufre bajo la opresión (las cadenas), pero que, gracias al poder del mensaje del orador, logra liberarse y alcanzar la libertad. Este tipo de simbolismo es efectivo para movilizar sentimientos patrióticos y justifica la guerra. En mi opinión, esta construcción discursiva es típica de discursos nacionalistas donde el líder o el héroe es retratado como un salvador o guía del pueblo hacia un destino glorioso, este libro de texto, y en especial en este capítulo reproduce ese tipo de discursos.

Desde mi perspectiva este tipo de discurso histórico posibilita la reproducción de valores necesarios para un Estado nacional de construcción reciente que permita la construcción de una identidad colectiva. Por lo general los valores cívicos tradicionales forman parte de un sistema de valores,¹¹⁷ que reflejan el sacrificio personal por el bien

¹¹⁵ Tomo como referencia a las funciones del lenguaje propuestas por el lingüista Roman Jakobson.

¹¹⁶ Una fuente de inspiración para esta reflexión es Benjamín Walter. Véase, BENJAMIN, *Tesis sobre la filosofía de la historia*. En *Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia*.

¹¹⁷ La idea sobre los valores cívicos tradicionales como parte de un sistema diseñado para promover la identificación emocional con la causa nacional y consolidar la cohesión social proviene de Eric Hobsbawn. Véase, HOBBSBAWN, *La invención de la tradición*.

nacional, la lucha por la libertad, la exaltación de las figuras “heroicas”, la sabiduría de los líderes, la unificación nacional, estos valores reproducidos en un discurso específico busca de forma sutil y no tan sutil la identificación del alumnado con la causa nacional.

Continuando con el análisis de la construcción discursiva de José Martí en el texto, prosigo a citar un episodio que desde mi opinión afirma el planteamiento que realicé anteriormente.

Revólver en mano, enardecido y magnífico, seguido de Angel Guardia, valeroso adolescente, avanzó sobre las líneas españolas, y muy pronto el Apóstol, el Maestro, había dejado de todo eso para, en tránsito de héroe, convertirse en mártir. Aquel corazón generoso había dejado de latir. Aquel cerebro brillante, uno de los primeros de América, que había sido luz, ya era sombra, y en la caída del grande, al perder Cuba al primero de sus hijos, perdió la América uno de sus hombres y la humanidad una de sus glorias.¹¹⁸

En esta cita el autor realiza una narrativización de hechos reales reflejando su interpretación acerca de ese momento del pasado, produciéndose lo que Hayden White reconoció como *allegoresis*,¹¹⁹ esta historiografía narrativa es muy cercana a la construcción simbólica de la literatura y el mito. La simbología en las palabras “apóstol” y “maestro”, subrayan el carácter casi sagrado que se le otorga a la figura histórica de Martí, pero esto no solo le otorga una posición de veneración dentro de la narrativa nacional y republicana, sino que también lo convierte en un modelo de ciudadano a seguir para los estudiantes y un propagador de las ideas del Estado-nación que se deseaba construir. La reproducción de la figura histórica como un “mártir” que muere por la patria refuerza la idea de que el sacrificio personal es un valor supremo en la lucha por la libertad y la justicia. La muerte de Martí es descrita como un tránsito de héroe, lo que sugiere un proceso de transformación que trasciende lo humano para alcanzar lo mítico.

¹¹⁸ LEISECA, *Historia de Cuba: Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, pp. 301-311.

¹¹⁹ Véase, HAYDEN, *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*.

Asimismo, al afirmar que "Cuba al perder al primero de sus hijos, perdió América uno de sus hombres y la humanidad una de sus glorias", se sitúa a Martí como una figura universal, cuyo impacto va más allá de la geografía y el tiempo, este tipo de discurso se utiliza para inculcar en los estudiantes un sentido de pertenencia no solo a la nación cubana, sino también en su americanismo liberal y mestizo que abogaba por la liberación y la unidad americana.

Otro aspecto importante es el uso narrativo de imágenes y símbolos en la descripción de Martí "revólver en mano, enardecido y magnífico" estas composiciones crean una imagen mental de acción y valentía que es fácil de visualizar y recordar. Este uso descriptivo de la narración, desde la sugerencia metodológica del libro de texto analizado, ayuda a fijar conceptos complejos en la mente de los estudiantes a través del uso de un lenguaje que despierta emociones verosímiles, la muerte a través de un sacrificio personal es una de estas emociones verosímiles, por ejemplo, podemos pensar en la propia crucifixión en el ideario católico.¹²⁰ Además, la metáfora de su cerebro que "había sido luz" y que ahora "ya era sombra" refuerza la idea de que su muerte representa una pérdida irreparable, no solo para Cuba sino para toda la humanidad.

Para finalizar, este texto escolar muestra una clara una visión centrada en el nacionalismo cubano republicano y hacia la consolidación de una identidad nacional heroica y patriótica, como el anterior texto revisado, el centro del relato independentista se centra en la promoción y en la admiración hacia los líderes independentistas y minimizando aspectos más críticos o problemáticos de la historia cubana. El texto en lo particular destaca las figuras heroicas como José Martí, Antonio Maceo y Máximo

¹²⁰ Simbólicamente, la crucifixión en el catolicismo representa el sacrificio supremo de Jesús para redimir a la humanidad del pecado. Es interpretado como un acto de amor y entrega total.

Gómez, líderes principales de las guerras de independencia y en especial la Guerra del 95. Sin embargo, el tono con que se describen las batallas y la resistencia muestra también una visión antiespañola, alineada con la necesidad de justificar la independencia y la consolidación de una identidad cubana autónoma.

Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, el enfoque es memorístico y reproduce una enseñanza tradicional, aunque en el apartado metodológico exponga otras ideas, donde el docente y el libro asumen el papel de autoridad incuestionable.

Por último, aunque en el apartado metodológico se menciona un enfoque de enseñanza-aprendizaje orientado al desarrollo del pensamiento histórico crítico, el texto sigue un orden cronológico lineal y cada capítulo concluye con preguntas dirigidas a los estudiantes, lo que revela un interés en verificar la memorización más que en fomentar la reflexión crítica. También se incluyen resúmenes al final de los capítulos que ayudan a sintetizar la información para facilitar su memorización rápida, lo que sugiere una intención educativa centrada en el aprendizaje mecánico. Además, las preguntas finales invitan a los estudiantes a reproducir información más que a analizarla o cuestionarla.

En cuanto al contenido iconográfico, el texto presenta algunas imágenes de los líderes independentistas y numerosas escenas de batallas, que sirven para ilustrar los eventos narrados y reforzar el vínculo emocional con los personajes históricos. Sin embargo, no se promueve la interpretación crítica de las fuentes ni la comparación entre diferentes perspectivas.

1.3.3. *Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias Elementales*

de Ramiro Guerra

El libro *Nociones de Historia de Cuba*, publicado en 1938 en su tercera edición por el reconocido pedagogo e historiador Ramiro Guerra y Sánchez,¹²¹ fue editado y publicado nuevamente por la librería e imprenta La Moderna Poesía. Este texto fue pensado para ser utilizado en escuelas primarias elementales, con el propósito de proporcionar a los estudiantes un recorrido claro y sencillo por los procesos históricos fundamentales que definieron la evolución del pueblo cubano.

Este libro aparece después de la reforma educativa de 1926, donde, como mencioné antes, uno de los cambios más relevantes para la asignatura de Historia de Cuba fue la incorporación de la historia local, complementada con un estudio progresivo de los hechos nacionales.

Una de las diferencias más notables entre este texto y los libros anteriores es su extensión: cuenta con 130 páginas y no está organizado en capítulos, sino en lecciones breves y progresivas, además de dos apartados finales dedicados a notas biográficas y fechas memorables. La narrativa avanza desde la historia precolombina hasta el período republicano, manteniendo un enfoque de progreso continuo. El total de estas lecciones es de 49, y cada una incluye textos narrativos sencillos acompañados de ilustraciones, resúmenes y preguntas orientadas tanto a la memorización como a la interpretación.

¹²¹ Es reconocido como uno de los más grandes historiadores y pedagogos cubanos de todos los tiempos. A lo largo de su vida, fue testigo de las tres etapas más significativas de la historia de Cuba: la colonia, la República y la Revolución. Su contribución historiográfica es inmensa y se destaca como una de las más completas del siglo pasado. Asimismo, su legado pedagógico es igualmente relevante, ya que desempeñó un papel fundamental en el mejoramiento del sistema educativo republicano. Fue una de las principales figuras impulsoras de la Escuela Nueva en Cuba. Además, fue un prolífico creador de libros de texto, no solo en el ámbito de la Historia de Cuba, sino también en otras áreas del conocimiento, como la Lectura y la Geografía.

En mi análisis inicial, comencé por el prólogo. En este apartado, Guerra menciona que el libro fue elaborado a petición de maestros y directores de escuelas, lo que evidencia su propósito como herramienta accesible para la enseñanza primaria. El autor enfatiza que el objetivo es adaptar la enseñanza de la historia a la comprensión de los niños, buscando que las lecciones se lean “como cuentos” para facilitar la retención. Además, Guerra señala que el libro puede utilizarse tanto como material de estudio como de lectura recreativa, lo que refleja su intención de ofrecer una enseñanza atractiva sin renunciar a la transmisión de contenidos rigurosos.

Al igual que en otros textos revisados, la historia aquí no se presenta únicamente como un conocimiento académico, sino también como una herramienta para consolidar la identidad nacional. La idea de fomentar orgullo y gratitud hacia los próceres coloca a los héroes nacionales como modelos de conducta y símbolos del ideal ciudadano. Según Guerra, estas figuras “han de ser un medio eficaz para la formación del sentimiento patriótico”.¹²² La historia, entonces, se convierte en una herramienta de cohesión, transmitiendo valores morales a través de la exaltación de los héroes y el progreso de la nación.

Esta manera de fomentar y cimentar el patriotismo es más eficaz, racional y respetuosa de la moral cristiana, que aquella otra que se basa en la conmemoración de las guerras y las hazañas militares. Los niños comprenden que su patria marcha hacia adelante sin cesar, venciendo todas las dificultades, y esto los entusiasma y estimula noblemente, sin odio ni mala voluntad para nadie, cual corresponde a la posición que Cuba ocupa en el mundo.¹²³

¹²² GUERRA y SÁNCHEZ, *Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias Elementales*, p. 5.

¹²³ GUERRA y SÁNCHEZ, *Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias Elementales*, p. 5.

En primer lugar, el autor subraya que el tipo de patriotismo que busca inculcar es "respetuoso de la moral cristiana". Esto es significativo a pesar de los conflictos de la época con la educación privada de carácter religioso y las tensiones con grupos conservadores, como mencioné en el apartado del marco histórico. Las primeras décadas de la República se desarrollaron en un contexto de transición hacia la modernidad, aunque los principios cristianos continuaban percibiéndose, más allá de lo religioso, como un fundamento ético compartido. Valores como la solidaridad, la gratitud y el amor al prójimo reforzaban el mensaje cívico que se transmitía en el libro de texto. De esta forma, interpreto que la referencia a la moral cristiana se utilizaba como un recurso discursivo para legitimar el proyecto educativo republicano, conciliando un enfoque laico con un imaginario ético familiar y aceptado por la mayoría de la población católica.

En segundo lugar, el autor establece una distinción clara entre dos maneras de fomentar el patriotismo: una centrada en la exaltación de guerras y hazañas militares, y otra enfocada en el progreso constante de la nación. Guerra sostiene que la segunda es más eficaz y racional, al presentar la historia de Cuba como un camino de avance continuo en el que las dificultades se superan mediante el esfuerzo y la unión nacional. Este enfoque sigue siendo objeto de debate en la enseñanza de la historia en América, donde a menudo se recurre a una narrativa bélica y violenta como fundamento para la cohesión nacional.

El libro propone una visión del patriotismo orientada más hacia la construcción del futuro que hacia la nostalgia de un pasado bélico. Guerra adopta una postura crítica hacia el modelo de patriotismo basado en la guerra, posiblemente como un medio de

distanciarse de la violencia reciente vivida durante la guerra de independencia contra España y de los sucesos violentos de las primeras décadas republicanas, tales como los alzamientos contra el poder ejecutivo, la segunda intervención estadounidense, el levantamiento armado de los Independientes de Color, la represión bajo el gobierno de Machado y la Revolución de 1933.

Desde mi perspectiva, este enfoque surge como una estrategia para prevenir el surgimiento de un nacionalismo agresivo, orientando en cambio la educación hacia valores pacíficos y colaborativos, tan necesarios para la República en la época en que se publicó el libro. Estos ideales de pacifismo y progreso se reflejarían años más tarde en la Constitución de 1940.

Procederé ahora a analizar brevemente las lecciones treinta y dos y treinta y tres, que abordan el período histórico de la Guerra del 95, referida en estas lecciones como “La Guerra de Independencia”. Estas lecciones destacan su relevancia como el evento culminante de este proceso independentista y la distinguen de las luchas anteriores iniciadas en 1868. En ellas, se subrayan a José Martí, Máximo Gómez y Antonio Maceo como figuras centrales en la narrativa histórica.

Entonces, el relato independentista en el libro sigue un orden cronológico claro, enfocado en los eventos más significativos: el levantamiento de 1895, la muerte de José Martí en Dos Ríos, las campañas militares de Máximo Gómez y Antonio Maceo, y la posterior intervención de Estados Unidos en 1898. Esta estructura no solo simplifica el proceso histórico para estudiantes de educación básica, sino que refuerza una narrativa heroica, coherente y lineal del patriotismo cubano que he estado comentando a lo largo de este apartado.

Pues, en este texto escolar José Martí es presentado como la encarnación del ideal independentista, tanto en el plano político como en el moral. El texto destaca su papel en la fundación del Partido Revolucionario Cubano y su liderazgo espiritual “José Martí fundó, con los emigrados cubanos de los Estados Unidos, el Partido Revolucionario Cubano, cuyo fin era obtener la Independencia”,¹²⁴ desde mi análisis discursivo destaco que la simplicidad de la oración, con un sujeto claro y un verbo en voz activa “fundó”, proyecta a Martí como la figura central del proceso independentista. Sin embargo, no se mencionan las tensiones internas ni los debates entre los diversos sectores revolucionarios. Esta omisión refleja un control ideológico del discurso, presentando una versión idealizada del movimiento por la independencia que invisibiliza las contradicciones del contexto. A diferencia del texto antes analizado, en este texto Martí es reducido a la figura de un líder moral y patriótico, lo que refuerza su carácter simbólico en la educación primaria. Sin embargo, no se representa como una figura mesiánica, en pocas palabras se simplifica su proyección política e ideológica.

En las lecciones revisadas, el discurso histórico reproducido rara vez emplea un estilo épico y exaltador, característico de los discursos patrióticos que buscan inspirar admiración y compromiso. Sin embargo, en uno de los fragmentos donde este estilo sí está presente, se encuentra la referencia a la muerte de José Martí: “En el infausto combate de Dos Ríos, el 19 de mayo, murió Martí, pero la guerra continuó con gran vigor”.¹²⁵ La palabra “infausto” introduce una valoración trágica sobre la muerte de Martí, evocando un tono de lamento. No obstante, el uso del conector adversativo “pero”

¹²⁴ GUERRA y SÁNCHEZ, *Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias Elementales*, p. 74.

¹²⁵ GUERRA y SÁNCHEZ, *Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias Elementales*, p. 75.

minimiza la pérdida al resaltar la continuidad de la guerra como un hecho positivo y necesario. Esta narrativa refuerza la idea del sacrificio como un medio inevitable para lograr la independencia, consolidando un discurso de resistencia.

El relato de la guerra destaca las campañas militares de Gómez y Maceo, presentándolos como líderes incansables que enfrentan desafíos imposibles “El general Maceo, después de resistir heroicamente todos los ataques combinados contra él por Weyler, cruzó la trocha que se había establecido desde Mariel a Majana para encerrarle en Vuelta Abajo.”¹²⁶ La descripción de sus hazañas refuerza una narrativa de heroísmo individual y perseverancia frente a la adversidad, alineada con el discurso nacionalista del periodo republicano. La adjetivación positiva en "resistir heroicamente" y el verbo “cruzó” refuerzan la agencia y determinación del héroe. La frase transmite la idea de que el líder supera todos los obstáculos, construyendo una narrativa donde la victoria es inevitable. El uso de verbos de acción directa acentúa la idea de avance y progreso, sin cuestionar las dificultades reales ni los costos humanos de la guerra.

Para concluir, desde una perspectiva historiográfica el texto se alinea con una visión positivista del progreso, en la que cada etapa histórica es un peldaño hacia la modernidad y la independencia. Sin embargo, esta narrativa deja fuera debates fundamentales sobre los conflictos internos y las tensiones entre los ideales revolucionarios y los resultados finales.

En el plano didáctico, el texto privilegia la memorización de hitos y personajes, lo que facilita la transmisión de un discurso nacionalista simplificado, similar al de los textos

¹²⁶ GUERRA y SÁNCHEZ, *Nociones de Historia de Cuba para uso de las Escuelas Primarias Elementales*, p. 79.

anteriores. Sin embargo, en este texto escolar se emplea un estilo narrativo atractivo, diseñado para que los niños disfruten las lecciones como cuentos.

1.3.4. Historia elemental de Cuba de María Teresa Cano

El libro *Historia elemental de Cuba* fue escrito por María Teresa Cano¹²⁷ y publicado en 1947 por la Editorial Cultural S.A., con sede en La Habana. En su portada no se menciona explícitamente el grado escolar al que va dirigido, ni se incluyen indicaciones ministeriales sobre su adopción oficial. Sin embargo, desde el prólogo se anuncia que está concebido para la educación primaria.

Entonces, desde el prólogo, fechado en La Habana en julio de 1947, la autora plantea con claridad sus objetivos didácticos. Declara haber escrito la obra en forma sencilla, con el propósito de que los niños comprendan sin dificultad los hechos más importantes de la historia nacional “Perseguimos los de preparar un libro que facilite el estudio de la historia nacional en los grados posteriores de la enseñanza primaria; que sea útil al maestro, por las facilidades que ha de proporcionarle, y también al niño para que éste pueda estudiar por sí sólo”.¹²⁸ En esta cita, la autora delimita claramente el nivel de dificultad lingüística y el propósito de accesibilidad cognitiva que guían su redacción, además María Teresa Cano deja ver que su proyecto educativo es también afectivo y moral, en sintonía con el discurso patriótico de la educación republicana. Desde el prólogo que está dedicado a los maestros y a los estudiantes asevero que el texto

¹²⁷ María Teresa Cano fue una destacada maestra y pedagoga cubana que participó activamente en la producción de materiales escolares durante la etapa republicana. Su labor se inscribe dentro del proceso de institucionalización del sistema educativo en Cuba, particularmente en un momento en que se buscaba consolidar una enseñanza de la historia orientada a la formación cívica y nacionalista. Como muchas docentes de su época, formó parte de ese grupo de profesionales que, desde el aula y la escritura, contribuyeron a construir los imaginarios de la nación y a reforzar los valores patrióticos en las generaciones escolares. Su trabajo refleja tanto las aspiraciones pedagógicas del magisterio cubano como los marcos ideológicos promovidos por el Estado republicano.

¹²⁸ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p.5.

responde a una lógica formativa centrada en la construcción de ciudadanía y amor patrio, elementos que —como se analizó revisó en un apartado anterior— cobraron especial relevancia en el contexto político posterior a la Constitución de 1940, con sus propuestas de democratización, justicia social y fortalecimiento institucional.

Con respecto a la estructura del libro, el prólogo también incluye una breve exposición del plan general del libro, que se organiza en cuatro grandes bloques cronológicos: el descubrimiento y los pueblos indígenas; la conquista y colonización hasta la toma de La Habana por los ingleses; la restauración española y la intervención estadounidense; y, finalmente, la etapa republicana.¹²⁹ Esta división propone una lectura cronológica, lineal y teleológica del pasado nacional, en la que la independencia y la instauración de la República aparecen como punto culminante de la historia. La estructura general del texto refleja una pedagogía de la progresión nacional: desde los orígenes indígenas (presentados como un pasado precivilizado), pasando por la dominación colonial, hasta alcanzar la soberanía republicana como escalón final.

El contenido del libro está repartido en catorce capítulos o lecciones, organizados de manera uniforme. Cada lección inicia con un título enunciativo que anticipa con claridad el tema a tratar, por ejemplo: “Los indios”, “Colón descubre a Cuba”, “Cuba bajo el dominio de España” o “Los libertadores de 1868”, seguido de un desarrollo narrativo breve, que ocupa entre una y tres páginas, redactado en una prosa sencilla, lineal y sin interrupciones ni apartados técnicos. Al final de cada capítulo se incluye una sección de preguntas formuladas en estilo directo, que desde mi opinión buscan reforzar la memorización de los contenidos mediante un repaso inmediato de los datos presentados.

¹²⁹ CANO, *Historia elemental de Cuba. La Habana*, p. 5.

Entonces, sin dudas este esquema uniforme contribuye a consolidar una pedagogía centrada en la repetición y la claridad expositiva, en consonancia con los métodos de enseñanza predominantes en la escuela primaria republicana.

En cuanto a su extensión, este texto escolar cuenta con unas 268 páginas. Esta longitud lo hace fácilmente manejable dentro del calendario escolar. Aunque la autora no especifica los grados a los que está destinado, siguiendo a Portuondo y del Prado, desde la aprobación del plan de estudios de 1944 la enseñanza de la historia nacional se impartía en quinto y sexto grado “Creemos que no debe enseñarse mucho en cada vez, que es preferible enseñar poca cosa, pero que ésta sea bien aprendida, bien asimilada, que el niño se penetre del conocimiento”.¹³⁰ Su brevedad, junto con la organización por lecciones y un estilo accesible, sugiere que fue concebido para trabajarse lección por lección en el aula, con el acompañamiento del maestro o como lectura autónoma para los estudiantes más avanzados.

Estas recomendaciones están distribuidas a lo largo del prólogo y en un segmento específico titulado Procedimiento, donde se sugiere una secuencia concreta para desarrollar las lecciones en clase. En primer lugar, la autora subraya la importancia de la sencillez estilística, tanto para favorecer la comprensión como para mantener el interés del alumno. Indica que las lecciones están redactadas en estilo sencillo y ameno, evitando párrafos largos y frases intercaladas que desvíen la atención del estudiante, especialmente de escuela primaria.¹³¹ Al mismo tiempo, se advierte que la historia debe ser contada de forma serena, sin alardes de censura ni aplauso, y con un estilo narrativo

¹³⁰ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 6.

¹³¹ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 6.

y sosegado, gramatical; claro, que conviene a esta clase de libros, sin alambicamientos, metáforas ni figuras.¹³²

Otra recomendación importante es el uso del orden cronológico como principio organizador. Las lecciones se presentan como unidades que deben “proporcionar claras nociones acerca del asunto o tema”,¹³³ lo que se considera fundamental para que el alumno construya una noción coherente de la evolución de los hechos. Cano afirma: “Prescindimos de la cronología cuando la sucesión se opone a la formación de un claro concepto del asunto”,¹³⁴ pero en general busca respetarla como criterio narrativo, especialmente cuando “un ejemplo sirve para aclarar cuanto queremos decir en lo que precede”.¹³⁵ También se insiste en el valor de la asociación de ideas y de la memoria como herramientas para el aprendizaje. En este sentido, se recomienda presentar los contenidos de manera gradual y situarlos en su lugar adecuado por el tiempo o la fecha, pues ello facilita la aplicación del método global para memorizar las lecciones.¹³⁶

El texto también otorga un lugar importante a las ilustraciones, que no se entienden como simples adornos, sino como herramientas didácticas. María Teresa Cano señala que “lo que puede verse se comprende mejor y se retiene más”,¹³⁷ por lo que la lámina “resulta conveniente, necesaria, sobre todo en un libro de historia”.¹³⁸ La autora incluso agradece expresamente la colaboración del pintor Juan E. Hernández

¹³² CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 6.

¹³³ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 6.

¹³⁴ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 7.

¹³⁵ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 7.

¹³⁶ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 7.

¹³⁷ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 7.

¹³⁸ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 7.

Giró,¹³⁹ responsable de las láminas que ilustran “escenas y sucesos importantes de la historia nacional o episodios notables de la vida de nuestros hombres ilustres”.¹⁴⁰

A nivel metodológico, María Terea Cano propone un procedimiento didáctico paso a paso, dirigido al docente, para abordar cada lección: anunciar el tema en el pizarrón; exponer la idea principal; interrumpir el relato para hacer preguntas y aclaraciones; escribir los puntos clave en el pizarrón como epígrafes; continuar con el resto de la exposición; realizar un estudio analítico-comparativo; y concluir con respuestas verbales o escritas a las preguntas de repaso.¹⁴¹ Además, el libro promueve que el niño estudie de forma individual y que se le provea de un recurso que le permita apreciar por sí mismo el resultado de su trabajo.¹⁴²

Finalmente, en cuanto al enfoque valorativo, la autora se muestra cauta con los juicios morales, pero al mismo tiempo reconoce su función formativa. Señala que ha sido prudente en la formulación de juicios sobre los hechos, pero que “cuando el comentario o la enseñanza moral y cívica se desprende fácilmente del hecho, la exponemos”.¹⁴³ De este modo, recomienda que los alumnos se vayan formando opinión sobre los hechos históricos, juzgando si los sucesos fueron “buenos o malos, favorables o perjudiciales”, con el objetivo de “educar el criterio”.¹⁴⁴ También sugiere el uso de mapas y gráficos para

¹³⁹ Juan Emilio Hernández Giró (1882–1953) fue un pintor e ilustrador cubano destacado por sus obras de tema patriótico e histórico. Estudió en París y dirigió la Academia Nacional de Bellas Artes San Alejandro. Su obra incluye retratos y escenas de la historia nacional, consolidándolo como figura clave en la plástica cubana.

¹⁴⁰ CANO, *Historia elemental de Cuba. La Habana*, p. 9.

¹⁴¹ CANO, *Historia elemental de Cuba. La Habana*, pp. 7-9.

¹⁴² CANO, *Historia elemental de Cuba. La Habana*, p. 11.

¹⁴³ CANO, *Historia elemental de Cuba. La Habana*, p. 8.

¹⁴⁴ CANO, *Historia elemental de Cuba. La Habana*, p. 8.

facilitar la localización temporal y espacial de los acontecimientos, lo que apoya el desarrollo de una conciencia histórica situada.

En conjunto, estas recomendaciones configuran una propuesta didáctica coherente y deliberada, donde el contenido histórico, el estilo narrativo, los recursos visuales y la estrategia metodológica forman parte de un mismo proyecto formativo. A diferencia de un enfoque meramente expositivo, el libro de Cano propone un modelo de enseñanza que, aunque subordinado a la narrativa nacionalista de su tiempo, aspira a ser activo, organizado y orientado a la comprensión, la memoria y la formación moral del estudiantado.

Las secciones del libro dedicadas a la Guerra de Independencia, la intervención estadounidense y el establecimiento de la República, correspondientes a los capítulos XII, XIII y XIV, constituyen uno de los núcleos ideológicos más significativos de *Historia elemental de Cuba*. En estos capítulos, similar a lo que ocurre con los objetos antes estudiados, se condensa una narrativa histórica lineal, exaltada y conclusiva, que presenta la independencia como un proceso inevitable protagonizado por figuras heroicas, y la instauración de la República como el desenlace armónico y definitivo de la historia nacional.

Por ejemplo, el capítulo XII, titulado “La Guerra de Independencia”, abarca las lecciones LXXXVII a XCVIII (pp. 195–220), e incluye contenidos como los antecedentes de la guerra, la muerte de Martí, la campaña de Maceo, la biografía de los líderes insurgentes y la actuación del general Weyler. La figura de José Martí aparece destacada desde la lección LXXXVIII como el organizador visionario que preparó la guerra con

admirable tino y previsión desde el exilio en Nueva York.¹⁴⁵ Esta representación convierte a Martí en una figura, cuyo sacrificio se integra como acto fundacional. También la forma en que describe la muerte de José Martí “Martí debía volver al extranjero para continuar su propaganda y enviar recursos, pero el día 19 de mayo, en Dos Ríos, trabaron combate con una columna española. Gómez ordenó a Martí que se apartara, pero él quiso tomar parte en la acción y murió de varios tiros, cerca de una avanzada española. Su muerte fue una pérdida irreparable para la revolución”.¹⁴⁶

Esto contrasta, por ejemplo, con el estilo de Ramiro Guerra o incluso el de Vidal Morales, donde Martí es evocado con un tono lírico, y su caída en Dos Ríos aparece cargada de simbolismo: se le presenta como guía espiritual, como conciencia de la patria, e incluso como figura casi mesiánica. En Cano, en cambio, la sobriedad narrativa tiene una función pedagógica: presentar los hechos de forma accesible y neutral, compatible con la edad del lector y con el tono general del texto, que evita los excesos expresivos por principios metodológicos. Como afirma la autora en su introducción: “Este estilo es el sello del libro de María Teresa Cano: directo, sin adornos, orientado a los hechos. La narración prescinde de metáforas, hipérboles o idealizaciones literarias”.¹⁴⁷ No se recurre a símbolos como “el Apóstol”, ni se describe a Martí como mártir redentor o como encarnación del alma nacional. Aquí, la muerte de Martí se narra como un hecho militar, no como un pasaje mítico. Se informa del lugar, la fecha, la orden de Gómez, la decisión del propio Martí de intervenir, y el resultado fatal. Solo la frase “fue una pérdida irreparable para la revolución” introduce una valoración, aunque contenida.

¹⁴⁵ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 198.

¹⁴⁶ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 203.

¹⁴⁷ En la introducción ya nos advertía de este estilo afirmando que la enseñanza de la historia debe ser serena sin alambicamientos, metáforas ni figuras.

Por otro lado, las campañas de Maceo y Gómez, presentadas en lecciones posteriores, siguen una estructura similar, centradas en el valor personal y el compromiso patriótico, con escasa mención a los conflictos internos del movimiento independentista o a los sectores populares. La guerra se narra como epopeya masculina, limpia de contradicciones ideológicas.

Continuando, el capítulo XIII, “La intervención americana”, incluye las lecciones XCVIII a CV (pp. 222–240), y aborda la entrada de Estados Unidos en el conflicto, la firma del Protocolo de Paz, el Tratado de París y la instauración del gobierno interventor.

La heroica lucha de los cubanos en armas, la justicia de su causa y las medidas de crueldad del general Weyler conmovieron el sentimiento del pueblo americano y lo inclinaron de modo favorable a los cubanos. En todos los Estados Unidos había una gran simpatía por la independencia de Cuba y el presidente de los Estados Unidos envió una nota al gobierno de España para protestar contra las medidas del general Weyler y especialmente contra la reconcentración.¹⁴⁸

La narrativa evita todo enfoque crítico y presenta la intervención como un acto solidario y necesario. Se afirma, por ejemplo, que “los Estados Unidos declararon la guerra a España y mandaron su ejército y su escuadra a luchar por la independencia de Cuba”,¹⁴⁹ eludiendo por completo la Enmienda Platt, el control político-militar posterior y las tensiones que supuso para el ejercicio real de la soberanía cubana. La intervención se enmarca así dentro de un relato de continuidad heroica, donde el protagonismo cubano no se ve disminuido por la presencia extranjera, y donde los norteamericanos aparecen como facilitadores generosos del proceso emancipador.

El capítulo XIV, titulado “Cuba Republicana”, comprende las lecciones CVI a CXXVIII (pp. 242–267) y constituye el cierre del relato histórico propuesto en el libro. A

¹⁴⁸ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 222.

¹⁴⁹ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 224.

diferencia de los capítulos anteriores, entrados en las gestas militares y los sacrificios patrióticos de los grandes próceres, esta sección ofrece una narrativa administrativa, institucionalizada y cronológica, que proyecta una imagen de estabilidad republicana y de continuidad política ordenada. El tono épico y moralizante se atenúa para dar paso a una exposición neutra de los gobiernos, desde Tomás Estrada Palma hasta Fulgencio Batista, eso sí sin un análisis de rupturas ni de tensiones estructurales.

La lección CV, titulada “El 20 de mayo”, es especialmente significativa, pues opera como momento simbólico de clausura del proceso emancipador. Allí se afirma con tono afirmativo y conclusivo: “El 20 de mayo de 1902 se estableció la República. Ese día ocupó la presidencia de la nación el doctor Don Tomás Estrada Palma”.¹⁵⁰ Esta frase cumple una función narrativa crucial: convierte una fecha en acto fundacional, y una figura política en símbolo de institucionalización. La proclamación de la República no se problematiza, ni se menciona la Enmienda Platt, ni la intervención prolongada de Estados Unidos, ni las limitaciones soberanas que marcaron los inicios del nuevo régimen. La historia aparece, así como un relato concluido, sin fisuras ni deudas pendientes, y el 20 de mayo como un punto de llegada definitivo.

A partir de esta lección, el capítulo se organiza en una secuencia de lecciones que describen los distintos gobiernos republicanos —Estrada Palma, José Miguel Gómez, Mario García Menocal, Alfredo Zayas, Gerardo Machado, Carlos Mendieta, Fulgencio Batista, entre otros— siguiendo una lógica lineal, sucesoria y desprovista de crítica. Cada presidencia se presenta en términos impersonales, centrada en los nombres, fechas, reformas institucionales o logros administrativos. Las figuras políticas aparecen como

¹⁵⁰ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 240.

piezas de un engranaje republicano ya consolidado, sin aludir a conflictos sociales, luchas políticas, movimientos populares ni crisis económicas. Por ejemplo, en la lección CXVIII, dedicada al “Gobierno del general Machado”, no se hace mención a la represión ni al malestar creciente que desembocó en su caída. Tampoco se aborda el papel de Estados Unidos como garante o mediador en varios de esos cambios gubernamentales. Esta operación discursiva convierte la historia política reciente en una cronología funcional, orientada a validar el modelo institucional vigente.

Sin dudas, este enfoque refuerza una pedagogía de la institucionalidad, donde la enseñanza de la historia deja de ser espacio de conflicto y se transforma en escenario de legalidad, alternancia y progreso acumulativo. Se asume que, una vez alcanzada la independencia, el camino de Cuba fue el del fortalecimiento paulatino del Estado, sin sobresaltos ni retrocesos. La figura del estudiante se interpela como ciudadano en formación dentro de un orden republicano ya establecido, cuya legitimidad no se cuestiona y cuya historia se presenta como continuidad técnica, no como campo de disputas o resistencias.

El lenguaje del capítulo es más sobrio y menos emotivo que en los apartados previos. No se emplean términos como “libertad”, “héroes” o “patria”, tan frecuentes en los capítulos dedicados a las guerras de independencia. En su lugar, predominan frases del tipo “ocupó la presidencia”, “se realizaron reformas”, “se construyeron escuelas”, lo cual señala un cambio de registro ideológico: de la épica al civismo. Esta transición narrativa naturaliza la idea de que la función de la historia es exaltar el pasado revolucionario, pero también legitimar el presente republicano, sin perturbarlo con contradicciones o reclamos históricos.

En este sentido, el capítulo XIV cumple una función fundamental dentro del proyecto cívico-pedagógico del texto: consagrar el orden republicano como fruto legítimo, lógico y exitoso del proceso independentista, cerrando el relato con una estructura estable que no deja lugar a la duda, el conflicto o la revisión. La ausencia de cuestionamientos, así como la representación ordenada de los gobiernos, contribuyen a consolidar una visión idealizada de la República como etapa superior del desarrollo nacional, donde la historia ya no es lucha, sino administración del logro alcanzado.

Con respecto a la propuesta de ejercicios y en coherencia con la estructura general del libro, cada lección de los capítulos XII, XIII y XIV concluye con una serie de ejercicios de repaso, formulados en forma de preguntas breves, directas y cerradas. Estos ejercicios, lejos de constituir un simple anexo, son fundamentales para comprender la lógica didáctica del manual. Según la autora, su objetivo es doble: facilitar la fijación de los contenidos y permitir que el alumno evalúe por sí mismo si ha comprendido la lección. En el prólogo se afirma que estas preguntas “constituyen un admirable procedimiento de examen acerca de lo estudiado” y que ayudan a que “el niño estudie por sí solo y se le provea de un recurso para que aprecie por sí mismo el resultado de su trabajo”.¹⁵¹

En los tres capítulos analizados, los ejercicios operan como dispositivos de cierre cognitivo, que aseguran la internalización del contenido propuesto y, al mismo tiempo, dirigen la interpretación del pasado. No existe una intención de fomentar el pensamiento crítico o el debate histórico, sino de garantizar la homogeneidad del aprendizaje. Esto es coherente con el objetivo que Cano declara al inicio de su obra: preparar un libro “que

¹⁵¹ CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 8.

sea útil al maestro” y que el niño “pueda estudiar por sí solo”.¹⁵² La pedagogía del libro se construye sobre una tríada funcional: narración sencilla, imagen ejemplar y ejercicio de fijación. Los ejercicios no son mecánicos por descuido, sino por diseño: su simplicidad no implica pobreza, sino una concepción de la enseñanza histórica como transmisión de certezas y no de problemas.

En conclusión, *Historia elemental de Cuba* de María Teresa Cano representa un ejemplo paradigmático de los textos escolares republicanos producidos en las primeras décadas del siglo XX, y al mismo tiempo una obra singular por su autoría femenina, su y su claridad didáctica. Su lectura revela una concepción de la enseñanza de la historia como formación cívica antes que como disciplina interpretativa: la historia que se propone es una sucesión de hechos significativos, conducida por próceres varones, culminada en la República, y fijada mediante mecanismos de repetición y memorización.

La estructura clara, las ilustraciones y los ejercicios al final de cada lección configuran una pedagogía dirigida a la interiorización del relato histórico como herencia nacional. En este sentido, el texto cumple una doble función: transmitir conocimientos básicos sobre el pasado de Cuba y consolidar en el alumno una sensibilidad patriótica compatible con los valores del orden republicano.

Los capítulos dedicados a la Guerra de Independencia, la intervención estadounidense y la fundación de la República condensan con especial claridad la operación ideológica del texto. Se exalta la figura de Martí con mesura, sin excesos retóricos, pero también sin exploración de sus ideas políticas. La intervención norteamericana es representada como justa y solidaria, sin alusión a las condiciones

¹⁵² CANO, *Historia elemental de Cuba*. La Habana, p. 3.

impuestas por la Enmienda Platt ni a los límites reales de la soberanía cubana. Y la República se presenta como fruto lógico del proceso emancipador, sin conflictos ni exclusiones. En todo momento, el lector infantil es guiado por una narrativa que simplifica, selecciona y organiza el pasado para sostener una imagen positiva del presente.

En términos pedagógicos, desde mi opinión el texto ofrece una propuesta coherente y funcional para el contexto escolar de su tiempo. La claridad narrativa, el lenguaje directo, las preguntas de repaso y la secuencia cronológica facilitan el uso autónomo por parte del alumno y la enseñanza guiada por el docente. No obstante, esta eficacia didáctica se acompaña de una homogeneidad ideológica que limita la posibilidad de pensar históricamente en términos críticos, dialécticos o inclusivos. La historia aquí no es problema ni pregunta, sino certeza y lección.

En suma, el libro de María Teresa Cano constituye una fuente valiosa para comprender no solo los contenidos que la escuela cubana republicana transmitía después de la Constitución de 1940, sino también los modos en que el discurso histórico era moldeado, enseñado y reproducido. Lejos de ser un simple manual escolar, este texto opera como un dispositivo de formación nacional, una herramienta de construcción simbólica, y un reflejo de las tensiones y límites del proyecto educativo de la República de Cuba.

En resumen, el análisis de los cuatro textos escolares examinados —*Nociones de Historia de Cuba* de Vidal Morales y Morales (1913), *Historia de Cuba* de Juan Martín Leiseca (1925), *Nociones de Historia de Cuba* de Ramiro Guerra y Sánchez (1936), e *Historia elemental de Cuba* de María Teresa Cano (1947)— permite trazar una línea

evolutiva en la enseñanza de la historia en la República que, más allá de los cambios superficiales en forma y extensión, revela profundas continuidades ideológicas, narrativas y pedagógicas.

En lo pedagógico, el tránsito desde Morales hasta María Teresa Cano muestra un desplazamiento gradual desde una enseñanza expositiva, rígida y memorística, hacia propuestas más organizadas, accesibles y funcionales, aunque aún profundamente rígidas en su estructura didáctica. Morales escribe desde un paradigma del maestro como portador del saber y del alumno como receptor pasivo. Leiseca, sin abandonar esta lógica, comienza a sugerir orientaciones metodológicas para el docente, reconociendo la necesidad de adaptar los contenidos a los niveles de aprendizaje. Guerra, en un gesto de modernización, propone una narración más amable y una organización modular, mientras María Teresa Cano lleva esta intención a un plano más sistemático, al sugerir una secuencia pedagógica detallada con preguntas de repaso, láminas con leyendas y un procedimiento claro para abordar cada lección.

Sin embargo, esta evolución metodológica no implica una transformación radical en la relación entre alumno, maestro y conocimiento. En todos los casos, el saber sigue siendo transmitido como verdad cerrada y no como construcción abierta. Aún en sus versiones más “modernas”, los textos privilegian la memorización, el orden secuencial y la ausencia de contradicciones internas. El pensamiento crítico, el uso de fuentes o la reconstrucción contextual del pasado están ausentes. En este sentido, más que enseñar historia, estos libros enseñan una narrativa histórica nacional, prefigurada por el Estado y reproducida como verdad cívica.

En el plano discursivo, los cuatro libros construyen una narrativa que puede definirse como teleológica, masculina y epopéyica. La historia de Cuba es relatada como una marcha inevitable hacia la libertad, guiada por grandes hombres, y culminada en la República. Los procesos se simplifican, los conflictos se ordenan y las contradicciones se eluden. Martí es la figura clave en todos los casos, pero su representación varía: desde el “Apóstol” mesiánico en Morales y Leiseca, hasta el patriota racional en María Teresa Cano. En ningún caso se abordan los debates políticos, las tensiones sociales, ni los antagonismos de clase que atravesaron el movimiento independentista. La narrativa opera como una forma de saneamiento del pasado, donde la historia se convierte en un espacio de unidad simbólica más que de confrontación.

Este tipo de relato no es neutro: se articula en función de una pedagogía del orden y la identidad. Desde mi opinión la historia que se enseña no es la que permite comprender el pasado en su complejidad, sino la que construye al ciudadano ideal de la República, aquel que honra a sus héroes, respeta la ley y acepta la institucionalidad como horizonte de estabilidad.

Desde la historiografía escolar, los textos de Morales y Leiseca están claramente influidos por el romanticismo liberal y el nacionalismo decimonónico. En ellos predomina una visión providencialista de la historia, con énfasis en la voluntad de los héroes y la inevitabilidad del triunfo republicano. Guerra representa un giro hacia el positivismo pedagógico, con mayor atención a los procesos institucionales, aunque sin romper con la teleología nacionalista. Cano, en cambio, representa una síntesis más ponderada y funcional: una narrativa que legitima el orden establecido, evita los excesos emotivos y organiza la historia como un proceso racional y progresivo. En todos los casos, el

horizonte ideológico es el mismo: legitimar el Estado nacional, celebrar la República, y formar ciudadanos obedientes, patrióticos y agradecidos.

Con respecto a lo visual, se advierte una evolución desde el uso ornamental de retratos y fotografías en Morales, hacia ilustraciones más integradas en Guerra y Cano. Sin embargo, la iconografía mantiene una función simbólica, no documental. Las imágenes están destinadas a reforzar el relato oficial: héroes varones, solemnidad, batallas gloriosas. No hay escenas de sufrimiento, de contradicción ni de lucha social. Tampoco hay representación de mujeres, de indígenas o de esclavos, salvo como marcos referenciales. La iconografía escolar, al igual que el texto, enseña a mirar la historia como epopeya masculina, congelada en un tiempo sin conflicto. Lo anteriormente mencionado me da paso para afirmar que uno de los elementos más reveladores del análisis es la invisibilidad total de las mujeres en los relatos escolares. En ninguno de los textos aparecen mujeres como protagonistas, participantes activas o siquiera figuras tangenciales del proceso histórico cubano. La historia enseñada en las aulas durante la República fue una historia de hombres, escrita por hombres y para formar a los futuros ciudadanos varones de la nación. Esta omisión no es neutra: implica una operación ideológica que excluye lo femenino del campo de lo político y lo histórico, reforzando la idea de que la acción y el poder pertenecen al universo masculino. Incluso María Teresa Cano, siendo mujer y autora del texto de 1947, reproduce sin alteración el relato masculino, épico y viril que domina el canon escolar republicano. Esta ausencia no es casual: responde a una visión del pasado donde la acción histórica es patrimonio exclusivo de los hombres, y donde lo femenino queda relegado a lo doméstico, lo invisible

o lo prescindible. La historia enseñada en la escuela es una historia sin mujeres, y por tanto, una historia incompleta.

Por cierto, este silenciamiento sistemático será retomado y problematizado con mayor profundidad en el capítulo 3 de esta tesis, donde se analizará el tratamiento de la historia en el libro *Historia de Cuba de sexto grado*, publicado en el periodo posrevolucionario. Allí se explorará si, y en qué medida, la revolución cubana implicó una transformación en la representación de las mujeres como sujetos históricos dentro del discurso escolar. Se examinará no solo su presencia o ausencia en los contenidos narrativos, sino también el tipo de roles asignados, la carga simbólica de sus apariciones y las implicaciones ideológicas que estas construcciones suponen para la formación de identidades de género en el aula.

La siguiente tabla sintetiza los principales aspectos estructurales, pedagógicos, discursivos e ideológicos de los cuatro libros escolares de Historia de Cuba analizados en este capítulo, publicados entre 1913 y 1947 durante la República.

Tabla 1. Comparación estructural y pedagógica de los libros de texto de Historia de Cuba (1913-1947)

Dimensión	Vidal Morales y Morales (1913)	Juan Martín Leiseca (1925)	Ramiro Guerra Sánchez (1936)	María Teresa Cano (1947)
Extensión y organización	263 páginas, 16 capítulos. enfoque cronológico tradicional.	613 páginas, 62 capítulos. clasificación por periodos históricos.	130 páginas, lecciones breves. organización temática flexible.	288 páginas, 14 capítulos. regresión, dictado por lecciones.
Propuesta pedagógica	memorización literal, sin adaptación a niveles cognitivos.	tradicional, pero con sugerencias al docente. mayor profundidad.	adaptación al nivel infantil. mayor claridad expositiva.	lenguaje sencillo. didáctica funcional y organizada.

Dimensión	Vidal Morales y Morales (1913)	Juan Martín Leiseca (1925)	Ramiro Guerra Sánchez (1936)	María Teresa Cano (1947)
Metodología sugerida	ninguna. el maestro transmite y el alumno repite.	recomendaciones didácticas. ligeras adaptaciones al alumno.	enseñanza como narración. lectura con sentido.	procedimiento paso a paso para el maestro.
Tipo de ejercicios	inexistentes.	pocas, enfocadas en verificación factual.	resúmenes y preguntas al final. apoyo a la comprensión.	ejercicios sencillos. refuerzo, memorización y repaso.
Presencia de mujeres	total invisibilidad.	total invisibilidad.	total invisibilidad.	total invisibilidad.
Corriente historiográfica	romanticismo liberal. nacionalismo exaltado.	nacionalismo, enfoque cívico-moral.	positivismo, cívico. historia como formación ciudadana.	nacionalismo académico. legitimación institucional.
Uso de imágenes	ilustraciones sin explicación. función decorativa.	imágenes de batallas y próceres. refuerzo simbólico.	ilustraciones al texto. valor explicativo y visual.	láminas con leyenda. función didáctica directa.

A modo de conclusión, este capítulo ha ofrecido una aproximación crítica al sistema educativo cubano durante el periodo republicano (1902–1958), atendiendo tanto a su configuración institucional como a los discursos pedagógicos y políticos que lo sostuvieron. A partir del análisis de fuentes normativas, reformas estructurales y libros de texto escolares, fue posible reconstruir el modo en que la República articuló un proyecto educativo orientado a formar una ciudadanía moderna, patriótica y funcional al nuevo orden institucional.

Este modelo, influido por corrientes ilustradas, positivistas y nacionalistas, impulsó una narrativa histórica destinada a consolidar la legitimidad de la nación independiente. Sin embargo, dicho proyecto se erigió sobre bases contradictorias pese al ideal de universalidad, la enseñanza pública estuvo marcada por desigualdades sociales, fragmentación ideológica, dependencia económica del capital extranjero y una dualidad

entre lo público y lo privado, lo laico y lo religioso. La coexistencia de una escuela estatal nacionalista y una red de instituciones privadas con orientación católica y conservadora reflejó las tensiones ideológicas de la época, limitando la posibilidad de una política educativa coherente y unificada.

El análisis de cuatro manuales de Historia de Cuba, publicados entre 1913 y 1947, permitió profundizar en las formas en que se construyó y transmitió el discurso histórico escolar. Estos textos promovieron una visión lineal, épica y masculina del pasado nacional, centrada en los héroes independentistas —con José Martí como figura fundacional—, y excluyeron sistemáticamente a actores como las mujeres, los sectores populares o las voces disidentes. Aunque se advierten ciertos cambios metodológicos, como el paso de la memorización pasiva hacia estructuras más didácticas, la narrativa siguió anclada en un esquema teleológico que legitimaba la República como destino natural de la historia cubana.

Desde la historiografía escolar, la República produjo una memoria oficial que desproblematizó la intervención estadounidense, omitió la desigualdad estructural y redujo la diversidad del pensamiento independentista a una épica homogénea. Estos textos no solo transmitieron contenidos, sino que operaron como dispositivos ideológicos que configuraron subjetividades, jerarquizaron memorias y reforzaron un determinado orden político. La historia fue presentada como lección moral; la patria, como valor incuestionable; y la República, como culminación legítima del proceso histórico.

Integrar la dimensión institucional del sistema educativo con el análisis discursivo de los manuales escolares ha permitido iluminar el vínculo entre escuela, Estado e identidad nacional. Este enfoque proporciona una base fundamental para el análisis del

periodo posterior al triunfo revolucionario de 1959, donde se examinarán las transformaciones radicales promovidas por el Estado socialista en materia educativa. La comparación entre los modelos republicano y revolucionario permitirá identificar tanto continuidades como rupturas, así como el papel estratégico de la enseñanza de la historia en la disputa por el sentido del pasado y la construcción de la nación.

Capítulo 2. El sistema educativo posrevolucionario: la República Socialista de Cuba y la transformación del sistema educativo

Dentro de la Revolución todo, contra la Revolución nada

Fidel Alejandro Castro Ruz

La llegada de la revolución cubana en 1959 representó un parteaguas en todos los aspectos de la vida nacional, incluyendo la educación. Bajo el liderazgo de Fidel Castro, el nuevo gobierno no solo propuso transformar el sistema educativo, sino convertirlo en un pilar central de la construcción del proyecto socialista. La enseñanza de la historia, hasta entonces dominada por una visión liberal y tradicionalista, sería reconfigurada para adaptarse a los principios marxistas-leninistas, reescribiendo las narrativas nacionales en torno a la Revolución y sus ideales.

En este contexto, el sistema educativo posrevolucionario no solo buscó erradicar el analfabetismo y ampliar el acceso a la educación, sino también moldear una nueva identidad colectiva. Esta transformación educativa se convirtió en uno de los instrumentos más poderosos para consolidar el poder del nuevo régimen y redefinir el imaginario histórico de la nación cubana. Así, la enseñanza de la Historia de Cuba pasó de ser una disciplina centrada en la exaltación de la independencia y los valores republicanos a convertirse en un vehículo para la legitimación del proceso revolucionario.

En este capítulo, me propongo analizar el sistema educativo socialista cubano en sus distintas etapas históricas, destacando cómo las transformaciones políticas y económicas impactaron su estructura, contenidos y objetivos, especialmente en la educación básica. Asimismo, examino cómo la educación se utilizó como un instrumento ideológico central para consolidar los valores socialistas y construir una nueva identidad nacional a través de la enseñanza de la Historia de Cuba. Además, realizo una revisión crítica de los libros de texto escolares de Historia de Cuba correspondientes a diferentes períodos clave, evaluando cómo estos materiales reflejan y refuerzan la narrativa histórica oficial promovida por el régimen. Este análisis busca comprender la transformación radical que experimentó el sistema educativo tras el triunfo de la Revolución de 1959 y su repercusión en la percepción del pasado y presente de las generaciones formadas bajo este sistema.

Para facilitar la lectura de este capítulo, he decidido estructurar el período de estudio en tres etapas clave que considero representan de manera significativa los cambios políticos, económicos y sociales que han moldeado el sistema educativo cubano y, en particular, la enseñanza de la historia. Estas etapas son: la consolidación revolucionaria, que abarca de 1959 a 1970; la etapa de soviétización, que se desarrolla entre 1970 y 1990; y la etapa postsoviética, marcada por la reestructuración educativa desde 1990 hasta la actualidad.

En primer lugar, examinaré el triunfo de la revolución cubana en su contexto histórico y las primeras medidas educativas adoptadas por el gobierno revolucionario. Este apartado profundizará en iniciativas como la Campaña de Alfabetización de 1961, considerada uno de los proyectos educativos más ambiciosos en la historia de América

Latina, y la nacionalización de todas las escuelas. Además de describir estas acciones, evaluaré su impacto inicial en la sociedad cubana y cómo sentaron las bases para una transformación educativa que marcó una ruptura gradual con el sistema educativo republicano.

En segundo lugar, abordaré la reestructuración del sistema educativo bajo el socialismo. Este análisis crítico examinará cómo la pluralidad educativa existente durante la República fue reemplazada por un modelo centralizado y uniforme, diseñado para alinear la educación con los principios ideológicos del nuevo régimen. Exploraré la eliminación de instituciones privadas y religiosas, así como el adoctrinamiento, evaluando las perspectivas que lo consideran un mecanismo para fortalecer la cohesión social frente a aquellas que lo perciben como una restricción a la libertad de pensamiento.

A continuación, analizaré la influencia soviética en la educación cubana, enfocándome en cómo la estrecha relación con la Unión Soviética influyó en las políticas y prácticas educativas. Examinaré la soviétización del currículo, la incorporación del marxismo-leninismo como fundamento teórico en la educación básica y la adopción de métodos pedagógicos soviéticos. Reflexionaré sobre las dificultades y tensiones derivadas de la adaptación de un modelo extranjero a las particularidades culturales, sociales y económicas de Cuba, considerando las resistencias internas y las implicaciones a largo plazo para la calidad educativa.

Asimismo, dedicaré un apartado a los perfeccionamientos del sistema educativo cubano, particularmente a lo relacionado con la enseñanza- aprendizaje de la Historia de Cuba. Estos perfeccionamientos representan intentos de ajustar el sistema a las necesidades cambiantes del país, tanto en términos sociales como económicos. Desde

el Primer Perfeccionamiento en la década de 1970, orientado a la consolidación de la centralización educativa, hasta los posteriores esfuerzos por integrar enfoques más flexibles y contextuales, analizaré cómo estos procesos buscaron mejorar la calidad educativa y responder a los desafíos de cada período hasta nuestros días.

Por último, en un primer momento, había proyectado cerrar este capítulo con un breve análisis de varios libros de texto de Historia de Cuba publicados durante el periodo revolucionario, siguiendo el modelo empleado en el capítulo anterior. No obstante, en el transcurso de la investigación me encontré con un estudio de Dolores de Breuil. En dicho artículo, la autora realiza un análisis crítico de los principales textos escolares elaborados entre 1959 y los años ochenta, incluyendo obras de autores como Julio Le Riverend, Sergio Aguirre, Jorge Ibarra, Hortensia Pichardo, así como manuales oficiales del MINFAR y el MINED. Considerando la solidez y la profundidad del trabajo de De Breuil, tomé la decisión de no repetir ese análisis. En lugar de ello, incorporo sus hallazgos como un antecedente valioso que me permite centrar este capítulo en la evolución del sistema educativo revolucionario como proyecto ideológico integral.

2.1. El triunfo de la revolución cubana

La revolución cubana, cuyo triunfo definitivo en enero de 1959 marcó un punto de inflexión en la historia de la isla, implicó una ruptura radical con el orden republicano establecido y el nacimiento de un nuevo Estado posrevolucionario.¹⁵³ Este proceso no solo transformó las estructuras políticas y económicas de Cuba, sino que también redefinió su identidad nacional y su posición en el escenario internacional. Sin embargo,

¹⁵³ Para profundizar en este concepto véase: SKOCPOL, *Los estados y las revoluciones sociales*, pp. 9-37.

esta metamorfosis estuvo marcada por tensiones, contradicciones y debates sobre la legitimidad y las implicaciones de las medidas adoptadas.

Tras la huida de Fulgencio Batista el 1 de enero de 1959, el movimiento liderado por Fidel Castro se encontró con el desafío de reconstruir un país sumido en la corrupción, las desigualdades sociales y la dependencia económica de Estados Unidos. La Revolución fue recibida con esperanza por amplios sectores de la población que anhelaban cambios profundos. No obstante, el camino emprendido por el nuevo liderazgo revolucionario pronto evidenció una ruptura con los principios y estructuras de la República que había existido desde 1902.

Inicialmente, los revolucionarios prometieron restaurar la Constitución de 1940 una de las más progresistas de América Latina en su época, que había sido suspendida por Batista. Esta promesa se hizo pública en el Manifiesto de la Sierra Maestra publicado el 12 de julio de 1957. En este documento, Fidel Castro y otros líderes revolucionarios expresaron su compromiso de restaurar la Constitución de 1940 como base para el futuro gobierno democrático tras el derrocamiento de Batista, “Declarar bajo formal promesa que el gobierno provisional celebrará elecciones generales para todos los cargos del Estado, las provincias y los municipios en el término de un año bajo las normas de la Constitución del 40 y el Código electoral del 43 y entregará el poder inmediatamente al candidato que resulte electo”.¹⁵⁴ Por otro lado, Rojas menciona que al menos durante la lucha clandestina y guerrillera la ideología predominante no era la marxista-leninista sino “Una ideología nacionalista democrática, no comunista, que aspiraba a la restauración del orden constitucional de 1940 y a la implementación de una serie de reformas

¹⁵⁴ MOVIMIENTO 26 DE JULIO, Manifiesto de la Sierra Maestra, 28 de julio de 1957, en CeDeMA, disponible en https://cedema.org/digital_items/3414 [consultado el 15 de diciembre de 2024].

económicas y sociales que reafirmarían la soberanía y la igualdad de la nación.¹⁵⁵ Sin embargo, con respecto a la figura de Fidel Castro hay diversas opiniones al respecto, Farber nos menciona que “Fidel Castro’s political ideology before he came to power remains unclear to this day despite the Cuban leader’s claim that he had been a supporter of or at least strongly influenced by “Marxism-Leninism” before the revolution. If this statement is true rather than an after-the-fact attempt to legitimize his membership in the Communist world, it would lend credence to the idea that he was involved in a conspiracy to bring Communism [...]”¹⁵⁶ [La ideología política de Fidel Castro antes de llegar al poder sigue sin estar clara a día de hoy, a pesar de que el líder cubano afirma que antes de la revolución era partidario del “marxismo-leninismo” o al menos estaba fuertemente influido por él. Si esta afirmación es cierta y no un intento a posteriori de legitimar su pertenencia al mundo comunista, daría credibilidad a la idea de que estaba implicado en una conspiración para llevar el comunismo al poder]. Traducción propia.

No obstante, en la práctica, los líderes revolucionarios gobernaron mediante decretos y leyes que alteraron significativamente el orden constitucional.

Consecuentemente, se instauró una justicia revolucionaria que, a través de juicios sumarios, procesó y en muchos casos ejecutó a miembros del antiguo régimen acusados de crímenes y abusos, pero también a algunos revolucionarios opositores al autoritarismo de Fidel Castro. Si bien estas acciones fueron justificadas como necesarias para eliminar la impunidad y satisfacer el clamor popular por justicia, también suscitaron críticas por la falta de garantías procesales y el uso de la violencia como herramienta política.

¹⁵⁵ ROJAS, *Historia mínima de la Revolución Cubana*, p. 98.

¹⁵⁶ FARBER, *The Origins of the Cuban Revolution Reconsidered*, p. 34.

La narrativa inicial estaba anclada en ideales de justicia social, redistribución económica y soberanía nacional. Sin embargo, las primeras medidas adoptadas por el gobierno, como la Ley de Reforma Agraria de 1959, indicaban una inclinación hacia la transformación profunda de las relaciones de propiedad. Esta ley no solo redistribuyó tierras entre campesinos, sino que también marcó un claro desafío a los grandes terratenientes y a los intereses de las empresas extranjeras, en particular estadounidenses.

Dichos enfrentamientos con empresas estadounidenses fue un catalizador crucial en la evolución del proyecto revolucionario hacia el socialismo. Las primeras tensiones con el gobierno de los Estados Unidos surgieron cuando el gobierno revolucionario expropió propiedades estadounidenses, incluyendo las refinerías de petróleo, que se negaban a procesar el crudo soviético tras la firma de acuerdos comerciales entre La Habana y Moscú.¹⁵⁷ Este conflicto escaló con la imposición de un embargo económico por parte de Estados Unidos en 1960 y la ruptura total de relaciones diplomáticas en 1961.

El punto culminante se produjo con La invasión de Bahía de Cochinos en abril de 1961 porque marcó un momento decisivo en la radicalización de la revolución cubana y reforzaban el discurso de acercamiento al modelo económico comunista-socialista. Este fallido intento de derrocar al gobierno cubano, patrocinado por la CIA, no solo reforzó la legitimidad de Fidel Castro ante el pueblo cubano, sino que también sirvió como pretexto para la declaración oficial del carácter socialista del régimen. En un discurso pronunciado durante el entierro de las víctimas del bombardeo previo a la invasión, Castro proclamó

¹⁵⁷ TORRES RAMÍREZ, *Las relaciones cubano-soviéticas (1959–1968)*, p. 31.

que la Revolución era socialista y que lucharía por su supervivencia contra el imperialismo estadounidense.¹⁵⁸

La adopción del marxismo-leninismo como base ideológica permitió justificar las crecientes medidas autoritarias y la centralización del poder, necesarias para enfrentar las amenazas externas y consolidar el control interno. La proclamación del socialismo fue más que una respuesta incidental. En lo personal opino que este camino hacia el socialismo ya se había iniciado con la nacionalización de los principales sectores económicos y la eliminación de las instituciones políticas tradicionales.

Otro punto importante de estos primeros años de la instauración de la República Socialista fue la resistencia en el Escambray, compuesta por exmilitares de Batista, campesinos descontentos con las políticas agrarias y miembros de la oposición política, fue respaldada por Estados Unidos, lo que enmarcó el conflicto dentro de la lógica de la Guerra Fría.¹⁵⁹ A pesar de la relativa popularidad del gobierno revolucionario, estos grupos representaban un desafío directo a la estabilidad del nuevo régimen. Entre 1961 y 1965, el gobierno movilizó fuerzas militares y milicias populares para erradicar estos focos guerrilleros, en lo que se denominó oficialmente la lucha contra los "bandidos contrarrevolucionarios". El gobierno utilizó este conflicto para reforzar su narrativa revolucionaria, caracterizando la resistencia armada como una forma de "terrorismo" patrocinado por el imperialismo estadounidense. Esta representación se reflejó, por ejemplo, en los textos escolares y materiales educativos desarrollados durante el

¹⁵⁸ CASTRO RUZ, Fidel, Discurso pronunciado por el Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz en el acto homenaje al periódico Revolución, con motivo del premio que le fuera otorgado por la Organización Internacional de Periodistas, efectuado en el Salón de Embajadores del Hotel Habana Libre, el 25 de marzo de 1961, en <http://www.fidelcastro.cu> [consultado el 15 de diciembre de 2024].

¹⁵⁹ La Guerra Fría fue un periodo de tensiones políticas, económicas y militares que se desarrolló entre 1947 y 1991, enfrentando a los Estados Unidos y sus aliados del bloque occidental, liderados por la OTAN, contra la Unión Soviética y el bloque socialista, encabezado por el Pacto de Varsovia.

periodo, donde la lucha del gobierno contra los insurgentes fue presentada como un ejemplo emblemático de la defensa del pueblo cubano frente a las amenazas externas e internas al proyecto socialista. Este aspecto será revisado con mayor profundidad en el apartado correspondiente.

Para finalizar, en un corto lapso, Cuba pasó de ser una República liberal a convertirse en un Estado socialista, consolidado bajo la dirección de un líder único y un partido único.

2.1.1. La Revolución de 1959: contexto histórico y las primeras medidas educativas

La educación en Cuba ha sido históricamente un eje central en la construcción de la identidad nacional y en la legitimación de los dos grandes proyectos políticos que han configurado al del país en el siglo XX. Si el periodo republicano representó un esfuerzo por institucionalizar un sistema educativo moderno, aunque limitado por las tensiones sociales y económicas del contexto poscolonial, el triunfo de la revolución cubana en 1959 marcó una ruptura radical con esa estructura. La Revolución no solo reconfiguró las prioridades educativas, sino que también utilizó la enseñanza como una herramienta ideológica central en su proyecto de transformación política y social.

La revolución cubana, en su afán por consolidar un nuevo orden político y social, implementó una serie de leyes y decretos que sentaron las bases de su proyecto educativo y cultural. A continuación, abordaré algunas de estas leyes y decretos:

La Ley núm. 479 del 29 de julio de 1959 estableció un mecanismo para la aprobación oficial de los libros de texto utilizados en las escuelas y reguló los precios de venta, garantizando que el acceso a los materiales educativos fuera asequible para todos los sectores de la sociedad. Esta medida buscó eliminar las desigualdades previas,

donde solo las familias con recursos podían adquirir libros de calidad. Además, permitió al Estado ejercer un control directo sobre los contenidos impartidos, asegurando que estos estuvieran en sintonía con los ideales de la Revolución, como la igualdad, la justicia social y la crítica al sistema capitalista.¹⁶⁰

Pocos meses después, el 23 de diciembre de 1959, se promulgó la Ley núm. 680, conocida como la Reforma Integral de la Enseñanza.¹⁶¹ Esta ley fue un punto de inflexión en la educación cubana, pues transformó profundamente la estructura y los objetivos del sistema educativo. Entre sus disposiciones más importantes se encuentran: la universalización de la educación porque la enseñanza pasó a ser un derecho garantizado y controlado totalmente por el Estado, gratuito en todos los niveles y accesible para toda la población, con especial énfasis en las zonas rurales y marginadas. Otro aspecto importante de esta ley es la centralización del sistema educativo porque el gobierno asumió la dirección y planificación de toda la enseñanza, asegurando la uniformidad de los programas y contenidos en todas las escuelas del país, por último la modernización de los métodos pedagógicos porque se impulsaron cambios en la organización escolar, introduciendo nuevos enfoques en la enseñanza de las ciencias, la historia y la literatura, que respondieran a las necesidades del desarrollo nacional.

Otro de los primeros pasos fue la Ley núm. 187, promulgada el 31 de marzo de 1959, que fundó la Imprenta Nacional de Cuba.¹⁶² Esta medida tuvo un impacto

¹⁶⁰ UFDC, Fondo Cuba, vol. 1, exp. 30, ff. 1-2, Leyes del Gobierno provisional de la revolución, La Habana, Editorial Lex, 1959-1961, p. 117, en <http://ufdc.ufl.edu/AA00063775/00031> [consultado el 17 de diciembre de 2025].

¹⁶¹ UFDC, Fondo Cuba, vol. 1, exp. 30, ff. 1-2, Leyes del Gobierno provisional de la revolución, La Habana, Editorial Lex, 1959-1961, p. 258, en <http://ufdc.ufl.edu/AA00063775/00031> [consultado el 17 de diciembre de 2025].

¹⁶² UFDC, Fondo Cuba, vol. 1, exp. 30, ff. 1-2, Leyes del Gobierno provisional de la revolución, La Habana, Editorial Lex, 1959-1961, p. 167, en <http://ufdc.ufl.edu/AA00063775/00031> [consultado el 17 de diciembre de 2024].

inmediato en la democratización de la cultura escrita al fomentar la publicación masiva y accesible de libros, revistas y folletos. Con la primera edición de Don Quijote de la Mancha, impresa en tiradas de 100,000 ejemplares a precios simbólicos,¹⁶³ entonces, el proceso editorial en la isla experimentó una transformación radical. El nuevo gobierno asumió el control de la producción cultural y educativa con el propósito de alinearla con los principios ideológicos del proyecto revolucionario.¹⁶⁴ La educación, considerada por Fidel Castro como una herramienta clave para consolidar la Revolución, fue el eje central de estas transformaciones. Esto incluyó la creación y distribución masiva de libros de texto escolares para la enseñanza primaria. En su Artículo Segundo de esta ley se menciona que la Dirección General de la Imprenta Nacional se encargará de la impresión de los libros escolares de las escuelas públicas y de otras escuelas anexas al Ministerio de Educación. Lo cual resultaría en la publicación de los primeros textos, llamadas cuartillas educativas del gobierno revolucionario que serían necesarias para la Campaña de Alfabetización. Entonces, esta medida no solo significó la creación de una infraestructura estatal para la impresión de libros, revistas y folletos, sino que estableció las bases para un mayor acceso a la cultura escrita en la isla, con un marcado énfasis en los principios ideológicos del nuevo régimen. En este sentido, se prepararon libros de texto escolares que, a partir de 1961 con la Ley de Nacionalización de la Enseñanza, se convirtieron en herramientas clave para el sistema educativo unificado y estatalizado.

¹⁶³ LAGUARDIA MARTÍNEZ, “La industria editorial cubana en el contexto de la actualización económica”, *Economía y Desarrollo*, vol. 151, núm. 1 (enero-junio 2014), pp. 174-186, en Redalyc, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425541209014> [consultado el 19 de diciembre de 2024].

¹⁶⁴ INSTITUTO NACIONAL DE LA REFORMA AGRARIA (INRA), “Imprenta Nacional de Cuba”, *INRA*, pp. 44-48, Repositorio Digital de la Biblioteca Histórica Cubana y Americana “Francisco González del Valle”, en <https://repositoriodigital.ohc.cu/s/repositoriodigital/item/34738> [consultado el 18 de diciembre de 2024].

Sin dudas, la creación de esta institución fue clave para apoyar los futuros proyectos educativos, al garantizar la disponibilidad de materiales de lectura que formarían parte del sistema educativo unificado.

De este modo, 1959 no solo representó el inicio de un nuevo ciclo político, sino también el arranque de un proyecto educativo integral, en el cual las políticas del gobierno revolucionario buscaban erradicar el analfabetismo, democratizar la cultura y formar individuos con una conciencia social acorde con los ideales del socialismo cubano.

En diciembre de 1960, en el contexto de la consolidación del poder del ala Castrista en Cuba, se establecieron las Escuelas de Instrucción Revolucionaria (EIR) con el objetivo de elevar el nivel cultural y político de los cuadros revolucionarios,¹⁶⁵ combatientes y trabajadores.¹⁶⁶ Estas instituciones se dedicaron a la enseñanza de los principios del marxismo-leninismo y a la formación ideológica de los ciudadanos comprometidos o no con el proceso revolucionario. Las EIR se organizaron a nivel nacional, con una escuela en cada provincia y la creación de la Escuela Nacional de Instrucción Revolucionaria "Ñico López" en La Habana. Posteriormente, surgieron las Escuelas Básicas de Instrucción Revolucionaria (EBIR), destinadas a la capacitación política e ideológica de los trabajadores, ampliando así el alcance de la formación revolucionaria.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Este término adquirió una dimensión política e ideológica específica, vinculada al rol del Partido Comunista de Cuba y otras estructuras del gobierno. Además, desde mi opinión la expresión puede funcionar también como un eufemismo. En lugar de describir directamente procesos de adoctrinamiento o control político lo suaviza y ennoblece esta función, destacando su carácter heroico y positivo dentro del sistema socialista.

¹⁶⁶ CUBA SOCIALISTA, "Las Escuelas de Instrucción Revolucionaria en el ciclo político-técnico", núm. 41 (enero de 1965), en <https://www.marxists.org> [consultado el 18 de diciembre de 2024].

¹⁶⁷ Véase, DEPARTAMENTO DEL PENSAMIENTO DE FIDEL CASTRO DEL INSTITUTO DE HISTORIA DE CUBA, *El partido: una revolución*.

En el discurso pronunciado en junio de 1962, Fidel Castro presenta una defensa de las Escuelas de Instrucción Revolucionaria (EIR) como un instrumento crucial para la formación de cuadros ideológicos y políticos comprometidos con el proceso revolucionario. El discurso enfatiza la importancia del sacrificio, la educación ideológica y el papel de la vanguardia revolucionaria, reflejando una visión donde el partido se erige como el núcleo organizador de la sociedad: “Lo que interesa a la Revolución es que en cada centro de trabajo haya obreros preparados, obreros con una gran educación política, obreros capaces de orientar a sus compañeros, obreros capaces de explicar el socialismo, de discutir con los derrotistas, de discutir con los ignorantes, de salirles al paso a los argumentos del enemigo, de explicar el porqué de cada dificultad, de explicar el pasado, de explicar el presente y de explicar el futuro”¹⁶⁸

El hecho de preparar "cuadros revolucionarios" no solo responde a una necesidad organizativa del nuevo sistema, sino que también se vincula con la cohesión ideológica y la movilización de las masas. La escuela se convierte en un espacio de adoctrinamiento, donde la formación política busca moldear a individuos capaces de defender y difundir los valores del régimen. No obstante, es importante destacar las tensiones inherentes a este proceso. Por un lado, las EIR representaron un esfuerzo por establecer la educación política y crear un cuerpo dirigente leal a la Revolución. Por otro, la insistencia en la uniformidad ideológica y el combate a "derrotistas" o "ignorantes" sugiere un margen limitado para el pensamiento crítico o para la pluralidad de opiniones dentro del movimiento revolucionario. El énfasis en la educación de obreros y

¹⁶⁸ CASTRO, *El partido: una revolución*, pp. 97-98.

campesinos contrasta con una crítica a los intelectuales de clase media, reflejando una tensión entre la movilización popular y el temor al revisionismo ideológico.

En junio de 1961, se fundaron las Organizaciones Revolucionarias Integradas (ORI), que unificaron al Movimiento 26 de Julio, el Partido Socialista Popular y el Directorio Revolucionario 13 de Marzo. Las ORI representaron el primer esfuerzo por consolidar un partido único que dirigiera el proceso revolucionario en Cuba.

Sin embargo, las ORI enfrentaron desafíos internos, incluyendo prácticas sectarias que afectaron la unidad revolucionaria. Como resultado, el 26 de marzo de 1962, las ORI se reorganizaron para formar el Partido Unido de la Revolución Socialista de Cuba (PURSC), bajo la dirección de Fidel Castro.

Finalmente, el 3 de octubre de 1965, el PURSC adoptó el nombre de Partido Comunista de Cuba, en adelante PCC, consolidándose como la única fuerza política dirigente de la sociedad cubana hasta el día de hoy, con Fidel Castro como su Primer Secretario.¹⁶⁹

Este proceso de unificación y formación ideológica fue fundamental para la consolidación del socialismo en Cuba, estableciendo al marxismo-leninismo como la ideología oficial del Estado y garantizando la cohesión política necesaria para la implementación de las transformaciones, en especial las educativas en el país.

A partir de 1961, el régimen revolucionario concibió la educación como un espacio de consolidación del nuevo orden socialista. Esto implicó una transición de un modelo pluralista y fragmentado hacia uno centralizado y uniforme, orientado a moldear una

¹⁶⁹ PCC, “Unidos por la revolución: 59 años del Comité Central del Partido Comunista de Cuba”, en <https://www.pcc.cu/unidos-por-la-revolucion-59-anos-del-comite-central-del-partido-comunista-de-cuba> [consultado el 18 de diciembre de 2024].

ciudadanía acorde con los ideales del marxismo-leninismo. En este proceso, la enseñanza de la historia desempeñó un papel fundamental. Mientras que en la República el relato histórico buscaba legitimar la independencia y reforzar los valores republicanos, la Revolución transformó y aprovechó esta narrativa para exaltar el patriotismo revolucionario, reinterpretar el pasado, pero unificando su proceso con la independencia “Nuestra Revolución, con su estilo, con sus características esenciales, tiene raíces muy profundas en la historia de nuestra patria. Por eso decíamos, y por eso es necesario que lo comprendamos con claridad todos los revolucionarios, que nuestra Revolución es una Revolución, y que esa Revolución comenzó el 10 de octubre de 1868”,¹⁷⁰ además de este acto discursivo totalmente simbólico y legitimador, el discurso histórico revolucionario buscó consolidar la figura de nuevos héroes, como un nuevo mesías Fidel Castro, Ernesto "Che" Guevara, Camilo Cienfuegos, entre otros.

2.1.2. La Campaña de Alfabetización de 1961

Una de las primeras acciones significativas en el ámbito educativo fue la Campaña de Alfabetización de 1961, un esfuerzo colosal que involucró a más de 250,000 voluntarios, en su mayoría jóvenes, para erradicar el analfabetismo en todo el país. Armando Hart Dávalos, entonces ministro de Educación, destacó en una entrevista de 1961 la magnitud de esta iniciativa, afirmando que “la alfabetización no es solo un proceso técnico, sino también una batalla ideológica”.¹⁷¹ En este sentido, la Campaña no solo pretendía

¹⁷⁰ BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL DE CHILE, “Discurso pronunciado en el resumen de la velada conmemorativa de los cien años de lucha”, en <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/66621/2/184701.pdf&origenBDigital> [consultado el 18 de diciembre de 2024].

¹⁷¹ INSTITUTO NACIONAL DE REFORMA AGRARIA, “Hombres recogerá quien siembra escuelas,” INRA: Revista mensual ilustrada, no. 10 (noviembre 1960): 14–17, consultado en 2025, Repositorio Digital de la Biblioteca Histórica Cubana y Americana “Francisco González del Valle,” <https://repositoriodigital.ohc.cu/s/repositoriodigital/item/34735>. [consultado el 18 de diciembre de 2024].

enseñar a leer y escribir, sino inculcar los valores del nuevo régimen revolucionario, consolidando así su legitimidad y unificando a la población en torno a su proyecto político.

En línea con esta doble función educativa e ideológica, se elaboraron los primeros materiales didácticos posrevolucionarios dictaminados por la Comisión Nacional de Alfabetización específicamente por la sección técnica “los técnicos que trabajan en esta Sección elaboran lo que en adelante llamaremos “Cartillas”, en esta los analfabetos van a tener su libro fundamental y base de trabajo en la lucha contra su analfabetismo, se le da un nombre muy significativo “VENCEREMOS” convirtiéndose en el verdadero símbolo de la campaña.¹⁷² Esta cartilla fue diseñada con instrucciones fáciles y concretas, producto de múltiples investigaciones que tuvieron en cuenta la realidad social y lingüística de los cubanos. Además, su contenido fue revisado personalmente por el primer ministro, Fidel Castro, lo que demuestra el interés del gobierno en garantizar que el material cumpliera tanto con su función pedagógica como ideológica.¹⁷³

La Cartilla *Venceremos* no fue un simple instrumento de alfabetización. Además de enseñar a leer y escribir, sus contenidos incluían temas fundamentales para la Revolución, como la Reforma Agraria, Educacional y Urbana, al tiempo que “capacita cívicamente” a los alfabetizados.¹⁷⁴ La referencia explícita a un “espíritu revolucionario” en la cartilla evidencia una intencionalidad clara: conectar el aprendizaje con la formación de una conciencia política alineada con los ideales del nuevo régimen. Esta estrategia responde a la visión de la alfabetización como una batalla ideológica que refería el

¹⁷² SANTAMARTA, La campaña de alfabetización en Cuba, p. 204.

¹⁷³ INSTITUTO NACIONAL DE REFORMA AGRARIA, “Más de un millón de cartillas”, enero de 1961, p. 59.

¹⁷⁴ INSTITUTO NACIONAL DE REFORMA AGRARIA, “Más de un millón de cartillas”, enero de 1961, p. 59.

ministro de educación Armando Hart, donde la educación fungía como un vehículo para legitimar y consolidar la revolución socialista en el imaginario popular.

En este sentido, Pérez Cruz en su artículo “La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba” menciona las cartillas que se emplearon para la alfabetización e instrucción. “Así, nacieron los principales instrumentos didácticos de la campaña: La Cartilla Venceremos, el libro Ahorrar, producir y organizar, para las nociones elementales de cálculo, y el Manual Alfabetícemos para orientar al alfabetizador cómo enseñar la lectura y la escritura”.¹⁷⁵

Cada uno de estos textos respondía no solo a necesidades pedagógicas, sino también a objetivos políticos. El énfasis en un vocabulario contextualizado y accesible, junto con la exaltación de valores revolucionarios, consolidó a la Cartilla "Venceremos" como un símbolo de la Campaña y un claro ejemplo de cómo la educación fue instrumentalizada para moldear la nueva conciencia revolucionaria.

Los textos escolares empleadas durante la campaña, como *La cartilla Venceremos* y el *Manual de Alfabetización*, no fueron simples instrumentos educativos neutrales. Estos materiales didácticos estaban cargados de contenido ideológico que reflejaba los valores y objetivos del nuevo régimen. A través de lecturas y ejercicios, se promovían conceptos como la lucha de clases, el antiimperialismo y la glorificación de los líderes revolucionarios. Por ejemplo, *La cartilla Venceremos* trataba quince temas que, además contenían imágenes o fotografías y no constataban la autoría. De esos quince temas desde mi opinión evidencian un esfuerzo por vincular la alfabetización no solo con el aprendizaje técnico, sino con la interiorización de los valores y logros del

¹⁷⁵ PÉREZ CRUZ, *La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba*, p. 16.

gobierno revolucionario: Instituto Nacional para la Reforma Agraria, Cada cubano dueño de su casa, Un pueblo sano de una Cuba libre, Las Milicias, La Revolución gana todas las batallas, Cuba no está sola.¹⁷⁶

Sin dudas esta estrategia tuvo un doble efecto. Por un lado, facilitó el aprendizaje de la lectura y escritura en un tiempo récord, utilizando ejemplos y referencias cercanas a la realidad que vivía el país. Por otro lado, sirvió como vehículo para inculcar una ideología específica, moldeando la percepción y conciencia de los nuevos alfabetizados desde el inicio de su educación formal y concretando la legitimación histórica en un sector de la población.

Si bien es innegable el impacto positivo de reducir el analfabetismo y promover la educación como derecho universal, pero me es pertinente analizar en esta investigación cómo la priorización de contenidos políticos e ideológicos influye en la formación de un pensamiento menos plural y crítico. Además, la utilización de materiales con una fuerte carga ideológica puede haber limitado la exposición de los individuos a diversas perspectivas, afectando así el desarrollo de un pensamiento autónomo y analítico. Para concluir esta breve revisión, mencionaré algunos de los temas expuestos en el texto para alfabetizadores *Manual de Alfabetización*. Algunos de los temas que explícitamente reflejan una narrativa alineada con los valores y objetivos del poder son: La Revolución, Fidel es nuestro líder, Cuba tenía riqueza y era pobre, Amigos y enemigos, La nacionalización.¹⁷⁷ En estos temas se presenta un marco dualista que promueve la exaltación de figuras específicas y establece una visión dicotómica de la realidad, una constante en la narrativa histórica posrevolucionaria donde los aliados de la Revolución

¹⁷⁶ SANTAMARTA, *La campaña de alfabetización en Cuba*, p. 205.

¹⁷⁷ SANTAMARTA, *La campaña de alfabetización en Cuba*, pp. 206-207.

son enaltecidos y sus detractores, rechazados. Además del rompimiento con el modelo político, social y económico anterior a la Revolución en el poder. Gott asegura que, “Castro admitió años después que podría haber sido mejor, y ciertamente más barato, comprar pequeños receptores de radio y emprender una campaña de alfabetización más lenta y más convencional; pero lo que se hizo durante 1961 ayudó a perfilar, en el país, y en el extranjero la imagen de la Revolución durante sus primeros años [...] aquella generación demasiado joven para haber participado en la guerra revolucionaria, aquella experiencia les dio el derecho a llamarse revolucionarios”.¹⁷⁸ Desde mi punto de vista, la afirmación de que esta experiencia dio a una generación joven "el derecho a llamarse revolucionarios" es sin dudas el reflejo de una instrumentalización de los participantes en la campaña de alfabetización. Si bien es cierto que la participación masiva de jóvenes en este proyecto contribuyó a forjar una identidad colectiva revolucionaria, también es cuestionable si el derecho a ser considerado revolucionario debe depender de una experiencia impuesta por el Estado. Esta narrativa, al tiempo que ensalza el esfuerzo colectivo, reduce la complejidad de las vivencias individuales y homogeneiza las motivaciones y resultados de quienes participaron. Más allá del valor propagandístico, esta exaltación deja entrever un uso simbólico de la juventud como recurso político, subordinando sus logros individuales a la consolidación del proyecto ideológico de la Revolución.

¹⁷⁸ GOTT, *Cuba. Una nueva historia*, p. 290.

2.2. La reestructuración del sistema educativo bajo el socialismo

2.2.1. Centralización y uniformidad: de la pluralidad al modelo estatalizado

En el marco de mi investigación, he identificado que la Ley de Nacionalización General de la Enseñanza, promulgada el 6 de junio de 1961, representó un hito fundamental en la transformación del sistema educativo cubano. Dicha normativa consolidó la estatalización y expropiación de todos los centros de enseñanza, desde la educación básica hasta las universidades, lo que derivó en la eliminación de las instituciones privadas, religiosas o extranjeras. Así lo establece el artículo segundo: “Se dispone la nacionalización y por consiguiente se adjudican a favor del Estado cubano, todos los centros de enseñanza que a la promulgación de esta Ley sean operados por personas naturales o jurídicas privadas, así como la totalidad de los bienes, derechos y acciones que integran los patrimonios de los citados centros”.¹⁷⁹

Considero que este hecho debe entenderse en el contexto de las tensiones políticas entre el gobierno revolucionario y diversos sectores opositores, muchos de ellos vinculados a instituciones educativas privadas, predominantemente religiosas. En el capítulo anterior, analicé cómo, durante la época republicana, ya existían confrontaciones entre la educación pública estatal y la ofrecida por congregaciones religiosas. Aunque se promulgaron leyes para controlar, en la medida de lo posible, dichas instituciones privadas, no fue hasta la llegada del gobierno revolucionario cuando estas contradicciones culminaron en la prohibición total de la educación privada, especialmente la de carácter religioso.

¹⁷⁹ GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE CUBA, Primera Sección, Año LIX, t. quincenal, núm. XI, núm. anual 109, La Habana, miércoles 7 de junio de 1961, 4 secciones, pp. 10657-10658.

Entre las acciones impulsadas por el gobierno revolucionario, destaco la confiscación de bienes eclesiásticos, la expulsión de clérigos cubanos y extranjeros, y la instauración de las Unidades Militares de Ayuda a la Producción (UMAP). Estas últimas funcionaron como campos de trabajo forzado para personas consideradas contrarias al proceso revolucionario, entre ellas religiosos, homosexuales y otros grupos tildados de lacras sociales.¹⁸⁰

A propósito, en la documentación que he examinado, se evidencia que el discurso oficialista justificaba estas medidas a través de argumentos ideológicos, con el propósito de “transformar” a los individuos en mejores revolucionarios y de erradicar cualquier actitud percibida como contrarrevolucionaria o antisocial. Sin embargo, cuando dicho proceso de transformación no se lograba, el gobierno optaba por silenciar a los opositores, marginándolos o confinándolos para evitar lo que se consideraba una potencial contaminación ideológica.¹⁸¹

Considero que las UMAP representan, hasta la actualidad, un símbolo del enfrentamiento entre el gobierno revolucionario y las comunidades disidentes o no alineadas con los paradigmas de la época. Este periodo supuso un momento de dolor y resistencia para muchos de los afectados y, al mismo tiempo, dejó una huella que, en ocasiones, permanece silenciada dentro de la memoria colectiva cubana.

Sin lugar a dudas, en los regímenes totalitarios que buscan instaurar un modelo completamente opuesto al anterior, suele emerger la idea de que el pueblo necesita ser

¹⁸⁰ Véase, ALMENDROS y JIMÉNEZ LEAL, *Conducta impropia*. Documental. Francia: INA, 1984. Este documental explora la persecución de homosexuales, disidentes políticos e intelectuales en Cuba tras la Revolución, centrándose en las Unidades Militares de Ayuda a la Producción (UMAP). A través de testimonios de exiliados cubanos, aborda las violaciones de derechos humanos y las políticas represivas del régimen castrista.

¹⁸¹ Véase, *Antes que Anochezca* de Reinaldo Arenas.

regenerado. A partir de mis lecturas y de acuerdo con la interpretación de Paxton, los movimientos totalitarios comparten el propósito de forjar un “nuevo hombre” y configurar una sociedad que se considerara regenerada y depurada de todo aquello que se juzgara contrario a la “pureza” nacional. Este proyecto implicaba, a su vez, transformar los ámbitos público y privado conforme a los principios del régimen, legitimando con ello la expulsión o incluso la persecución de quienes no se ajustarán a sus postulados totalitarios.¹⁸² A mi juicio, este planteamiento ilustra con claridad cómo la búsqueda de una supuesta “regeneración” termina justificando la exclusión o persecución de quienes se resisten a la transformación impuesta. En tales contextos, cuando sectores de la población rechazan el nuevo orden, la respuesta del poder puede inclinarse hacia la represión extrema, llegando incluso a legitimar su aniquilación.

Finalmente, reconozco que, aunque algunas voces gubernamentales han admitido con el tiempo los errores cometidos, el impacto de estas políticas continúa siendo un tema de reflexión y debate, tanto dentro como fuera de Cuba, en lo que respecta a la memoria histórica y a la posible futura reconciliación nacional.¹⁸³

En el transcurso de mi investigación, he constatado que la Ley de Nacionalización, además de centralizar la educación bajo el control estatal, introdujo un currículo único orientado a la formación de un “hombre nuevo”.¹⁸⁴ Según Arbesú, “esta necesidad de construir al hombre nuevo socialista, se hace más presente en una segunda fase de este momento, que va de 1964 a 1970, cuando se regresa a la producción azucarera como

¹⁸² PAXTON, *Anatomía del fascismo*, pp. 26-40.

¹⁸³ ALBA SILOT, “Cuba: Iglesia y Revolución, la deconstrucción de un mito”, pp. 53-65. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/153>. [consultado el 20 de diciembre de 2024].

¹⁸⁴ Para profundizar en este concepto véase, GUEVARA, *El socialismo y el hombre nuevo*.

principal fuente de sustento económico”.¹⁸⁵ Este ideal se fundamentó en las teorías de Ernesto “Che” Guevara y privilegió valores como la colectividad, el patriotismo y el compromiso con la Revolución. De acuerdo con esta concepción, la educación fue concebida como una herramienta esencial para transformar la conciencia individual y colectiva, promoviendo la superación del individualismo propio del capitalismo y la construcción de un sujeto moralmente íntegro, orientado hacia el trabajo social y el progreso del socialismo.

De esta forma, pude observar cómo el ideal del “hombre nuevo” incidió no solo en el contenido pedagógico del sistema educativo cubano, sino también en las metodologías de enseñanza, que integraban teoría y práctica con un énfasis en la politecnización. Según los planteamientos de Fidel Castro y los principales dirigentes de la Revolución, la combinación entre estudio y trabajo se convirtió en un principio fundamental de la educación socialista cubana. Esta idea, de raíces marxistas, se implementó para conectar la formación académica con la participación en labores productivas,¹⁸⁶ teniendo como objetivo contribuir tanto al desarrollo económico del país como a la formación moral del individuo. Como se sostiene en un discurso atribuido a Castro: “No hay ninguna idea de hoy que no tenga sus orígenes en ideas que las precedieron y que, en definitiva, no sean la evolución consecuente de determinadas ideas anteriores. Y hay una idea que no

¹⁸⁵ ARBESÚ, “La educación en Cuba: Un estudio histórico del sistema educativo cubano posrevolucionario”, p. 105. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/20330>. [consultado el 22 de diciembre de 2024].

¹⁸⁶ La creación de las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo (ESBEC) es uno de los ejemplos más claros de esta transformación educativa durante este periodo que trascendió hasta la actualidad. Estas instituciones permitían a los estudiantes combinar el estudio académico con el trabajo productivo, principalmente agrícola. Con ello, el Estado logra que los jóvenes contribuyeran al desarrollo económico del país mientras internalizaban valores como la disciplina, la solidaridad y el sacrificio desde la narrativa revolucionario. Esto en teoría podría ser positivo en un espacio consensuado, pero desde mi experiencia y punto de vista no es más que una práctica de explotación infantil disfrazada de educación.

es nueva -es una idea marxista, es una idea martiana-, que es la idea de la combinación del estudio y del trabajo”.¹⁸⁷

En mi análisis, considero que esta combinación de estudio y trabajo no solo respondía a un principio pedagógico, sino también a una crítica profunda al sistema educativo republicano. Desde la perspectiva revolucionaria, dicho modelo formaba intelectuales puros y enajenados, ajenos a la realidad productiva y social del país. Así se señala en “La Escuela Secundaria Básica en el Campo: Una innovación educativa en Cuba”, donde se expone que: “La educación en el viejo estilo del estudiante becado promueve un estudiante desequilibrado, un intelectual puro, un individuo enajenado, tal como se educaban los hijos de los burgueses en el pasado. Además, cuando se educan a los hijos de los trabajadores como se educaban en nuestro país a los hijos de los burgueses, se corre el riesgo de perder los mejores hábitos y virtudes de la clase obrera, generados principalmente en la lucha de clase”,¹⁸⁸ Desde mi punto de vista, la propuesta revolucionaria buscaba precisamente superar esta separación entre teoría y práctica, fortaleciendo la integración del trabajo manual con el intelectual.

Tal como sostiene Ramón Costa Jou, “la combinación de estudio y trabajo productivo se erigió en un principio central de la reforma educativa. Este enfoque politecnizado fomentaba habilidades técnicas y prácticas, a la vez que inculcaba una nueva ética del trabajo basada en el sacrificio personal y la contribución al bienestar colectivo, con miras a la consolidación del socialismo”.¹⁸⁹

¹⁸⁷ CASTRO, *Educación y Revolución*, p. 68.

¹⁸⁸ FIGUEROA y GUTIÉRREZ, *La Escuela Secundaria Básica en el Campo: Una innovación educativa en Cuba*.

¹⁸⁹ COSTA JOU, *Formación moral de la juventud*, p. 10.

En ese sentido, el “hombre nuevo” abarcaría cinco grandes dimensiones educativas: la física, la intelectual, la moral, la estética y la productiva. Estas dimensiones respondían a la aspiración del Estado en forjar individuos integrales y armónicamente desarrollados, capaces de aportar al crecimiento económico y moral del país. Asimismo, la educación moral comunista se convirtió en un pilar de esta formación, buscando inculcar valores como la disciplina, la solidaridad, el internacionalismo proletario y la lealtad revolucionaria.¹⁹⁰

En mis lecturas, he advertido que la politecnización respondía también a una necesidad económica de la nación, tal como señala el propio Castro, “En un país subdesarrollado como Cuba, el éxito del proyecto educativo revolucionario requería la participación activa de toda la ciudadanía en la producción. De este modo, la escuela no era solo un espacio de aprendizaje, sino también un centro de trabajo, donde los estudiantes contribuían al desarrollo económico y productivo del país.¹⁹¹ La práctica del trabajo en las ESBE y en otras instituciones educativas permitió inculcar una ética del trabajo como valor moral fundamental del “hombre nuevo” socialista. Sin embargo, este modelo no estuvo exento de contradicciones y desafíos. Aunque la combinación del estudio y el trabajo buscaba integrar valores como el altruismo y la responsabilidad, en la mayoría de los casos se tradujo en la explotación infantil encubierta.¹⁹² Los programas de trabajo en las escuelas al campo implicaron jornadas largas y agotadoras que, lejos de formar individuos con una conciencia crítica y autónoma, a menudo limitaron su desarrollo académico y personal.

¹⁹¹ CASTRO, *Educación y Revolución*, p. 74.

¹⁹² Véase, YOUTUBE, “¿Escuela al campo y otros experimentos ideológicos? Sobre la crisis de la educación en Cuba”, en <https://youtu.be/2Ai2Ybylcw8> [consultado el 23 de diciembre de 2025].

En el transcurso de mi investigación, he constatado que este nuevo marco pedagógico influyó de manera directa en los libros de texto escolares, transformándolos en herramientas clave y parte esencial de la retórica para la difusión de los valores revolucionarios. He observado que, bajo la dirección de la Revolución, se reestructuraron por completo los contenidos curriculares, con un énfasis particular en las asignaturas de Historia, Moral y Cívica, y Ciencias Sociales. Estos nuevos materiales educativos fueron diseñados para reflejar y exaltar los principios del socialismo, y se convirtieron en vehículos de la narrativa revolucionaria.

En mi revisión de dichos materiales, he advertido que las figuras históricas fueron reinterpretadas de acuerdo con los valores revolucionarios. Por ejemplo, a José Martí se le presentó como un precursor del socialismo, aunque si bien Martí compartía ciertas preocupaciones acerca de las desigualdades sociales, también expresó críticas hacia determinados aspectos del marxismo. Tal como él mismo escribió: “Dos peligros tiene la idea socialista, como tantas otras; el de las lecturas extranjerizas, confusas e incompletas, y el de la soberbia y la rabia disimulada de los ambiciosos, que, para ir levantándose en el mundo, empiezan por fingirse, para tener hombros en que alzarse como frenéticos defensores de los desamparados”.¹⁹³

Además, he constatado que la lucha contra el colonialismo y el imperialismo se integró en una narrativa histórica continua, que culminaba en la revolución cubana y omitía, en gran medida, la complejidad del periodo republicano.

Dentro de este escenario, considero que una de las manifestaciones más directas del vínculo entre la educación y el “hombre nuevo” fue la combinación de estudio y

¹⁹³ MARTÍ, “La América”, New York, abril de 1884, en *Obras completas de José Martí.*, vol. 1, p. 954.

trabajo. A partir de las ideas de Guevara, se implementó un modelo pedagógico que buscaba desarrollar no solo habilidades prácticas en los estudiantes, sino también un sentido de compromiso comunitario y una ética laboral socialista. Desde mi perspectiva, he advertido que, más allá de la intención de fomentar el altruismo y el trabajo colectivo, esta estrategia podía traducirse en explotación infantil encubierta, particularmente en el caso de las conocidas “escuelas en el campo”, tema que profundizaré más adelante.

Aunque la teoría del “hombre nuevo” aspiraba a una transformación moral, y en las primeras décadas favoreció al gobierno en términos de movilización y cohesión social, las condiciones materiales de vida, las dificultades económicas y las contradicciones internas de la Revolución obstaculizaron la plena realización de este ideal. He podido constatar que el énfasis en el adoctrinamiento ideológico y en la promoción de un único modelo de ciudadano evidenció las tensiones entre la utopía revolucionaria y las complejidades de su implementación en el ámbito educativo. La relación entre el “hombre nuevo” y la educación se consolidó, así como un modelo ambicioso, pero también controvertido, que redefinió la enseñanza en función de una visión profundamente ideológica del cambio social.

El 22 de diciembre de 1961, se celebró la clausura de la Campaña Nacional de Alfabetización, un acontecimiento que ha sido descrito como un hito en la historia educativa de Cuba. Este proyecto, iniciado en enero del mismo año, buscó erradicar el analfabetismo que afectaba, según las estimaciones, al 23% de la población. He revisado datos que señalan la participación de más de 250,000 voluntarios, entre estudiantes, maestros y trabajadores, quienes se trasladaron a zonas rurales remotas para alfabetizar a cerca de 700,000 personas. De acuerdo con los registros oficiales, el índice de

analfabetismo se redujo al 3,9% de la población (6,933,252 habitantes en ese entonces).¹⁹⁴

Una de las medidas más significativas fue la clausura de las Escuelas Normales en 1962, instituciones que tradicionalmente habían formado a los maestros bajo un modelo más académico y heredado de las estructuras republicanas. La crítica revolucionaria hacia las Escuelas Normales se fundamentaba en que estas, al priorizar una formación teórica y elitista, no respondían a las necesidades de una sociedad socialista en transformación, ni preparaban a los educadores para ser agentes activos del cambio revolucionario.

Sin embargo, otra medida de relevancia para mis objetivos de investigación fue la clausura de las Escuelas Normales en 1962, instituciones encargadas de la formación de maestros bajo un modelo que la dirección revolucionaria consideraba académico y elitista, heredado de la República. Desde la perspectiva oficial, dichas escuelas eran percibidas como inadecuadas para los requerimientos de una sociedad socialista en continua transformación, pues no preparaban a los educadores como agentes activos del cambio revolucionario. En su lugar, se establecieron las Escuelas para Maestros Primarios, con un plan de formación denominado Minas-Topes-Tarará, que redefinió las metodologías de enseñanza y los escenarios de aprendizaje, enfatizando tanto la preparación pedagógica como el trabajo productivo, en sintonía con el ideal del “hombre nuevo”.

¹⁹⁴ PÉREZ MARTÍNEZ, Mayda, “La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba: significados y sentidos desde sus protagonistas,” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, pp.111-129, en <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635575003.pdf> [consultado el 27 de diciembre de 2024].

Por otro lado, en enero de 1962 se aprobó la Reforma de la Enseñanza Superior la cual respondía a las demandas económicas y a la ideología del nuevo sistema socialista. Esta reforma rompió con las universidades del periodo republicano, consideradas, en muchos casos, espacios de élite y de resistencia política. Como parte de estas transformaciones, las universidades pasaron a ser controladas y financiadas por el Estado, suprimiendo la autonomía académica:

La autonomía universitaria desapareció de facto. La Junta Superior de Gobierno presidida por el Rector, pasó a ser el órgano de más alta jerarquía en el régimen de la Universidad, con lo cual se negó la historia de lucha desde la fundación de la Federación de Estudiantes Universitarios en 1922, hasta la promulgación de la Constitución de 1940, la que refrendó en su artículo 53: '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.'¹⁹⁵

En el nivel curricular, se incorporó la enseñanza obligatoria del marxismo-leninismo como base teórica, junto con asignaturas que abordaban la historia de Cuba desde una óptica marxista y la crítica al capitalismo. Paralelamente, se impulsó la creación de facultades técnicas y científicas para satisfacer las necesidades productivas del país, en consonancia con la concepción de que el trabajo y el estudio debían articularse para el desarrollo nacional. Si bien la enseñanza superior dejó de ser un privilegio para convertirse en un derecho colectivo, he podido analizar que esto supuso a su vez una fuerte rigidez ideológica y programática que limitó la diversidad de enfoques académicos, fenómeno que aún tiene repercusiones en la actualidad.

¹⁹⁵ Véase, PROGRAMA CUBA, "Cuba: El monopolio estatal sobre la enseñanza", en <https://www.programacuba.com/cuba-el-monopolio-estatal-sobre-la-ense%C3%B1anza> [consultado el 28 de diciembre de 2024].

Por otra parte, el 27 de abril de 1967 entró en vigor la Ley núm. 1203, que estableció la creación del Instituto Cubano del Libro,¹⁹⁶ un organismo que ejerce hasta hoy un control significativo sobre la producción cultural y educativa en la isla. Este Instituto centralizó la publicación y la distribución de libros, asegurando que el contenido estuviera alineado con los objetivos y valores del proyecto revolucionario.

En mi estudio, he comprobado que la labor de esta institución tuvo repercusiones no solo en el ámbito educativo, sino también en el cultural y político. Por un lado, facilitó el acceso masivo a la lectura mediante la publicación de libros a precios asequibles, permitiendo que amplios sectores de la población tuvieran contacto con la literatura, textos escolares y materiales ideológicos. La creación de siete editoriales estatales permitió atender los diferentes niveles educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, además de promover autores afines a los postulados del régimen.

En el plano ideológico, considero que el Instituto Cubano del Libro operó como un filtro que seleccionaba y controlaba los contenidos publicados, garantizando que los libros de texto escolares reforzaran la narrativa revolucionaria, la postura antiimperialista y la formación de los estudiantes en los principios del marxismo-leninismo. De este modo, la educación se preservaba de influencias consideradas “contrarrevolucionarias”, instaurando una epistemología acorde con los intereses del Estado.

Finalmente, he observado que el Instituto también desempeñó un rol importante en la proyección internacional de la revolución cubana, al promover la publicación y traducción de obras que defendían al proceso revolucionario como un modelo alternativo

¹⁹⁶ ALFONSO SESIDESDOS, Índice y extractos, Gaceta Oficial, República de Cuba, 1967-1972, Biblioteca Digital de la Universidad de Florida, en <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00061542/00001/citation> [consultado el 28 de diciembre de 2024].

al capitalismo. Ello contribuyó a difundir los logros en materia de alfabetización, igualdad social y desarrollo cultural, sosteniendo así la imagen de Cuba en el escenario internacional.

2.2.2. La soviétización en Cuba y la educación

En el curso de mi investigación, he identificado que el proceso de alineación de Cuba con la Unión Soviética fue, sin duda, una respuesta estratégica a la creciente hostilidad de los Estados Unidos tras el triunfo revolucionario de 1959. Estas tensiones se intensificaron con el embargo económico que Washington impuso en 1960 y se cristalizaron durante la Crisis de los Misiles,¹⁹⁷ un evento que no solo constituyó un punto de inflexión en la Guerra Fría, sino que también propició un acercamiento ideológico entre La Habana y Moscú.

En un comienzo, la relación con la URSS tenía un matiz pragmático; sin embargo, pronto adquirió un carácter estratégico fundamental para la supervivencia del régimen cubano en medio de la polarización internacional. En este sentido, la Unión Soviética se convirtió en el principal proveedor económico y militar de la isla, garantizando suministros de petróleo, maquinaria y asesoría técnica, así como la compra de azúcar en condiciones favorables. Paralelamente, su influencia comenzó a extenderse al ámbito educativo, con la introducción de currículos y metodologías basadas en los principios del marxismo-leninismo, lo cual fortaleció el control ideológico del sistema de enseñanza cubano.

Aun así, considero que esta alianza estratégica, presentada por el gobierno cubano como una forma de resistencia frente al gobierno estadounidense, reprodujo, en la práctica, ciertas dinámicas de subordinación económica y política hacia el imperialismo

¹⁹⁷ La Crisis de los Misiles fue un conflicto diplomático ocurrido en octubre de 1962, durante la Guerra Fría, que enfrentó a Estados Unidos y la Unión Soviética.

ideológico soviético. En efecto, algunos investigadores como Samuel Farber,¹⁹⁸ Jorge Domínguez,¹⁹⁹ Marifeli Pérez Stable,²⁰⁰ y Luis Suárez Salazar²⁰¹ han señalado que esta dependencia limitó significativamente la posibilidad de construir un modelo socialista autónomo y dejó a Cuba en una posición de vulnerabilidad frente a los cambios en el contexto internacional, como se evidenció tras la disolución del bloque soviético.

A partir de esa coyuntura, el proceso de soviétización avanzó gradualmente con la adopción de los principios organizativos y económicos del modelo soviético. Por ejemplo, la creación de la Junta Central de Planificación (JUCEPLAN) en 1960 y la implantación de la planificación centralizada marcaron el rumbo hacia un sistema económico de corte soviético, incluyendo la nacionalización de sectores estratégicos, la colectivización de la agricultura y la consolidación del Partido Comunista de Cuba como eje del poder político. En lo cultural, he podido constatar que el marxismo-leninismo se erigió como la doctrina oficial del Estado, con implicaciones profundas en la educación, la formación política y la narrativa histórica. Asimismo, observé que la enseñanza del idioma ruso y los intercambios académicos con la URSS se convirtieron en símbolos visibles de la adhesión de Cuba al bloque socialista.²⁰²

Más adelante, la incorporación de Cuba al Consejo de Ayuda Mutua Económica (CAME) en 1972 constituyó un hito significativo en este proceso de alineación.²⁰³ El CAME, fundado en 1949 para coordinar las economías socialistas, proporcionó a Cuba acceso a mercados garantizados, créditos blandos y recursos esenciales —como

¹⁹⁸ Véase, FARBER, *Cuba Since the Revolution of 1959: A Critical Assessment*.

¹⁹⁹ Véase, DOMINGUEZ, *Cuba: Order and Revolution*.

²⁰⁰ Véase, PÉREZ-STABLE, *The Cuban Revolution: Origins, Course, and Legacy*.

²⁰¹ Véase, SÚAREZ SALAZAR, *El socialismo cubano: Una perspectiva crítica*.

²⁰² GUERRA VILABOY, *La revolución cubana. Un nuevo panorama de su historia (1953-2020)*, pp.140-155.

²⁰³ DÍAZ VÁZQUEZ, "Cuba y el CAME", pp. 9-19.

petróleo y maquinaria— a precios favorables. A cambio, la isla exportaba principalmente azúcar, que el CAME adquiriría por encima de los precios del mercado internacional. En mi observación, esta relación contribuyó a la estabilidad económica de Cuba pese al embargo de Estados Unidos, aunque, al mismo tiempo, reforzó la dependencia de la economía cubana hacia el bloque socialista.

La integración al CAME tuvo también un impacto notable en la estructura interna de Cuba, pues la planificación económica nacional debía ajustarse a los fines del organismo, priorizando la industrialización y la formación técnica. Como resultado, se fortalecieron las escuelas técnicas y politécnicas, y se formó a miles de estudiantes en universidades de la URSS y de Europa del Este, quienes introdujeron posteriormente sus conocimientos en la modernización del país. Sin embargo, también he observado que esta orientación acentuó el enfoque monocultor basado en el azúcar y mantuvo las dinámicas de vulnerabilidad ante fluctuaciones externas. De alguna manera, aunque el gobierno justificaba esta alianza como antagónica al imperialismo estadounidense, se replicaron patrones de dependencia similares a los de la República en su relación con Estados Unidos, pero ahora bajo otra ideología.

En definitiva, la década de 1970 marcó la cúspide de la soviétización en Cuba. Durante este periodo, el país consolidó su modelo político, económico y social inspirado en el sistema soviético. Como señala Haroldo Dilla Alfonso “La posrevolución cubana después de los años setenta estuvo marcada por un sistema totalitario, que se anunciaba desde los primeros años revolucionarios, pero que ahora adquiere un carácter sistémico”.²⁰⁴ En este sentido, los primeros años de la década de 1970 fueron conocidos

²⁰⁴ DILLA ALFONSO, “Cuando las revoluciones terminan: la experiencia latinoamericana del siglo XX”, Izquierdas, p. 17, en <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2021/n50/art31.pdf>

como el Quinquenio Gris el cual constituye un episodio fundamental para comprender el impacto de la soviétización en la educación y la cultura cubana. Este fue un periodo en el que las aspiraciones revolucionarias iniciales fueron reemplazadas por la implementación de un modelo ideológico importado y centralizado, derivado de la estrecha relación con la Unión Soviética.²⁰⁵ Este lapso, marcado por la censura y la represión cultural, se sitúa en el contexto más amplio de la consolidación del socialismo en Cuba, cuyo clímax institucional se alcanzó con la promulgación de la Constitución de 1976, copia directa de la Constitución estalinista de 1936.²⁰⁶ La adopción de esta carta magna marcó no solo la alineación formal con los postulados soviéticos, sino también la absorción de sus mecanismos de control ideológico en los ámbitos cultural y educativo.

El periodo conocido como “El Quinquenio Gris” fue inaugurado simbólicamente durante el Congreso Nacional de Educación y Cultura de 1971. En este foro, Fidel Castro definió líneas divisorias entre las expresiones culturales que el Estado revolucionario consideraba aceptables y aquellas clasificadas como “desviaciones”. A partir de ese momento, se formalizó la adopción del realismo socialista como canon cultural, fomentando un arte y una literatura funcionales a la legitimación del proyecto revolucionario. Por cierto, me parece aclaratorio rescatar el testimonio de Fonet que describe la atmósfera de ese momento:

Si tuviera que resumir en dos palabras lo ocurrido, diría que en el 71 se quebró, en detrimento nuestro, el relativo equilibrio que nos había favorecido hasta entonces y, con él, el consenso en que se había basado la política cultural. [...] siguió la de los ucases: una política cultural imponiéndose por decreto y otra

[consultado el 5 de enero de 2025].

²⁰⁵ FORNET, “El Quinquenio Gris: revisitando el término”, pp. 1-15.

<https://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2006/files/FonetAmbrosio.pdf>.

[consultado el 6 de enero de 2025].

²⁰⁶ DILLA ALFONSO, “Cuando las revoluciones terminan: la experiencia cubana”, Izquierdas, p. 17, en <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2021/n50/art31.pdf>

[consultado el 5 de enero de 2025].

complementaria, de exclusiones y marginaciones, convirtiendo el campo intelectual en un páramo (por lo menos para los portadores del virus del diversionismo ideológico y para los jóvenes proclives a la extravagancia, es decir, aficionados a las melenas, los Beatles y los pantalones ajustados, así como a los Evangelios y los escapularios.²⁰⁷

En mi análisis, interpreto que este testimonio refleja cómo, a partir de 1971, se rompió el relativo equilibrio que había caracterizado la política cultural hasta ese entonces. Asimismo, se estableció una dinámica de imposiciones y exclusiones que restringió la diversidad de expresiones artísticas e intelectuales, generando un ambiente de censura y represión en el campo cultural.

De esta manera, he constatado que el Congreso de 1971 selló el viraje hacia una concepción del arte y la literatura enteramente supeditada a la consolidación del poder revolucionario. Desde aquel momento, las propuestas creativas comenzaron a ajustarse estrictamente a los lineamientos del realismo socialista, en detrimento de la pluralidad artística que hasta entonces había encontrado cierto espacio en el marco del nacionalismo revolucionario.

A partir de la lectura de la carta dirigida a Fidel Castro en 1971 por intelectuales de renombre internacional,²⁰⁸ he profundizado en el fenómeno de la instrumentalización de la cultura en contextos autoritarios. El caso de la represión de artistas e intelectuales como Heberto Padilla muestra cómo un proyecto revolucionario, en un inicio abanderado de la justicia social y la libertad, pudo derivar en el control absoluto de los espacios

²⁰⁷ FORNET, "El Quinquenio Gris: revisitando el término", p. 12, en <https://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2006/files/FornetAmbrosio.pdf> [consultado el 7 de enero de 2025].

²⁰⁸ Este documento que menciono es una carta abierta, dirigida a Fidel Castro, en la que un grupo reconocido de intelectuales y escritores internacionales aliados en un primer momento con la Revolución cubana manifiestan su repudio hacia la represión cultural y las prácticas autoritarias que, según ellos, se manifestaron en el caso de Heberto Padilla y otros intelectuales cubanos en 1971. Este evento es conocido como "El Caso Padilla" y marcó un momento crítico en la relación entre la Revolución cubana y la comunidad intelectual internacional.

culturales y educativos, subordinándolos a los intereses del Estado. Tal como se lee en la misiva:

Con la misma vehemencia con que hemos defendido desde el primer día la Revolución cubana, que nos parecía ejemplar en su respeto al ser humano y en su lucha por su liberación, lo exhortamos a evitar a Cuba el oscurantismo dogmático, la xenofobia cultural y el sistema represivo que impuso el stalinismo en los países socialistas, y del que fueron manifestaciones flagrantes sucesos similares a los que están sucediendo en Cuba.²⁰⁹

Si bien esta carta respondió de manera particular al caso Padilla, intelectuales como Guillermo Cabrera Infante, Virgilio Piñera, José Lezama Lima, Antón Arrufat, entre otros también sufrieron marginación o autocensura, lo que ilustra la intensificación de un régimen que, siguiendo el modelo soviético, entendía la cultura como una herramienta de adoctrinamiento masivo.

En mi investigación, he comprobado que el impacto del Quinquenio Gris rebasó las instituciones culturales y educativas, afectando profundamente las dinámicas sociales y las manifestaciones individuales de la creación artística. La imposición del realismo socialista, sumada a la vigilancia permanente de los órganos de seguridad del Estado, propició un clima de miedo que asfixió la creatividad y fomentó la autocensura. La literatura, el teatro y las artes visuales, que tras 1959 habían florecido como espacios de experimentación, se vieron reducidos a vehículos de adoctrinamiento político.

Lejos de ser una anécdota aislada en la historia cultural y educativa de Cuba, considero que este periodo constituyó un punto de inflexión en la construcción del modelo político y social del país. El Quinquenio Gris no solo institucionalizó la represión cultural, sino que también consolidó un sistema de control ideológico que perduró en las décadas

²⁰⁹ Véase, DIARIO MADRID, “Segunda carta de intelectuales europeos y latinoamericanos a Fidel Castro”, 21 de mayo de 1971. https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/5/11432/files/2015/07/Carta-de-intelectuales-a-Fidel-Castro_2-sbb95s.pdf. [consultado el 7 de enero de 2025]

siguientes. De esta forma, la educación, concebida originalmente como instrumento de emancipación popular, fue cooptada para reproducir un discurso monolítico, mientras que la cultura quedó supeditada al aparato partidista.

En síntesis, este periodo reflejó la manera en que un régimen puede instrumentalizar la educación y la cultura para consolidar su hegemonía, sacrificando en el proceso la pluralidad y la riqueza de las expresiones individuales. Al reinterpretar este episodio desde una perspectiva histórica, se puede observar no solo la profunda influencia soviética en la construcción del Estado cubano, sino también las tensiones y contradicciones inherentes a un modelo que pretendió imponer la homogeneidad en una sociedad caribeña, muy lejana de la idiosincrasia eslava, marcada por la diversidad cultural y política.

En lo referido al ámbito educativo, he constatado que la soviétización fue igualmente radical. La incorporación de metodologías pedagógicas inspiradas en la tradición soviética reforzó la centralización del currículo, que pasó a estar directamente controlado por el aparato estatal. De esta forma, pude analizar cómo los contenidos escolares se diseñaron para promover una narrativa histórica lineal, vinculando la revolución cubana de 1959 con las gestas independentistas del siglo XIX y excluyendo cualquier referencia a perspectivas críticas o alternativas.

En este contexto, identifiqué tres momentos clave que aceleraron la transformación de la educación en función de los intereses del nuevo proyecto estatal:

El Congreso Nacional de Educación y Cultura de 1971

Este evento, que ya analicé previamente como hito en el llamado Quinquenio Gris, sentó las bases ideológicas para la “purificación” de la cultura y la pedagogía. He advertido

que, a partir de este Congreso, se formalizó la orientación del realismo socialista en el arte y la literatura, con un impacto directo en la elaboración de materiales didácticos y contenidos curriculares.

El primer congreso del PCC en 1975

El PCC asumió la máxima autoridad en la política educativa, tal como se refleja en la afirmación: “El cumplimiento de la política educacional y de las tareas que ella implica es responsabilidad del Partido en primer lugar, y de los organismos de educación, cultura y divulgación del país, así como de la Unión de Jóvenes Comunistas y las organizaciones de masas”.²¹⁰ Esta directriz implicó que los libros de texto escolares fueran reelaborados bajo supervisión partidista.

La Constitución de 1976

Con la promulgación de esta Carta Magna, fuertemente inspirada en la Constitución estalinista de 1936,²¹¹ se ratificó el rol central del PCC y se institucionalizó el control ideológico sobre la educación y la cultura. Este marco legal afianzó la narrativa histórica oficial, silenció las voces disidentes del pasado republicano y reforzó la idea de que la educación debía subordinarse a los valores del Estado socialista.

He percibido que esta reinterpretación de la historia no solo borró las complejidades del pasado republicano, sino que también condenó al silencio a figuras y episodios capaces de cuestionar la hegemonía del discurso oficial.

El Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura

²¹⁰ PCC, Tesis y Resoluciones sobre política educacional, Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, La Habana, 1975, p. 4, en <https://www.granma.cu/file/pdf/PCC/1congreso/Tesis%20y%20Resoluciones/I-Congreso-del-PCC.Tesis-y-Resoluciones-sobre-pol%C3%ADtica-educacional.pdf>. [consultado el 7 de enero de 2025]

²¹¹ Véase, UNIÓN DE REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS (URSS), Constitución de la Unión Soviética de 1936.

El Congreso de abril de 1971 fue, en mi evaluación, un evento clave en la soviétización del panorama cultural y educativo cubano. Surgió como un esfuerzo para alinear todas las esferas del conocimiento y la creación cultural con las necesidades ideológicas del Estado socialista. En su discurso inaugural, Fidel Castro recalcó la relevancia de la educación y la cultura como herramientas para consolidar el socialismo y defender la revolución en el plano ideológico frente a la influencia del imperialismo estadounidense, "La educación científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnica, laboral, político militar constituye nuestro concepto de la formación integral del hombre".²¹²

No obstante, este evento marcó también el inicio de un control más riguroso sobre las expresiones culturales e intelectuales. En dicho congreso se debatieron asuntos como la promoción de una cultura socialista, el papel de la educación en la formación de valores revolucionarios y la necesidad de erradicar las influencias republicanas "burguesas" en las artes, las ciencias sociales y las humanidades.²¹³ En ese sentido, la educación se transformó gradualmente en un vehículo de adoctrinamiento político, más que en un espacio de desarrollo crítico.

Uno de los resultados inmediatos del Primer Congreso fue la implementación oficial de la pedagogía socialista. En Cuba, esta corriente adquirió un impulso definitivo y se consolidó como uno de los pilares de la institucionalización del socialismo. Desde el punto de vista metodológico y didáctico, la influencia soviética se manifestó en un énfasis técnico-científico y en la promoción de un aprendizaje activo y experimental. Al respecto,

²¹² Véase, CASTILLA, "Palabras pronunciadas en el acto de inauguración del Congreso Nacional de Educación y Cultura".

²¹³ PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA, Actas Oficiales, La Habana, abril de 1971.

pude confirmar que, de acuerdo con los lineamientos oficiales, “la pedagogía socialista tiene como base de la enseñanza la teoría del conocimiento marxista-leninista”, y que la escuela cubana, como parte de la escuela socialista, se fundamentaba en la teoría marxista-leninista del conocimiento”.²¹⁴

El llamado Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, diseñado en concordancia con las directrices del Primer Congreso, buscó mejorar la calidad y la equidad en el sistema educativo. Se plantearon estrategias como la actualización de planes de estudio, la mejora de la formación docente y el fortalecimiento de la infraestructura escolar. Sin embargo, la implementación de estas medidas se vio limitada por la escasez de recursos y por las tensiones entre las demandas ideológicas, económicas y sociales que enfrentaba el país. Además, identifiqué que los métodos memorísticos siguieron prevaleciendo, particularmente en las asignaturas relacionadas con las ciencias sociales e históricas, lo que limitó la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico.

El Primer Congreso del PCC

Este congreso representó un punto decisivo en la consolidación de la educación socialista como herramienta integral para la transformación de la sociedad cubana. A partir de este primer congreso se estableció el modelo educativo trazado en el Congreso Nacional de Educación y Cultura, concebido desde el oficialismo para superar las desigualdades y contradicciones del sistema capitalista.

Los partidarios de esta política subrayaron principios básicos como la vinculación del estudio con el trabajo, la coeducación, el carácter democrático de la enseñanza y su

²¹⁴ REYES y VALDIVIA PAIROL, *Pedagogía*, p. 21.

fundamentación en la pedagogía marxista-leninista. El estudio-trabajo, en particular, se impulsó para eliminar la separación entre el trabajo manual e intelectual, integrando a los estudiantes en el proceso productivo desde etapas tempranas. Aunque previamente había aludido a las Escuelas al Campo, en este contexto surgieron las llamadas “Escuelas en el Campo”, Castro mencionó que:

Ya no será la escuela al campo: ya es la escuela en el campo. ya no son cinco semanas, seis semanas, cuarenta días, cincuenta días, en que dejan de estudiar y realizan esa actividad. No. Aquí se combina sistemáticamente el estudio y el trabajo productivo diariamente. [...] De manera que lo que tiene esta escuela es que combina dos factores: primero, el tipo de educación ideal, el tipo de educación socialista, el tipo de educación comunista con las necesidades de nuestro propio desarrollo educacional, con las necesidades de nuestro propio desarrollo económico.²¹⁵

Además, cobró especial relevancia, buscando impregnar el sistema educativo y la vida social con los principios fundamentales del proyecto socialista. Como se afirma en las actas de este congreso: "La educación político-ideológica que es, sin duda, uno de los aspectos más trascendentales de la nación de la personalidad comunista. Ella incluye todos los organismos estatales, a la Unión de Jóvenes Comunistas, a las organizaciones e instituciones sociales y de masas, de los medios de difusión masiva y a toda la sociedad; pero, por su naturaleza está bajo la directa orientación y control del Partido".²¹⁶

Algo que, a primera vista, podría interpretarse como un mecanismo para asegurar la cohesión ideológica, pero que también recuerda a la concentración de poder descrita por Orwell como el “Ministerio de la Verdad”,²¹⁷ donde la historia, la educación y la cultura se someten a una reinterpretación constante para mantener la narrativa dominante.

²¹⁵ CASTRO, *Educación y Revolución*, pp. 99-100.

²¹⁶ PCC, *Tesis y resoluciones del Primer Congreso del PCC*, pp. 370-371.

²¹⁷ Véase, ORWELL, 1984.

Por otra parte, el Ministerio de Educación, en adelante MINED, se afianzó como el principal organismo encargado de definir y aplicar las normas y procedimientos pedagógicos en el sistema docente-educativo:

El Ministerio de Educación tiene, además, el encargo, como organismo especializado, de planificar y aplicar las normas y procedimientos pedagógicos del complejo proceso docente-educativo. Ello significa la dirección metodológica única en el sistema escolar y extraescolar, en el sentido de que toda la actividad docente-educativa que se realice por otros organismos y organización políticas y de masas debe, en lo docente, ajustarse a las regulaciones establecidas por dicho Ministerio, organismos estatales y sociales, las instituciones y organizaciones políticas y de masas.²¹⁸

Esta dirección metodológica única garantizaba que tanto las actividades educativas desarrolladas dentro del sistema escolar como aquellas realizadas por otros organismos políticos y de masas respondieran a un enfoque unificado, ajustándose a las regulaciones establecidas por el MINED. Este enfoque centralizado buscaba evitar discrepancias en la implementación de la política educacional y asegurar la coherencia ideológica y técnica en todos los niveles del proceso docente-educativo. Así, las instituciones y organizaciones complementaban y fortalecían la labor técnica y pedagógica liderada por el sistema escolar, contribuyendo a un proyecto educativo integral y cohesionado.

Otro elemento clave que he identificado en el congreso de 1975 fue la educación patriótico-militar, considerada fundamental para formar ciudadanos comprometidos con la defensa de la Revolución y del sistema socialista. Este componente fomentó de acuerdo con el documento oficial, "adecuados nexos y relaciones de niños y jóvenes con los combatientes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias y el Ministerio del Interior, promoviendo en ellos el amor y respeto hacia los forjadores de nuestra nacionalidad e

²¹⁸ PCC, *Tesis y resoluciones del Primer Congreso del PCC*, p. 372.

independencia y hacia quienes son permanentes defensores de las grandes conquistas revolucionarias y de la legalidad socialista, formándoles la conciencia en defensa de la patria”.²¹⁹

A partir de este Primer Congreso del PCC, la educación se organizó en un sistema nacional que abarcaba subsistemas interrelacionados: educación general, politécnica y laboral; educación especial; educación de adultos; educación técnica y profesional; y educación superior. Cada subsistema respondía a objetivos específicos, desde la formación básica hasta la preparación de cuadros técnicos y científicos.

No obstante, pude constatar que la planificación de este sistema enfrentó retos importantes, tales como la falta de recursos materiales, la escasez de personal docente calificado y la dificultad de articular los programas educativos con las necesidades socioeconómicas del país.

En relación con la dimensión curricular, la enseñanza del marxismo-leninismo tuvo un rol central, tanto como disciplina autónoma como sustento ideológico de todas las materias. El propósito era dotar a los estudiantes de una cosmovisión basada en el materialismo histórico y dialéctico: “Los profesores y maestros, los programas de estudio, los textos, no pueden limitarse simplemente a ser vehículos transmisores de conocimientos; tienen, además, que enfocar esos conocimientos basándose en la concepción filosófica de la ciencia marxista-leninista. Cada asignatura del plan de estudio, así como los programas y textos que los desarrollan, tienen en su contenido no sólo el aspecto cognoscitivo, sino también el ideológico-formativo”.²²⁰ Si bien este enfoque buscaba legitimar la narrativa histórica y política de la Revolución, considero

²¹⁹ PCC, *Tesis y resoluciones del Primer Congreso del PCC*, p. 372.

²²⁰ PCC, *Tesis y resoluciones del Primer Congreso del PCC*, p. 270.

que también generó interrogantes sobre la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico. La dimensión ideológica, al ser tan predominante, restringió el acceso a visiones diversas y críticas, fundamentales para el desarrollo integral del individuo.

En términos generales, la educación socialista cubana, tal como fue delineada en el Primer Congreso del PCC, supuso un esfuerzo considerable por crear un sistema inclusivo y orientado al desarrollo nacional. Sin embargo, su marcado carácter ideologizado, unido a las restricciones materiales y estructurales con las que debió lidiar, evidencia la complejidad de traducir los ideales revolucionarios en prácticas educativas sostenibles y justas. Por tanto, mi análisis no pretende negar los avances logrados, sino ofrecer una perspectiva equilibrada sobre los desafíos y contradicciones que afrontó el sistema educativo socialista en su proceso de construcción y consolidación.

La educación político-ideológica, concebida como una herramienta para fortalecer la conciencia de clase y los valores revolucionarios, priorizó la repetición mecánica de conceptos por encima de la reflexión crítica. Esta paradoja se hizo patente al promover autonomía técnica en ciencias exactas mientras se coartaba la independencia de pensamiento en temas políticos e históricos.

El primer Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación surgió en el contexto del Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, pero se consolidó en 1975.

El Perfeccionamiento de la educación en Cuba se conceptualizó como un proceso integral y continuo, diseñado para ajustar, modernizar y consolidar el sistema educativo socialista en función de las necesidades del desarrollo económico, social y político del país. Este enfoque se fundamentó en la premisa de que la educación debía ser una

herramienta esencial para garantizar la cohesión social, la formación de ciudadanos comprometidos con el proyecto revolucionario y la transformación de la estructura productiva de la nación.

El perfeccionamiento buscaba unificar y centralizar la estructura metodológica bajo la supervisión del MINED, lo que permitió estandarizar los planes de estudio, los programas educativos y los textos escolares en todos los niveles del sistema. Uno de los aspectos más destacados de este primer Perfeccionamiento fue la centralización del contenido educativo y la producción de materiales escolares bajo el control del MINED. Esto permitió la uniformidad en los contenidos impartidos y alineó el currículo con los objetivos ideológicos del Estado. La inclusión del marxismo-leninismo no solo como una asignatura autónoma, sino como un marco interpretativo transversal, convirtió al sistema educativo en una herramienta de adoctrinamiento, donde la repetición de conceptos superaba a la reflexión crítica. En términos pedagógicos, se adoptaron métodos inspirados en el modelo soviético, como el uso de laboratorios colectivos y prácticas de trabajo comunitario. Estos enfoques buscaban integrar el estudio con el trabajo productivo, fomentando una ética laboral y una conciencia socialista entre los estudiantes. No obstante, esta vinculación fue objeto de crítica, ya que en muchos casos priorizó las necesidades económicas inmediatas sobre el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Las escuelas politécnicas y técnicas se diseñaron para formar trabajadores capacitados, pero esta orientación práctica a menudo restringió la formación humanista y la capacidad de los estudiantes para participar en debates intelectuales más amplios.

Por otro lado, la adopción de la metodología soviética implicó cambios estructurales en el sistema educativo cubano desde la década de 1970. Con el apoyo de asesores soviéticos, se llevaron a cabo importantes modificaciones en los planes y programas de estudio, la formación docente y la elaboración de materiales didácticos. Durante esta etapa, instituciones como el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), fundado en 1976, desempeñaron un papel clave para asegurar que la educación se alineara con los objetivos del desarrollo socialista.

En cuanto a la formación de maestros, las escuelas pedagógicas inspiradas en los modelos soviéticos asumieron la tarea de preparar a los futuros docentes tanto en el aspecto técnico como en el político. Gracias a convenios de intercambio, numerosos profesores cubanos se capacitaron en universidades soviéticas, consolidando un marco educativo que, aunque adaptado al contexto nacional, replicaba los principios pedagógicos del bloque socialista.

Entre las referencias soviéticas, destaco el papel de Antón Makarenko, cuyas ideas sobre colectivismo, disciplina y formación de valores ciudadanos fueron adoptadas desde los primeros años de la Revolución. Las llamadas "Maestras Makarenko" trasladaron dichos valores a las zonas rurales, fomentando la integración social y el compromiso colectivo.²²¹ Aunque su influencia disminuyó con el tiempo, he observado que en la primera década del siglo XXI se reavivó su legado, complementándolo con aportaciones más inclusivas, como las de Paulo Freire.

Finalmente, quiero enfatizar que uno de los aportes más notables de la influencia soviética fue el impulso de la educación técnico-profesional, entendida como un

²²¹ En Cuba, las "maestras Makarenko" se refieren a una figura educativa inspirada en los principios pedagógicos del pedagogo soviético Antón Semiónovich Makarenko.

componente clave del sistema educativo. En sintonía con el modelo soviético, se promovió la vinculación de la formación académica con la capacitación laboral, partiendo de la premisa de que la producción económica y el trabajo colectivo resultan esenciales en la construcción del socialismo. Adaptado a las condiciones locales, este enfoque integró a la juventud cubana en los procesos productivos del país, reforzando valores de disciplina, responsabilidad y compromiso social.

En conclusión, el Primer Congreso del PCC de 1975 sirvió de catalizador para el desarrollo de un sistema educativo profundamente ideologizado, cuya intención consistía en forjar una sociedad socialista acorde con los lineamientos del Partido Comunista. Aunque reconozco los avances logrados en materia de alfabetización, equidad y formación técnica, también señalo las tensiones y contradicciones que surgieron al pretender armonizar el adoctrinamiento ideológico con la formación de ciudadanos críticos y autónomos. Este legado constituye, aún hoy, un factor esencial para comprender tanto los logros como las limitaciones del sistema educativo cubano.

La Constitución de 1976

La promulgación de la Constitución de 1976 constituyó, a mi juicio, el punto culminante de la transformación institucional que consagró el modelo de partido único, inspirado directamente en la Constitución estalinista de 1936. Este documento institucionalizó la centralización administrativa, la planificación económica y el predominio ideológico del PCC, a la vez que eliminó cualquier posibilidad de pluralismo político.

En mi investigación, he verificado que la Constitución de 1976 de la República de Cuba, proclamada como ley fundamental de la nación, establece en su Capítulo V una visión marcadamente ideológica de la educación. Dentro de este enfoque, la enseñanza

se concibe como una herramienta esencial para la consolidación de los ideales socialistas y, eventualmente, comunistas. De este modo, se articula un vínculo claro entre el ámbito educativo, la formación de los ciudadanos y la perpetuación del sistema político.

El artículo 39 destaca el rol del Estado como orientador, promotor y garante de la educación, la cual, según el propio texto, se fundamenta en el ideario marxista-leninista, martiano y en las tradiciones pedagógicas progresistas cubanas y universales. Tal como indica el propio artículo: “El artículo 39 establece que la educación es una función del Estado, fundamentada en el ideario marxista-leninista, martiano y en las tradiciones pedagógicas progresistas, buscando transmitir no solo conocimientos, sino también valores y principios alineados con el proyecto socialista”.²²²

Por otro lado, el artículo subraya la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza: “La educación combina el estudio con el trabajo, fomenta la educación patriótica y la formación comunista en las nuevas generaciones y promueve la continuidad de la Revolución socialista”.²²³ Si bien reconozco que esta disposición representa un avance notable en términos de equidad y accesibilidad, también advierto que el énfasis en integrar la educación con el trabajo, la producción y la participación política podría interpretarse como una instrumentalización educativa que prioriza las necesidades del Estado sobre el desarrollo integral de la persona.

El artículo 51 garantiza el derecho de todos los ciudadanos a una educación gratuita en todos los niveles, desde la enseñanza primaria hasta la universitaria, lo cual constituye uno de los logros más emblemáticos del sistema educativo cubano, sobre todo

²²² REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba (1976), artículo 39, inciso a.

²²³ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba (1976), artículo 39, inciso c.

si se compara con la situación de desigualdad prevaleciente antes de 1959.²²⁴ Sin embargo, esta gratuidad no está exenta de condicionantes: la enseñanza gratuita en Cuba busca no solo erradicar el analfabetismo o promover la igualdad de oportunidades, sino también asegurar la alineación con las necesidades del Estado socialista. De esta manera, interpreto que el artículo 51 puede funcionar como una herramienta para legitimar el adoctrinamiento político bajo el pretexto de la inclusión social.

Asimismo, el artículo 38, aunque no versa directamente sobre educación, impone a todos los ciudadanos el deber de educarse en los valores del patriotismo y la defensa del socialismo.²²⁵ Esta disposición amplía el mandato educativo más allá de las instituciones formales, concibiendo el aprendizaje como un proceso permanente e inseparable del compromiso político. No obstante, este enfoque integral plantea una cuestión esencial: ¿qué ocurre con quienes discrepan de los principios del socialismo?

El requerimiento constitucional de formar a todos en los valores revolucionarios deja escaso margen al pluralismo ideológico, contraviniendo, a mi parecer, los postulados de libertad de pensamiento y expresión que se esperan en un sistema educativo moderno.

Durante el periodo posterior a la adopción de la Constitución de 1976, he constatado que el énfasis en la centralización, característico de la pedagogía soviética, otorgó una uniformidad notable a los contenidos y a los métodos de enseñanza. Ello garantizó que todas las instituciones transmitieran un ideario homogéneo, en sintonía con los principios del Estado socialista. Sin embargo, también generó tensiones, al

²²⁴ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba (1976), artículo 51.

²²⁵ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba (1976), artículo 38.

restringir la creatividad pedagógica y la adaptación de la enseñanza a las diversas realidades culturales y regionales de la Isla.

En este sentido, pude observar la consolidación de un currículo único que buscaba homogeneizar la instrucción a nivel nacional. Tal currículo incorporaba una narrativa histórica y política fuertemente ideologizada, diseñada para formar ciudadanos leales al proyecto socialista. La educación, pues, se convirtió en mucho más que un medio de transmisión de conocimientos: asumió un rol de adoctrinamiento político. Asignaturas clave, especialmente relacionadas con la historia, fueron moldeadas por este enfoque ideologizante, enfatizando una visión antiimperialista y revolucionaria que vinculaba la identidad nacional con los principios del marxismo-leninismo y la lucha de clases.

Mi análisis revela que este proceso no estuvo exento de contradicciones. Aunque se promovieron valores como la igualdad y la justicia social, la rigidez y la carga ideológica del sistema limitaron la promoción de un pensamiento crítico. Con frecuencia, a los estudiantes se les presentaba una visión uniforme del mundo, que glorificaba los logros de la Revolución y desestimaba la complejidad y las contradicciones internas del sistema. Este unidireccionalismo redujo la diversidad de posturas y, en ocasiones, generó generaciones que asociaban el cuestionamiento o la crítica con una especie de traición ideológica.

Pese a los avances en la masificación de la educación y en la formación técnica, el modelo pedagógico cubano enfrentó desafíos de gran envergadura. La dependencia económica y técnica de la Unión Soviética condicionó notablemente la implementación de muchas de estas políticas. Con la desintegración del bloque socialista en la década de 1990, se pusieron en evidencia las limitaciones estructurales de un sistema

fuertemente influenciado por el modelo soviético. Aun así, he comprobado que el legado de este periodo persiste en la organización actual del sistema educativo cubano, orientado a la formación de ciudadanos con una marcada conciencia política y social.

Aunque reconozco que la educación cubana avanzó en términos de equidad e inclusión, la rigidez estructural y la subordinación a los intereses políticos del Estado socialista restringieron su capacidad de adaptarse a cambios sociales y económicos profundos. El modelo educativo soviético proporcionó una estructura sólida para la construcción del proyecto revolucionario, pero no dejó demasiado espacio para la diversidad de pensamiento ni la innovación pedagógica. Este legado mixto continúa siendo central para comprender los logros y las tensiones que han configurado la educación cubana hasta nuestros días.

2.3. La desintegración de la URSS hasta la actualidad

La desintegración de la URSS en 1991 marcó el fin de una era para el bloque socialista global, con profundas repercusiones en países como Cuba, que dependían significativamente de los lazos económicos, políticos y militares con la URSS. Este colapso fue el desenlace de años de tensiones internas, crisis económica y reformas fallidas, como la *perestroika* y la *glasnost* impulsadas por Mijaíl Gorbachov.²²⁶ Estas políticas, orientadas a modernizar el sistema socialista con elementos de mercado y mayor transparencia política, debilitaron la estructura centralizada del Estado,

²²⁶ La *perestroika* (reconstrucción) fue una serie de reformas económicas y sociales iniciadas por Mijaíl Gorbachov en la Unión Soviética en 1985, cuyo objetivo principal era modernizar y revitalizar la economía planificada mediante la introducción de elementos de mercado y descentralización. Paralelamente, la *glasnost* (apertura) promovió una mayor transparencia gubernamental, libertad de expresión y acceso a la información, permitiendo el debate público sobre problemas sociales y políticos. Ambas políticas pretendían transformar el sistema soviético

erosionaron la autoridad del Partido Comunista y fomentaron movimientos separatistas en las repúblicas soviéticas, acelerando colapso.

En diciembre de 1991, la URSS se disolvió formalmente, poniendo fin a un sistema político que había dominado la otra parte del escenario global por casi siete décadas. Este evento significó el fin de los subsidios económicos y las relaciones comerciales preferenciales que sostenían a varias economías socialistas, incluida la cubana.

Entonces, la disolución formal de la URSS puso fin a un sistema político que había dominado el panorama global por casi siete décadas. Esto implicó la pérdida de subsidios y relaciones comerciales preferenciales que sostenían economías socialistas como la de Cuba. La desaparición de la URSS derivó en el colapso económico cubano, marcando el inicio del llamado Período Especial en Tiempo de Paz, un eufemismo acuñado por el gobierno para describir la severa crisis económica que se desencadenó.

La población enfrentó este periodo con una mezcla de incertidumbre, temor y resiliencia. La escasez de alimentos y medicamentos obligó a muchas familias a adoptar estrategias de supervivencia como la agricultura urbana.²²⁷ Mientras algunos mostraban descontento ante las privaciones, otros reforzaron su compromiso con el proyecto revolucionario, viendo las dificultades como un sacrificio necesario frente al "bloqueo imperialista" y en defensa de la soberanía nacional. Este contexto dio lugar a tres reacciones principales: la obediencia, la oposición y el éxodo.²²⁸ La obediencia se manifestó en quienes apoyaron al sistema y continuaron trabajando en su fortalecimiento

²²⁷ Véase, TEJEDA, *El teatro como práctica de libertad*.

²²⁸ La teoría de "salida, voz y lealtad", propuesta originalmente por Albert O. Hirschman y adaptada al caso cubano por Arcadio Díaz Quiñones, es retomada por Rafael Rojas para analizar las dinámicas de obediencia, oposición y éxodo en el contexto de la Revolución Cubana. Véase, ROJAS, *Tumbas sin sosiego*, p. 16.

a pesar de las fatalidades. La oposición estuvo presente en aquellos que buscaron expresar su descontento a través de críticas y propuestas de reforma desde dentro del sistema. Por último, el éxodo se reflejó en los miles de cubanos que optaron por emigrar, como fue evidente durante la crisis de los balseros de 1994, en busca de mejores condiciones de vida fuera del país.

Sin embargo, este periodo estuvo marcado también por episodios de tensión social y migratoria, como la crisis de los balseros de 1994, cuando miles de cubanos intentaron salir del país en embarcaciones improvisadas buscando refugio en Estados Unidos. Este evento evidenció el grado de desesperación provocado por la crisis económica, la falta de oportunidades y la represión. Al mismo tiempo, ocurrió el Malecónazo,²²⁹ una protesta espontánea en La Habana que reunió a miles de personas exigiendo cambios y manifestándose contra las duras condiciones de vida. Estos eventos llevaron al gobierno cubano a tomar medidas para controlar las migraciones, incluyendo el acuerdo migratorio con Estados Unidos, y a reforzar el discurso de resistencia frente a las presiones externas e internas. Ambos episodios se convirtieron en un recordatorio de las profundas divisiones sociales y las tensiones internas que caracterizaron la década de 1990.

En medio de esta crisis, el gobierno cubano priorizó la producción de materiales educativos, como los libros de texto, para garantizar la continuidad de la enseñanza y fortalecer los valores revolucionarios en un contexto de adversidad. En paralelo, el impacto de la crisis en la infraestructura educativa fue significativo. Las escuelas

²²⁹ El Malecónazo fue una protesta popular ocurrida el 5 de agosto de 1994 en La Habana, Cuba, en el contexto del Período Especial en Tiempo de Paz. Miles de personas se manifestaron en el malecón habanero contra las difíciles condiciones de vida. El evento derivó en la represión gubernamental y en la crisis migratoria conocida como “crisis de los balseros”.

enfrentaron la escasez de materiales básicos, y muchas veces carecieron de electricidad. Los maestros, en condiciones precarias, recurrieron a soluciones improvisadas para garantizar la continuidad educativa. En las zonas rurales, la falta de transporte y combustibles agravó la situación, obligando a las comunidades a implementar alternativas locales.

Durante este periodo, la enseñanza de la historia en Cuba desempeñó un papel clave para legitimar al gobierno, cuya estabilidad se veía comprometida por primera vez desde la revolución. Los libros de texto subrayaron la narrativa de resistencia frente al “bloqueo imperialista” y establecieron paralelismos entre las luchas históricas y los retos contemporáneos. El sistema educativo cubano reforzó la enseñanza de la historia como una herramienta clave para la formación de la identidad nacional y el compromiso revolucionario. Los libros de texto fueron diseñados para transmitir una visión unificada de la historia, centrada en los logros de la revolución cubana y su legado, en este contexto se publicó el libro de texto *Historia de Cuba, sexto grado*. Algunos de los eventos históricos como las campañas bélicas “internacionalistas” en África se presentaron como ejemplos de sacrificio y solidaridad, reforzando la idea de que el Período Especial en Tiempo de Paz era una continuación de las batallas históricas de Cuba. Figuras como José Martí y Ernesto “Che” Guevara fueron exaltadas nuevamente como símbolos de resistencia, vinculando la lucha por la independencia del siglo XIX con la defensa del socialismo en los años 90.

Entre 1985 y 1999, el Segundo Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación marcó un intento significativo por ajustar el modelo educativo cubano a las necesidades reales de la población y a las condiciones sociales y económicas del país.

Este perfeccionamiento buscó diseñar un sistema más flexible, menos rígido en su estructura metodológica y más alineado con la realidad cubana. Sin embargo, este esfuerzo se vio interrumpido por el impacto del Período Especial en Tiempos de Paz, una etapa marcada por la profunda crisis económica resultante de la caída del bloque socialista y la disolución de la Unión Soviética.

El modelo educativo cubano durante esta década se caracterizó por su enfoque en la educación desarrolladora, una concepción pedagógica que busca la formación integral de la personalidad del estudiante. Este enfoque se materializó en un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la interacción activa entre los alumnos, los docentes y la comunidad. El aprendizaje fue entendido como un proceso cultural mediado por la orientación pedagógica y la participación social, en el que los estudiantes desempeñaron un rol protagónico, desarrollando habilidades críticas, reflexivas y creativas. Este modelo estuvo sustentado en diagnósticos iniciales y continuos que permitieron ajustar las estrategias educativas a las características individuales y contextuales de los alumnos.

Una de las principales estrategias implementadas para mitigar los efectos de la crisis fue la incorporación de tecnologías al proceso educativo. La distribución de televisores, computadoras y software educativos en las escuelas se convirtió en una herramienta clave para complementar la labor de los docentes, especialmente en las zonas rurales o con limitaciones de personal. Los teleclases y otras actividades televisivas se utilizaron ampliamente como un recurso para asegurar el acceso equitativo a la educación. Paralelamente, se fortaleció la formación de maestros emergentes y la capacitación continua del personal docente, lo que permitió cubrir la demanda educativa en un contexto de limitaciones económicas.

A pesar de los logros alcanzados, el sistema educativo enfrentó desafíos significativos en términos de calidad e infraestructura. La escasez de materiales educativos, el deterioro de las instalaciones escolares y la insuficiencia de recursos para prácticas pedagógicas más complejas afectaron el desempeño de las escuelas. Asimismo, la formación emergente de docentes, aunque necesaria, presentó limitaciones en la preparación metodológica y pedagógica de los nuevos maestros, particularmente en las zonas rurales y más afectadas por la crisis.

El contexto económico también influyó en la percepción social de la educación. Durante la primera mitad de la década, la devaluación de los ingresos y el desajuste entre la calificación profesional y las oportunidades laborales redujeron la motivación de algunos jóvenes para continuar su formación académica.

En este sentido, la relación entre la escuela, la familia y la comunidad adquirió un papel central en el modelo educativo cubano. La participación activa de los padres y otros agentes sociales en los procesos educativos fue promovida como una estrategia para garantizar una formación más integral y coherente de los estudiantes. Esta integración comunitaria no solo fortaleció el apoyo a las escuelas, sino que también contribuyó a crear un clima educativo favorable en medio de las adversidades.

El Período Especial en Tiempo de Paz trajo consigo la agudización de problemas económicos estructurales que afectaron directamente al sistema educativo. La escasez de recursos materiales, energéticos y financieros derivó en el deterioro de la infraestructura escolar, la falta de materiales básicos de aprendizaje y la migración de profesionales, incluidos maestros, hacia sectores más lucrativos de la economía. A pesar de estas limitaciones, el sistema educativo implementó medidas innovadoras, como la

introducción del programa Educa a tu Hijo en el ámbito preescolar,²³⁰ que se convirtió en un modelo social de educación temprana. Este programa, diseñado para garantizar el acceso equitativo a la educación preescolar, involucró a la familia y la comunidad en el proceso educativo, permitiendo que niños de zonas rurales o marginales, hasta entonces desfavorecidos, accedieran a una formación inicial.

En la primera década de los años 2000, el Sistema Nacional de Educación (SNE) cubano experimentó transformaciones significativas enmarcadas en la estrategia político-ideológica de la Batalla de Ideas. Estas reformas redefinieron la organización escolar e impulsaron un perfeccionamiento sistémico en todos los niveles educativos, con un enfoque en la formación integral de los ciudadanos y en la construcción de un modelo alineado con las necesidades sociales, económicas e ideológicas del gobierno posrevolucionario. En el ámbito educativo, la Batalla de Ideas fue concebida como una “revolución dentro de la Revolución”, orientada a transformar los métodos pedagógicos, garantizar el acceso equitativo al conocimiento y consolidar una cultura general integral en la población.

Una de las principales contribuciones de la Batalla de Ideas fue el desarrollo de programas educativos masivos que abordaron problemáticas estructurales, como la escasez de docentes, la falta de infraestructura adecuada y el éxodo de profesionales hacia otros sectores. A continuación, explicaré estos cambios en la educación básica y media superior:

²³⁰ El Programa Educa a tu Hijo, creado en 1992 en Cuba, es una estrategia de educación no institucional dirigida a niños de 0 a 6 años, basada en la participación comunitaria y familiar para promover el desarrollo integral infantil, especialmente en áreas rurales y de difícil acceso.

- Educación Primaria: Las reformas en este nivel se centraron en la personalización del aprendizaje y el fortalecimiento de competencias fundamentales. La reducción del número de estudiantes por aula facilitó una atención más individualizada. Además, se ajustaron los currículos de Ciencias Naturales, Lengua Española y Matemática, integrando valores éticos y nacionales desde las primeras etapas educativas. La inclusión del inglés a partir del tercer grado buscó conectar a los estudiantes con dinámicas globales, ampliando su perspectiva en un sistema tradicionalmente introspectivo.²³¹
- Secundaria Básica: En este nivel, se implementó el modelo del Profesor General Integral (PGI),²³² asignado a grupos reducidos de estudiantes para garantizar un acompañamiento personalizado.²³³ Este modelo, junto con el aumento de horas lectivas en Matemática, Español e Historia de Cuba, priorizó tanto la formación académica como el fortalecimiento de valores patrióticos. Sin embargo, la implementación del PGI enfrentó desafíos, como la falta de preparación integral de los docentes.
- Preuniversitario: Se reforzaron asignaturas clave como Español-Literatura, Matemática e Historia de Cuba, reconociendo su papel en el desarrollo de habilidades analíticas. Paralelamente, se integraron programas de Educación

²³¹ ESCANDELL SOSA, “La Batalla de Ideas: Fundamento Estratégico para el Desarrollo de una Economía del Conocimiento en Cuba”, *Ciencia en su PC*, núm. 4 (octubre-diciembre 2007), pp. 23-40, en <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181320170004.pdf> [consultado el 9 de enero de 2025].

²³² ESCANDELL-SOSA, Vicente E., “La Batalla de Ideas: Fundamento Estratégico para el Desarrollo de una Economía del Conocimiento en Cuba”, *Ciencia en su PC*, núm. 4 (octubre-diciembre 2007), pp. 23-40, en <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181320170004.pdf> [consultado el 9 de enero de 2025].

²³³ Es relevante señalar que lo expuesto aquí, basado en mi experiencia personal, quedó principalmente en las orientaciones, ya que la realidad fue completamente distinta. Durante mi etapa como estudiante de secundaria básica, entre 2007 y 2010, en la ciudad de Matanzas, un área de significativa importancia económica, los grupos escolares superaban los cincuenta estudiantes, y las clases eran impartidas por profesores emergentes.

Artística, destacando la importancia de la identidad cultural en la formación de los estudiantes. Aunque se priorizó la especialización docente, las limitaciones materiales condicionaron el alcance de estas iniciativas.²³⁴

En el ámbito de la formación docente, los programas de maestros emergentes surgieron como una estrategia clave para suplir la creciente demanda de educadores en Cuba. Estos cursos intensivos permitieron a los participantes asumir responsabilidades en el aula desde las etapas iniciales de su formación, priorizando la transmisión de contenidos fundamentales y habilidades prácticas. Sin embargo, el enfoque acelerado de estos programas generó críticas por la insuficiencia en la preparación pedagógica y disciplinaria. La simultaneidad entre estudio y práctica impuso una carga significativa sobre los aspirantes, quienes debían gestionar grupos numerosos mientras continuaban su proceso de aprendizaje. Esto, a su vez, erosionó la confianza de padres y estudiantes en la capacidad profesional de los nuevos docentes.

Por otro lado, el modelo del Profesor General Integral (PGI), diseñado para ofrecer una atención personalizada y multifacética a los estudiantes, introdujo innovaciones en la relación docente-alumno. No obstante, su implementación enfrentó limitaciones debido a la falta de preparación integral de muchos docentes. Además, la centralización del currículo y el énfasis en un fuerte componente ideológico restringieron la posibilidad de explorar perspectivas críticas y alternativas, limitando la diversidad interpretativa y el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes.

²³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Investigación sobre el tercer perfeccionamiento, La Habana, Ministerio de Educación, 2021, en https://www.mined.gob.cu/wp-content/uploads/2021/10/investigacion_3_perfeccionamiento.pdf [consultado el 9 de enero de 2025].

En la actualidad, el sistema educativo cubano se organiza en diversos niveles: educación preescolar, primaria, secundaria básica, preuniversitario, técnico-profesional y superior. La educación primaria, que abarca desde el primer hasta el sexto grado, es obligatoria y gratuita, con un acceso prácticamente universal.²³⁵ Este nivel tiene como objetivos centrales el desarrollo integral de los niños, la adquisición de competencias fundamentales en áreas como Lengua Española, Matemática, Ciencias Naturales e Historia de Cuba, así como la formación de valores éticos y cívicos alineados con los principios de la Revolución. Además, incluye programas de enseñanza artística, educación física e introducción a la computación, reflejando un enfoque integral del desarrollo infantil.

La supervisión de las escuelas primarias está altamente centralizada. MINED no solo diseña el currículo nacional, sino que también regula los métodos de enseñanza, los materiales didácticos y las evaluaciones. Las direcciones provinciales y municipales, bajo la supervisión del Ministerio, implementan estas políticas a nivel local.²³⁶ Si bien este sistema garantiza uniformidad en la calidad educativa, también limita la capacidad de las escuelas para adaptarse a las necesidades específicas de sus comunidades.

En este contexto, el Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, iniciado en 2014, representa un esfuerzo significativo por modernizar el modelo educativo y adaptarlo a los desafíos contemporáneos. Esta reforma se enfoca en la actualización de los currículos, la incorporación de tecnologías de la información y

²³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, “Educación Primaria”, en <https://www.mined.gob.cu/primaria/> [consultado el 10 de enero de 2025].

²³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, “Educación Primaria”, en <https://www.mined.gob.cu/primaria/> [consultado el 10 de enero de 2025].

la comunicación, y el fortalecimiento de la formación docente. En el nivel primario, se han introducido cambios importantes en los métodos de enseñanza y en la evaluación de los aprendizajes, promoviendo una mayor participación activa de los estudiantes y un enfoque más crítico e interdisciplinario. Además, se han diversificado los materiales didácticos y ampliado las actividades extracurriculares para complementar el desarrollo integral de los niños.

Sin embargo, a pesar de estos avances, el sistema enfrenta problemas críticos que afectan la calidad de la educación primaria. Uno de los desafíos más notorios es la insuficiencia de recursos materiales y de infraestructura adecuada. Muchas escuelas, especialmente en zonas rurales, carecen de mobiliario, materiales didácticos actualizados y acceso suficiente a tecnologías. Aunque se han hecho esfuerzos por garantizar conectividad y computadoras en las aulas, estas herramientas suelen ser insuficientes para cubrir las necesidades de una gran parte de los estudiantes.

Otro desafío importante es la formación y retención de docentes. La calidad de los maestros en el nivel primario es esencial para el éxito educativo, pero el sistema cubano enfrenta dificultades para atraer y mantener profesionales calificados. Las bajas remuneraciones, las condiciones laborales precarias y la alta carga de trabajo han disminuido el interés por la carrera docente. Esto ha obligado al sistema a recurrir a estrategias como la formación de los maestros emergentes, cuyos programas intensivos han sido criticados por no garantizar una preparación pedagógica adecuada.

La centralización del sistema educativo también plantea retos. Aunque permite la implementación uniforme de políticas y estándares educativos, limita la autonomía de las escuelas y los docentes para adaptar el currículo y las metodologías a las realidades

locales. Esta rigidez puede resultar en una enseñanza menos receptiva a las particularidades comunitarias y menos propensa a fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Para finalizar, La Constitución de la República de Cuba de 2019 y el anteproyecto del Código de Niñez, Adolescencia y Juventudes de 2024 ofrecen un marco normativo integral que refuerza el carácter inclusivo y universal del sistema educativo cubano. Ambos documentos destacan la centralidad de la infancia, la adolescencia y la juventud como pilares esenciales para el desarrollo social y cultural de la nación.

La Constitución de 2019 reafirma la educación como un derecho universal, gratuito y de calidad. El Artículo 4 consolida el carácter irrevocable del modelo socialista, posicionándolo como un pilar del sistema político y jurídico del país. Aunque este artículo refuerza la identidad y la unidad nacional, también limita el debate político sobre el futuro del modelo, generando tensiones frente a las demandas de reforma y los cambios globales.²³⁷

El Artículo 73 establece que el Estado es responsable de garantizar servicios educativos inclusivos desde la primera infancia hasta la universidad, equilibrando la formación académica con las necesidades del desarrollo económico-social. Por su parte, el Artículo 32 define los principios de la política educacional, científica y cultural del país, destacando la integración de avances científicos, valores éticos y la tradición pedagógica cubana.²³⁸

²³⁷ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba, art. 4, Gaceta Oficial de la República de Cuba, 10 de abril de 2019.

²³⁸ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba, art. 73, Gaceta Oficial de la República de Cuba, 10 de abril de 2019.

El Artículo 32, por su parte, detalla los principios fundamentales de la política educacional, científica y cultural del país. Este artículo establece que la educación debe basarse en los avances de la ciencia y la tecnología, los aportes de la tradición pedagógica cubana y los valores del socialismo. También enfatiza la promoción de valores éticos, cívicos y patrióticos como ejes transversales en la formación de los estudiantes, consolidando el sistema educativo como una herramienta para fortalecer la identidad nacional y la cohesión social.²³⁹

Por otro lado, el anteproyecto del Código de Niñez, Adolescencia y Juventudes amplía y complementa las disposiciones de la Constitución, poniendo énfasis en la protección integral de los derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Este código aborda aspectos específicos relacionados con la educación, incluyendo el derecho a un entorno escolar libre de violencia, el acceso equitativo a la educación de calidad y la corresponsabilidad entre el Estado, la sociedad y las familias en el proceso educativo.²⁴⁰

Sin embargo, el anteproyecto del Código de Niñez, Adolescencia y Juventudes en Cuba ha suscitado un amplio debate debido a su enfoque en la formación ideológica, las implicaciones en los derechos de los menores y las posibles consecuencias discriminatorias derivadas de su implementación. Este documento, diseñado como un marco jurídico para la protección integral de la infancia y la juventud, refuerza la visión socialista del sistema educativo cubano, pero al mismo tiempo ha sido criticado por

²³⁹ REPÚBLICA DE CUBA, Constitución de la República de Cuba, art. 32, Gaceta Oficial de la República de Cuba, 10 de abril de 2019.

²⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, “Proyecto de Ley: Código de la Niñez, Adolescencias y Juventudes”, en <https://www.mined.gob.cu/proyecto-de-ley-codigo-de-la-ninez-adolescencias-y-juventudes>, [consultado el 11 enero de 2025]

sectores de la sociedad que consideran que puede derivar en prácticas excluyentes y en la continuación de la instrumentalización política de la educación.

El sistema educativo cubano, aunque caracterizado por su compromiso con la inclusión y el acceso universal, enfrenta desafíos significativos. La falta de recursos materiales, las dificultades en la formación y retención de docentes, y la centralización excesiva limitan la capacidad del sistema para responder a las necesidades locales y promover un enfoque pedagógico más dinámico y contextualizado. A pesar de estas limitaciones, el marco normativo vigente refuerza el papel de la educación como una herramienta clave para fortalecer la identidad nacional y la cohesión social. No obstante, el reto contemporáneo radica en equilibrar los ideales fundacionales del sistema con las demandas de un entorno global en constante transformación.

2.4. La enseñanza de la Historia de Cuba a través de los perfeccionamientos de la educación

La enseñanza de la Historia de Cuba ha sido un componente esencial del sistema educativo revolucionario, desempeñando un papel central en la construcción de la identidad nacional y en la consolidación del discurso ideológico del Estado socialista. A lo largo de las décadas, los llamados perfeccionamientos del sistema educativo enmarcados en contextos políticos y económicos específicos, como los abordados anteriormente, han definido las formas en que los estudiantes han aprendido sobre su pasado histórico.

El análisis de la enseñanza de la Historia de Cuba a través de los perfeccionamientos educativos nos permite comprender cómo se integraron los eventos del pasado en una narrativa histórica coherente con los principios del socialismo cubano.

Desde los primeros años de la Revolución, cuando se consolidaron las bases del sistema educativo unificado, hasta los ajustes posteriores en el contexto de la crisis postsoviética, los libros de texto, los programas escolares y las estrategias de enseñanza han sido diseñados para alinear el conocimiento histórico con los valores patrióticos, revolucionarios y colectivos promovidos por el Estado. En palabras de Dolores du Breuil, “a partir del triunfo de la Revolución se inició la revalorización del proceso histórico cubano utilizando la metodología marxista-leninista”.²⁴¹Lo cual implicó no solo una reorganización curricular, sino una transformación profunda en los modos de narrar, jerarquizar y legitimar el pasado nacional desde la escuela.

Para la realización de este apartado me enfocaré en los principales cambios que se dieron en la enseñanza de la Historia de Cuba durante las tres etapas del perfeccionamiento del SNE: primer perfeccionamiento (1975-1987), segundo perfeccionamiento (1987-1997), y tercer perfeccionamiento (2010 en adelante). Cada uno de estos momentos no solo refleja las dinámicas internas del sistema educativo, sino también las tensiones entre los objetivos pedagógicos y las exigencias ideológicas para la enseñanza de la Historia de Cuba.

Entonces, tras el triunfo de la Revolución en 1959, la enseñanza de la Historia de Cuba experimentó una transformación sin precedentes, convirtiéndose en un eje estratégico del proyecto revolucionario. Fidel Castro, en sus discursos y políticas educativas, subrayó la importancia de la historia como una herramienta esencial para construir la nueva identidad nacional. Según Castro, el conocimiento histórico no solo

²⁴¹ DU BREUIL, Dolores, “Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario”, *Reflexiones históricas y literarias, Revista de la Biblioteca Nacional José Martí* (La Habana: Biblioteca Nacional José Martí, 1985), pp. 61-75, aquí p. 62 [consultado el 7 de enero de 2025].

debía ser un instrumento pedagógico, sino también un medio para inspirar heroísmo, arraigar el compromiso revolucionario y consolidar la unidad ideológica del pueblo.²⁴² Este énfasis marcó el inicio de una reconfiguración integral de los contenidos, métodos y objetivos de la enseñanza de la historia.

El nuevo enfoque educativo buscó rescatar y reinterpretar los episodios históricos que habían sido ignorados o tergiversados durante la etapa republicana. La Revolución se propuso presentar una visión de la historia en la que las luchas del pueblo cubano por la independencia, la soberanía y la justicia social ocuparan un lugar central, pero a su vez falseando y omitiendo a su conveniencia ideológica y política. Para ello, se revisaron los planes de estudio y se incorporaron las contribuciones de historiadores destacados como Ramiro Guerra, José Luciano Franco, Hortensia Pichardo y Sergio Aguirre,²⁴³ quienes ofrecieron perspectivas renovadas sobre la gesta independentista y las tradiciones de lucha del pueblo cubano.

Desde los primeros años de la Revolución, la enseñanza de la historia adoptó una interpretación marxista-leninista, un marco teórico que buscaba explicar los procesos históricos a través del materialismo dialéctico. Este enfoque permitió revalorizar hechos, procesos y personalidades de la historia nacional, promoviendo un análisis crítico de las causas y consecuencias de los acontecimientos históricos. No obstante, también implicó la adopción de una visión fuertemente influida por la historiografía soviética, en palabras del historiador Oscar Zanetti Lecuona “La influencia soviética sobre el quehacer

²⁴² CASTRO, Fidel, “Conferencia en el ciclo de la Universidad Popular Educación y Revolución, La Habana, 9 de abril de 1961”, en *Ideología, conciencia y trabajo político*, pp. 347-349, en <https://revinfodir.sld.cu/index.php/infodir/article/download/682/990> [consultado el 7 de enero de 2025].

²⁴³ Este historiador cubano es considerado uno de los pioneros de la historiografía marxista en la isla. Entre sus aportes destaca el libro *Lecciones de Historia de Cuba*, publicado en 1960, 1961 y 1963. Aunque no fue concebido específicamente como un texto escolar, se convirtió en una de las primeras obras empleadas para la enseñanza de la Historia de Cuba tras la Revolución.

historiográfico en Cuba se verificó primero mediante textos teóricos, manuales que explicaban el materialismo histórico, la dialéctica y sus leyes, así como los principios de la economía política. Ellos influyeron en las aplicaciones del concepto de modo de producción en su versión estalinista, lo cual dio lugar a algún que otro disparate, pues esa conceptualización esquemática se avenía poco con nuestra realidad histórica”²⁴⁴

Esta forma de historiografía impregnó los planes de estudio con un énfasis excesivo en la abstracción teórica. Aunque esto favoreció la formación de un sentido de pertenencia nacional, también limitó la comprensión de los estudiantes al descuidar la contextualización cultural y los detalles concretos de los hechos históricos.

A pesar de los esfuerzos por reformar la enseñanza de la historia, los programas de estudio de esta etapa presentaron serias deficiencias en cuanto a su coherencia interna y su capacidad para articular los contenidos de manera progresiva. En la educación primaria, los estudiantes enfrentaban una constante repetición de los mismos ciclos históricos sin un análisis profundo que enriqueciera su comprensión. Esta reiteración mecánica generaba desinterés y obstaculizaba el desarrollo de habilidades críticas, esto sumando a la falta de material escolar creado para el nivel educativo.²⁴⁵

En secundaria básica, los contenidos se organizaban de forma fragmentada y desarticulada. Por ejemplo, en séptimo grado se impartían temas de historia antigua y medieval que carecían de una conexión evidente con la historia nacional. En octavo y noveno grado, la historia moderna y contemporánea se presentaba sin un hilo cronológico claro, lo que dificultaba a los estudiantes establecer relaciones significativas

²⁴⁴ LARA, “Historiografía cubana. Entrevista a Óscar Zanetti Lecuona”, p. 208.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/revistaira/article/view/14920>. [consultado el 13 de enero de 2025]

²⁴⁵ Véase, MINED, *Programas para las escuelas primarias*, 1964.

entre los diferentes periodos y procesos históricos. Esta falta de continuidad y estructura lógica se traducía en una percepción confusa de la evolución histórica.²⁴⁶

La enseñanza de la historia en esta etapa estuvo marcada por un enfoque pedagógico tradicionalista, centrado en la exposición del maestro como fuente principal de conocimiento. Este modelo privilegiaba la memorización de contenidos sobre el análisis crítico y la interpretación. Los métodos empleados dejaban poco espacio para el aprendizaje activo, la participación de los estudiantes y el desarrollo de habilidades de investigación. Como resultado, muchos estudiantes percibían la historia como una disciplina abstracta, desvinculada de sus intereses y de la realidad inmediata.

Además, la desconexión entre Historia y otras asignaturas como Geografía, Literatura y Ciencias Sociales limitaba la posibilidad de un enfoque interdisciplinario que ayudara a los estudiantes a integrar conocimientos y comprender la historia en su complejidad. La falta de integración también impedía que los alumnos establecieran conexiones entre los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales de los procesos históricos.

Por otro lado, la influencia soviética en el diseño curricular tuvo un impacto significativo, tanto en la forma de enseñar como en el contenido mismo. Por un lado, se enfatizó el papel de las grandes figuras históricas, como Martí y Fidel Castro, en detrimento de las dinámicas sociales colectivas, lo que llevó a una visión reduccionista de los procesos históricos. Por otro lado, los programas no siempre tuvieron en cuenta el nivel de madurez cognitiva de los estudiantes, lo que resultó en la presentación de conceptos teóricos complejos de forma inadecuada.

²⁴⁶ Véase, MINED, *Programas para las escuelas secundarias*, 1964.

La ideologización de los contenidos, aunque alineada con los objetivos del proyecto revolucionario, limitó en algunos casos el desarrollo de una visión crítica de la historia. Los estudiantes eran formados para aceptar una narrativa oficial, lo que reducía las oportunidades para debatir, cuestionar o explorar perspectivas alternativas.²⁴⁷

Un aspecto destacado del proyecto educativo revolucionario relacionado con la enseñanza de la historia fue la resignificación de espacios simbólicos, lo que puede entenderse a la luz de las ideas de Pierre Nora sobre los lugares de memoria. Según Nora, estos espacios no son simples escenarios del pasado, sino construcciones ideológicas que condensan narrativas históricas oficiales. La transformación de antiguos cuarteles militares, como el Moncada, en instituciones educativas ejemplifica cómo el Estado revolucionario reconfiguró el significado histórico de estos lugares. En este caso, un sitio asociado con la represión y el poder militar previo fue resignificado como un emblema del triunfo revolucionario y de la nueva etapa educativa y social de Cuba. Este proceso reforzó la narrativa del Estado como continuador legítimo de las luchas históricas del pueblo, inscribiendo estas reinterpretaciones en la memoria colectiva.²⁴⁸

En las aulas, esta resignificación se tradujo en prácticas disciplinarias que, desde la perspectiva de Michel Foucault, podrían analizarse como mecanismos de poder y control. La organización espacial y simbólica de las escuelas, marcada por murales, retratos de héroes nacionales y actividades cívico-patrióticas, no solo fomentaba la transmisión de valores revolucionarios, sino que también creaba cuerpos dóciles y sujetos disciplinados, preparados para reproducir los ideales del régimen. Foucault

²⁴⁷ Véase, HURTADO, J. L., M. E. BORONAT, A. ROSÉS, J. C. RODRÍGUEZ, O. VALERA y A. R. AGUILERA. "1.3 Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica.", pp. 45-60.

²⁴⁸ Véase, NORA, *Los lugares de la memoria*.

señala que la arquitectura y los rituales de las instituciones educativas no son neutrales, sino dispositivos diseñados para normar comportamientos y reforzar el poder. En este sentido, el aula revolucionaria se convertía en un microcosmos del proyecto estatal, donde la historia enseñada no solo informaba, sino que moldeaba subjetividades.²⁴⁹

Sin embargo, la producción de materiales didácticos avanzó de manera lenta, y muchos docentes debieron recurrir a textos no diseñados específicamente para la enseñanza escolar. Esta carencia de recursos adecuados limitó la capacidad de los maestros para implementar enfoques más dinámicos y contextualizados.

A pesar de sus limitaciones, las reformas educativas de la década de 1960 sentaron las bases para transformaciones futuras. La enseñanza de la historia en este periodo reflejó las tensiones inherentes a un proyecto político que aspiraba a transformar la sociedad mediante la educación. Las deficiencias identificadas, como la falta de coherencia en los planes de estudio, la desconexión interdisciplinaria y los métodos pedagógicos tradicionales, impulsaron reformas posteriores destinadas a perfeccionar el sistema educativo.

La historia, como disciplina, se configuró no solo como una narración del pasado, sino como una herramienta para construir una identidad nacional sólida y proyectar un futuro acorde con los ideales revolucionarios. En las décadas siguientes, se buscaría una mayor integración de las disciplinas, una mejor contextualización de los contenidos y un enfoque más participativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²⁴⁹ Véase, FOUCAULT, *Vigilar y castigar*.

2.4.1. El Primer Perfeccionamiento (1975-1986)

El Primer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, iniciado formalmente en 1976 y extendido hasta 1985, marcó un cambio decisivo en la estructura y orientación del sistema educativo cubano. Este proceso fue delineado en el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1975, en el cual se establecieron los principios fundamentales de la política educativa. Estos principios estaban profundamente arraigados en el marxismo-leninismo, con una conexión estrecha a un ideario martiano distorsionado que buscaban construir un sistema educativo que respondiera tanto a las necesidades ideológicas del socialismo como a los desafíos socioeconómicos de la época. En este marco, el objetivo central del perfeccionamiento era formar ciudadanos integrados en la construcción del socialismo, dotados de una concepción científica del mundo y de un compromiso ideológico firme y consciente.

En este contexto, el perfeccionamiento del sistema educativo adoptó un enfoque metodológico integral, cuyo eje fue el diseño curricular. Este diseño, concebido como herramienta central de reforma, se orientó a garantizar una formación integral que abarcara no solo la adquisición de conocimientos, sino también la internalización de valores socialistas y revolucionarios. Para ello, se crearon planes de estudio y programas educativos cuidadosamente estructurados, que reflejaban las demandas socioeconómicas del país y los avances en las ciencias pedagógicas de características soviéticas. Este enfoque sistémico implicó, además, la introducción de innovaciones metodológicas, tales como diagnósticos iniciales, planificación científica y elaboración de materiales didácticos específicos, incluyendo libros de texto y orientaciones

metodológicas.²⁵⁰ Dichos materiales comenzaron a implementarse de manera escalonada desde 1975, alcanzando plena vigencia en el curso escolar 1980-1981.²⁵¹

Por otra parte, las reformas emprendidas respondieron a la necesidad de superar diversas deficiencias estructurales que afectaban al sistema educativo. Entre estas problemáticas se encontraban la insuficiente capacitación del personal docente, los bajos índices de retención escolar, la desconexión entre la educación técnica y las necesidades productivas del país, así como una comprensión limitada, por parte de la sociedad, acerca del papel estratégico de la educación en el desarrollo económico y social. Para enfrentar estos desafíos, se creó la Comisión Nacional Permanente para la Revisión de Planes y Programas, cuyo propósito era diagnosticar de manera integral las debilidades del sistema y proponer soluciones estructurales. Este diagnóstico inicial permitió identificar problemas específicos, como la falta de continuidad entre los distintos niveles educativos, la sobrecarga enciclopédica de los contenidos, la desarticulación entre asignaturas y una metodología que privilegiaba la memorización pasiva en detrimento del razonamiento crítico.

A partir de estos hallazgos, se llevaron a cabo reformas significativas en los planes de estudio. En primer lugar, se promovió una sistematización lógica en la formación de conceptos, con el objetivo de facilitar la comprensión y el desarrollo cognitivo progresivo de los estudiantes. En segundo lugar, se redujo la carga curricular mediante la

²⁵⁰ Para esta década, la producción de libros de texto de Historia de Cuba fue escasa. Julio Le Riverend, quien también se desempeñó como viceministro de Educación General y Especial, publicó durante los primeros años de la década de 1970 dos antológicas colecciones de libros de texto tituladas *Historia Universal e Historia de Cuba*.

²⁵¹ Es relevante destacar que los libros de texto escolares debían ser aprobados por el Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba, específicamente por su sección de Educación. En el caso de los textos escolares relacionados con la historia, el Instituto de Historia también ejercía cierta autoridad en el proceso de aprobación.

eliminación de contenidos y la priorización de elementos esenciales, en este sentido una de las materias más afectadas fue Historia de Cuba. En tercer lugar, se buscó vincular los contenidos educativos con la vida cotidiana y el trabajo social, Arbesú menciona que, “durante el segundo momento, que abarca de 1970 a 1980, una vez más se hace presente la necesidad de unir la enseñanza con la producción. Sólo que ahora se busca el perfeccionamiento del concepto educativo estudio-trabajo, porque las necesidades socioeconómicas así lo requieren”.²⁵² Este principio se integró como un eje transversal en todos los niveles educativos, promoviendo una educación que combinara teoría y práctica.

Adicionalmente, el perfeccionamiento incluyó la reorganización del sistema educativo en subsistemas que atendieran las diversas necesidades formativas de la población. Entre estos subsistemas se encontraban la educación general, técnica y profesional, superior, especial, de adultos y del personal docente. La educación general, por ejemplo, abarcaba los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y tenía como objetivo proporcionar una formación sólida en habilidades fundamentales, conocimientos científicos y valores socialistas desde las primeras etapas del desarrollo infantil. Por su parte, la educación técnica y profesional se orientaba a preparar a los estudiantes para integrarse al aparato productivo del país, con especial énfasis en sectores estratégicos como la industria, la agricultura y los servicios. Este subsistema incorporaba el principio de estudio-trabajo, promoviendo el desarrollo de habilidades prácticas mientras se fomentaba una ética laboral socialista. En cuanto a la educación superior, esta se centraba en disciplinas clave para el desarrollo nacional, como la ingeniería, las ciencias

²⁵² ARBESÚ, *La educación en Cuba: Un estudio histórico del sistema educativo cubano posrevolucionario*, p. 106.

médicas, las ciencias sociales y las humanidades, y buscaba formar no solo profesionales altamente calificados, sino también cuadros ideológicos comprometidos con los principios revolucionarios.

Por otro lado, la educación especial se diseñó para atender a niños y jóvenes con discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales, garantizando su inclusión en el sistema educativo y en la sociedad. La educación de adultos, en cambio, respondió a la necesidad de garantizar el acceso a la educación para personas fuera de la edad escolar, incluyendo programas de alfabetización, formación básica, educación técnica y profesionalización. Finalmente, la educación del personal docente desempeñó un papel crucial en el fortalecimiento del sistema educativo, ya que la calidad de la enseñanza dependía en gran medida de la preparación y formación continua del magisterio. A través de las Escuelas Pedagógicas y programas universitarios, se buscó garantizar que los docentes no solo poseyeran conocimientos sólidos, sino también un compromiso ideológico con los principios revolucionarios.

En este contexto, se incorporaron asignaturas como Filosofía Marxista, Economía Política y Comunismo Científico, que establecieron una conexión explícita entre la historia nacional y los principios del proyecto revolucionario en curso. Sin embargo, la implementación de estos cambios no estuvo exenta de dificultades. Entre los principales retos se encontraban errores de traducción en materiales didácticos, una sobrecarga de contenidos y la dependencia de textos provenientes del bloque socialista, lo que subrayó la necesidad de realizar una experimentación previa antes de generalizar dichos materiales.

Dentro de este proceso, la enseñanza de la Historia fue objeto de una reorganización significativa, que incluyó la integración de los contenidos de la historia nacional dentro de un marco más amplio de historia universal. Este enfoque se reflejó en la estructura de los programas educativos, donde se definieron los contenidos específicos para cada nivel de enseñanza. Rojas Tur detalla que los programas educativos establecieron los contenidos para cada nivel de enseñanza de la siguiente manera:

A partir del curso 1975 – 1976 los contenidos a impartir quedaron establecidos de la siguiente forma: en la Educación Primaria, Relatos sobre Historia de Cuba, Historia del Mundo Antiguo e Historia de la Edad Media. Para la Secundaria Básica, séptimo grado recibiría Historia de los Tiempos Modernos I (1640 - 1780) e Historia de Cuba (desde fines del Siglo XV a 1640), octavo grado, Historia de los Tiempos Modernos II (1870-1917) e Historia de Cuba (1868 - 1922) y noveno grado, Historia Contemporánea (1917 hasta nuestros días) y Cuba en la época actual (1923 hasta nuestros días).²⁵³

Otro de los cambios más destacados fue la integración de los contenidos de Historia de Cuba dentro de un marco más amplio de historia universal. Según Reyes González, “la enseñanza de la historia nacional como asignatura independiente en la escuela primaria y secundaria, introducida en esta última en 1965, se mantuvo hasta 1975, cuando se decidió estructurarla como parte de la historia universal, criterios que no emanaron de la experiencia curricular cubana y que tuvieron repercusiones negativas”.²⁵⁴ Esta decisión implicaba que los procesos históricos cubanos se abordaran en paralelo con eventos internacionales, priorizando una narrativa global sobre la nacional. Aunque esta medida buscaba situar la historia de la isla dentro de un contexto

²⁵³ ROJAS TUR, “La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Un estudio sobre su desarrollo en el preuniversitario cubano”, *Didáctica y Educación*, p. 88. [consultado el 14 de enero de 2025].

²⁵⁴ REYES GONZÁLEZ, *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social*, p. 12.

mundial, tuvo el efecto adverso de diluir su especificidad y relevancia para los estudiantes. Además, no siempre se consideraron las particularidades del desarrollo histórico cubano, lo que dificultó una comprensión integral y profunda de los procesos nacionales.

En la educación primaria, por ejemplo, los estudiantes enfrentaban contenidos cuya complejidad excedía sus capacidades cognitivas. Como Reyes González menciona, “la Historia Antigua y Medieval sustituyeron en el quinto y sexto grado de primaria a la historia nacional, nivel de enseñanza que solo mantuvo un programa sencillo de Relatos de Historia de Cuba en cuarto grado, que, de forma propedéutica, factológica y elemental, abordaba algunos de los hechos y personajes más importantes de Cuba”.²⁵⁵ En el nivel de secundaria básica, la Historia de Cuba quedó relegada a temas específicos que carecían de continuidad y coherencia. Al respecto, Reyes González señala que “en las secundarias básicas, la Historia de Cuba dejó de ser una asignatura independiente para estudiarse siguiendo una cronología universal que fragmentaba el reflejo de la evolución histórica nacional y no permitía trabajar la interacción dialéctica de las etapas de la lucha revolucionaria de manera lógica y coherente”.

En el nivel preuniversitario, la asignatura prácticamente desapareció como disciplina, subestimando su valor formativo en la construcción de una conciencia histórica nacional. De acuerdo con Díaz Ávila:

Durante este periodo, en la educación preuniversitaria desapareció la enseñanza de la Historia Nacional. En décimo grado se impartía el estudio de la Historia Contemporánea y de Cuba, abarcando el período de 1923 hasta ese momento. En onceno grado, el enfoque se centraba en la Historia del Movimiento Obrero

²⁵⁵ REYES GONZÁLEZ, *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social*, p. 13.

Internacional y Cubano entre 1917 y 1945, en el cual se incluían algunos contenidos relacionados con Cuba, aunque presentados con un marcado énfasis en la hiperbolización de las actividades laborales y el papel de su dirección.²⁵⁶

Desde mi punto de vista, la integración de la historia nacional de Cuba dentro de un marco de historia universal responde a una lógica ideológica más que pedagógica. Este enfoque buscaba insertar a la isla dentro del relato global de la lucha de clases y del socialismo internacional, alineándola con los ideales y prioridades del bloque soviético. Sin embargo, el precio de esta estrategia fue alto: la dilución de la especificidad y riqueza de los procesos históricos propios de Cuba. Este rumbo, aunque apropiado en su búsqueda de una conciencia internacionalista, dificultó que los estudiantes cubanos desarrollaran un vínculo profundo con su propia historia.

En términos pedagógicos, este enfoque generó un vacío significativo que limitó la capacidad de los estudiantes para comprender de manera integral los procesos históricos nacionales. Si bien la historia universal puede proporcionar un contexto valioso, no debería sustituir la atención cuidadosa y profunda que demanda el estudio de la historia propia, especialmente en la educación básica. Este cambio priorizó una alineación ideológica que sacrificó una comprensión más auténtica y equilibrada de la identidad histórica cubana.

En términos metodológicos, esta etapa estuvo marcada por un enfoque tradicionalista que limitaba la participación activa de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos por introducir un análisis crítico de causas y consecuencias, el protagonismo seguía recayendo en el maestro, quien adoptaba un papel central en la exposición de

²⁵⁶ DÍAZ ÁVILA, Julio César y A. TURTOS DÍAZ, "La historia de Cuba: una periodización histórica de su enseñanza," *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, p. 35. [consultado el 18 de enero de 2025].

contenidos. Este método, unido a la falta de recursos pedagógicos innovadores, perpetuó un aprendizaje memorístico que no lograba despertar el interés ni la motivación de los alumnos hacia el estudio de la historia. Por otro lado, la narrativa oficial se centraba en la exaltación de las masas populares y las figuras revolucionarias ajenas a los procesos históricos cubanos, presentando una interpretación lineal y rígida de los procesos históricos que no fomentaba el desarrollo de un pensamiento crítico.

Sin lugar a dudas y de forma personal considero que esta transformación en la enseñanza de la Historia de Cuba evidencia el grado de subordinación a los intereses soviéticos durante la época, lo que resultó en la pérdida de un socialismo con características auténticamente cubanas. Este fenómeno fue posteriormente enjuiciado por algunos líderes del PCC, quienes, anticipándose a la caída del bloque socialista, entendieron que el camino hacia la sostenibilidad del proyecto revolucionario pasaba por consolidar la lealtad de las futuras generaciones a los ideales de la Revolución de 1959 y a Fidel Castro Ruz.

El Primer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación alineado con los ideales del socialismo soviético, evidenció una dependencia excesiva de modelos pedagógicos externos, desconectados de la realidad cubana. La fragmentación curricular, el énfasis en contenidos internacionales sobre la historia nacional y las metodologías tradicionales limitaron la formación crítica y el sentido de pertenencia de los estudiantes. Al priorizar una narrativa ideológica, se sacrificó la profundidad y el análisis reflexivo en la enseñanza, dejando como deuda pendiente un modelo educativo más contextualizado y equilibrado.

2.4.2. El Segundo Perfeccionamiento (1987-2010)

El Segundo Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba (1986-2010) fue una respuesta integral a los retos que enfrentaba el sistema educativo en el contexto del proceso de Rectificación de Errores y Tendencias Negativas,²⁵⁷ impulsado por el III Congreso del Partido Comunista de Cuba en 1986. Este perfeccionamiento, liderado por el Ministerio de Educación, buscaba elevar la calidad de la enseñanza mediante cambios curriculares, metodológicos y organizativos, alineados con las necesidades sociales y económicas del país.

En este sentido, las problemáticas detectadas en el sistema educativo, como la promoción automática de estudiantes sin un dominio adecuado de los contenidos, la sobrecarga curricular y el uso ineficiente de los recursos pedagógicos, evidenciaron la necesidad urgente de una reforma estructural. El perfeccionamiento se diseñó como un proceso integral basado en principios metodológicos rigurosos, con el objetivo de garantizar una educación de calidad y formar ciudadanos comprometidos con la continuidad del proyecto revolucionario, cuyo triunfo empezaba a percibirse como un logro cada vez más distante en el tiempo.

Por otra parte, según Caballero, “los cambios fueron introducidos de forma gradual a partir del curso 1988-1989 hasta el curso 1990-1991. No se requirió de programas de tránsito. Desde el punto de vista curricular, se conservó la estructura del Plan de estudio

²⁵⁷ Este proceso marcó un distanciamiento del modelo soviético, priorizando el control estatal y valores ideológicos sobre incentivos materiales. Mientras la URSS avanzaba con la *perestroika*, Cuba reafirmó su independencia ideológica, rechazando las reformas de mercado para proteger los principios del socialismo revolucionario cubano.

establecido en el año 1975”,²⁵⁸ garantizando así la continuidad educativa mientras se implementaban las mejoras propuestas.

Posteriormente, a partir de 1992, en el ámbito curricular se revisaron y reorganizaron los programas de estudio, eliminando contenidos y priorizando aquellos más relevantes para las necesidades sociales y productivas del país. Además, se promovió la integración transversal de valores como el patriotismo, la solidaridad y el internacionalismo en todas las áreas del currículo. En este contexto, la asignatura de Historia de Cuba adquirió un papel central, no solo como herramienta para reforzar la identidad nacional, sino también como un medio clave para preservar la cohesión ideológica frente a la repercusiones económicas, políticas y sociales ante la disolución del bloque soviético.

Según Álvarez Figueroa, “El plan de estudio de la enseñanza primaria y de la secundaria básica (grados séptimo, octavo y noveno) es único para todo el país, y todas las asignaturas son obligatorias. Los programas, textos y orientaciones metodológicas son elaborados por equipos de especialistas del Ministerio de Educación, con la colaboración de los docentes más experimentados [...]”.²⁵⁹ Este enfoque centralizado permitió unificar criterios y garantizar que los objetivos políticos e ideológicos del perfeccionamiento se reflejaran de manera consistente en las aulas de todo el territorio nacional

²⁵⁸ JUANES CABALLERO, “El diseño curricular en los procesos de perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación”, p. 129. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/333>. [consultado el 16 de enero de 2025]

²⁵⁹ ÁLVAREZ FIGUEROA, “El sistema educativo cubano en los noventa”, p. 129. <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n52/02102862n52p115.pdf>. [consultado el 7 de enero de 2025]

En este marco, uno de los cambios más significativos fue el rediseño de las asignaturas, especialmente aquellas relacionadas con la enseñanza de la historia, incorporando métodos que fomentaran habilidades interpretativas y analíticas. Sin embargo, estas transformaciones no siempre se reflejaron en la práctica cotidiana del aula. Por ejemplo, los exámenes continuaron privilegiando preguntas dirigidas a respuestas preestablecidas, mientras que las evaluaciones priorizaron la memorización sobre la aplicación del conocimiento. Este enfoque contrastaba con las aspiraciones expresadas en los documentos oficiales, que promovían un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a que los estudiantes comprendieran las contradicciones y complejidades de los procesos históricos.²⁶⁰

El perfeccionamiento, no obstante, también estuvo limitado por las restricciones económicas de la época, que afectaron tanto la dotación de recursos como la composición del claustro docente. Aunque se buscó reducir la densidad de estudiantes por aula para facilitar una atención más personalizada, la frecuencia de las clases se vio restringida, y las asignaturas fueron priorizadas según su relevancia estratégica. Según Caballero, “fue necesario realizar ajustes al Sistema de Educación. Los recursos económicos fueron muy limitados y esto afectó la composición del claustro. Fue preciso reducir las frecuencias de las clases y establecer asignaturas priorizadas para las que se elaboraron programas directores: Matemática, Español e Historia”²⁶¹

A pesar de estas limitaciones materiales, el período estuvo marcado por la introducción inicial de tecnologías de la información en el proceso de enseñanza-

²⁶⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Sistema Educativo Nacional de Cuba, 1995.

²⁶¹ CABALLERO, "El III Perfeccionamiento: una respuesta del sistema educativo cubano," p 173. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/229>. [consultado el 7 de enero de 2025]

aprendizaje, lo que permitió avances incipientes en la modernización pedagógica. Por otro lado, el modelo educativo de este período también intentó fortalecer la relación entre estudio y trabajo, un principio fundamental de la pedagogía socialista desde los inicios de la Revolución. Sin embargo, este enfoque reflejó tensiones inherentes a un sistema que aspiraba a formar ciudadanos comprometidos con su realidad, pero que, al mismo tiempo, exigía una uniformidad ideológica que restringía el pensamiento crítico. La narrativa histórica de este período continuó promoviendo una visión progresista y ascendente de los procesos históricos, orientada hacia la consolidación del socialismo y el rechazo de las ideologías “burguesas”. Aunque coherente con los ideales revolucionarios, este planteamiento limitó el abordaje de matices y contradicciones que habrían enriquecido la comprensión histórica de los estudiantes.

Finalmente, la enseñanza de la Historia de Cuba experimentó un fortalecimiento significativo durante este período, recuperando su lugar como asignatura independiente en todos los niveles educativos. Este enfoque permitió abordar la historia nacional de manera más coherente y jerárquica, articulando los contenidos desde la escuela primaria hasta la educación superior. Sin embargo, según Jiménez Guethón y Verdecia Carballo, “Durante veinticuatro años los procesos formativos primarios, secundarios y preuniversitarios se mantuvieron utilizando los mismos libros de textos, planes y programas de estudios, muchos de ellos haciendo referencia a sucesos tan lejanos en el tiempo que, incluso cuando constituían hechos históricos cruciales para comprender la historia de la humanidad, los estudiantes los encontraban desconectados de sus dinámicas cotidianas”.²⁶²

²⁶² JIMÉNEZ GUETHÓN y VERDECIA CARBALLO, Enrique, “La educación cubana desde un prisma renovador”, *Revista Cubana de Educación Superior*, vol. 39, núm. 1 (2020), p. 6, en

En el curso escolar 1992-1993, se estableció la Comisión Nacional de Historia, la cual, entre 1993 y 1995,²⁶³ realizó un diagnóstico profundo sobre la enseñanza de esta asignatura mediante entrevistas y observaciones en aulas. Este estudio reveló deficiencias significativas en la manera en que se impartía las asignaturas de historia, destacándose un énfasis excesivo en el aprendizaje memorístico y la evaluación tradicional. Las observaciones señalaron que los métodos predominantes no favorecían el análisis crítico ni la comprensión de los procesos históricos, limitándose a la medición de conocimientos a través de pruebas escritas.

Entonces, a mediados de la década de 1990, la enseñanza de la Historia comenzó a adaptarse a las exigencias del Período Especial en Tiempo de Paz, que demandaba un enfoque menos dogmático y más flexible. Según Jiménez y Guido, “A partir de 1996, la enseñanza de la Historia de Cuba se declaró como una prioridad y una dirección principal del trabajo metodológico para el Sistema Nacional de Educación con vistas a fortalecer la formación integral de los niños y jóvenes, la identidad nacional y preservar las raíces históricas del pueblo cubano a través de un correcto proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura”.²⁶⁴

No obstante, ante las nuevas realidades sociales y económicas, el sistema educativo enfrentaba el desafío de preservar su legado revolucionario mientras buscaba adaptarse a un mundo cambiante. Aunque se hicieron esfuerzos por actualizar los contenidos y dotar de mayor flexibilidad a los programas, el sistema continuaba

https://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2308-01322020000100007&script=sci_arttext [consultado el 20 de enero de 2025].

²⁶³ Véase, ZAMORA, “La enseñanza de la historia de Cuba en la universalización de la educación superior”, *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. [consultado el 20 de enero de 2025].

²⁶⁴ JIMÉNEZ y NAVARRO OTERO, “Una mirada a la enseñanza de la historia nacional cubana”, *Nodos y Nudos*, vol. 6, núm. 46 (2019), p. 43, en <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/9659> [consultado el 23 de enero de 2025].

arrastrando prácticas que priorizaban la reproducción de narrativas revolucionarias que legitimaran la continuidad del régimen en medio de la crisis.

Un aspecto positivo de este período fue la inclusión de elementos de historia local, que permitieron a los estudiantes relacionar el conocimiento histórico con las dinámicas de sus comunidades. Sin embargo, este esfuerzo quedó limitado por un marco interpretativo subordinado al relato unificador del proyecto revolucionario. Las perspectivas alternativas o el cuestionamiento del modelo político vigente se vieron restringidos por la necesidad de mantener la coherencia ideológica del discurso educativo.

En los niveles básicos y preuniversitarios, el perfeccionamiento trajo consigo cambios significativos, como la implementación de la doble sesión en las secundarias básicas, que incrementó las actividades docentes y extradocentes. Esta reorganización de los programas de Historia tenía como objetivo convertir a la escuela en un centro de elevada influencia cultural y educativa.

En la educación superior, la Historia de Cuba se estableció como una asignatura obligatoria en todas las carreras universitarias, independientemente de su enfoque técnico, agropecuario o científico. Esta medida respondía a la necesidad de formar profesionales conscientes de su contexto histórico, capaces de interpretar los desafíos contemporáneos desde una perspectiva crítica y comprometida con los valores nacionales. Los programas universitarios abarcaron desde la colonización hasta los inicios del siglo XXI, como lo señala Jiménez y Navarro: “El contenido se inicia con un panorama general de la Cuba colonial de los siglos XVI al XVIII, transitando por las luchas de liberación nacional del pueblo cubano, la República Neocolonial hasta llegar a la

Revolución en el poder desde 1959 hasta principios del siglo XXI”.²⁶⁵ Este diseño fomentó una interacción más dinámica entre docentes y estudiantes. Sin embargo, persistieron limitaciones en la diversidad de perspectivas ofrecidas, dado que los contenidos seguían privilegiando los logros de la Revolución, mientras que la República quedaba relegada, descrita generalmente en términos de corrupción, dependencia económica y desigualdades sociales. Esta representación reduccionista contrastaba deliberadamente la decadencia republicana con la transformación revolucionaria de principios de siglo, creando un marco que justificaba la ruptura política y social, y en muchos casos la omisión intencionada.

A pesar de lo dicho anteriormente, el Segundo Perfeccionamiento representó un esfuerzo significativo por mejorar la enseñanza de la Historia en Cuba, en lo pedagógico y metodológico. No obstante, reflejó también las tensiones inherentes a un sistema educativo centralizado que intentaba equilibrar las demandas de modernización con la preservación de una narrativa histórica que legitimara el proyecto socialista. A pesar de los avances en la actualización de contenidos y en la integración de valores humanistas, el perfeccionamiento expuso los desafíos de un modelo que buscaba adaptarse a un entorno cambiante sin renunciar a sus fundamentos ideológicos. La enseñanza de la Historia de Cuba durante este período fue, en última instancia, un reflejo de las contradicciones entre la aspiración de formar ciudadanos críticos y la necesidad de consolidar un discurso unificador en un momento de grandes desafíos para el Estado.

²⁶⁵ JIMÉNEZ y NAVARRO OTERO, “Una mirada a la enseñanza de la historia nacional cubana”, p. 44, *Nodos y Nudos*, vol. 6, núm. 46 (2019), <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/9659>. [consultado el 7 de enero de 2025]

Con la llegada de la Batalla de Ideas,²⁶⁶ un ambicioso proyecto político y cultural lanzado en Cuba a partir del año 2000, transformó profundamente la enseñanza de la Historia, consolidándola como un eje central en la formación ideológica y en la construcción de la identidad nacional “se modifica además el currículo de estudio, ampliando el número de horas dedicadas a la Matemática, el Español y la Historia de Cuba”²⁶⁷ Este proceso, concebido como una respuesta estratégica para fortalecer los valores revolucionarios frente a amenazas externas e internas.

Este proyecto no solo se presentó como una movilización cultural en defensa del proyecto revolucionario, sino que también marcó una pauta para la reestructuración del sistema educativo, especialmente en los niveles de primaria, secundaria básica y preuniversitario. En este contexto, la enseñanza de la Historia de Cuba adquirió un protagonismo renovado, con reformas que aumentaron la carga horaria de la asignatura, realizaron ajustes curriculares centrados en episodios y figuras del legado revolucionario, y adoptaron un enfoque metodológico que destacaba la continuidad histórica entre las luchas independentistas del siglo XIX y la Revolución de 1959.

Desde una perspectiva crítica, estas reformas pueden interpretarse como un intento de volver a instrumentalizar la enseñanza de la Historia para legitimar el régimen. La narrativa oficial exaltaba la resistencia y los logros revolucionarios, dejando escaso margen para explorar contradicciones internas o matices históricos. Este enfoque

²⁶⁶ La Batalla de Ideas fue un proyecto ideológico, político y educativo promovido en Cuba por Fidel Castro tras el caso de Elián González en el año 2000.

²⁶⁷ NAVARRO QUINTERO, “Investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación”, Ministerio de Educación de la República de Cuba, p. 8, en https://www.mined.gob.cu/wp-content/uploads/2021/10/investigacion_3_perfeccionamiento.pdf [consultado el 30 de enero de 2025].

simplificador, acompañado de un lenguaje altamente emocional, buscaba movilizar al estudiantado hacia una adhesión incondicional a los valores del socialismo cubano.

Por otro lado, la incorporación tecnológica impulsada por la Batalla de Ideas introdujo recursos audiovisuales y herramientas innovadoras, como la televisión educativa, para responder a las limitaciones económicas del Período Especial en Tiempo de Paz. Aunque se presentó como una solución moderna para garantizar la universalidad de la educación, este modelo trajo consigo desafíos pedagógicos significativos. La dinámica unidireccional de las clases televisadas relegaba la interacción directa entre docentes y estudiantes, esencial para un aprendizaje significativo y crítico. Además, la dependencia de facilitadores con formación limitada redujo la enseñanza a un modelo de consumo de información, contradictorio con los principios humanistas declarados por la Batalla de Ideas.

La implementación de teleclases y videoclases, particularmente durante la primera década del siglo XXI, marcó un hito en los esfuerzos por universalizar y garantizar la equidad educativa dentro del sistema socialista. Sin embargo, estas medidas también reflejaron la necesidad de suplir la escasez de docentes y establecer un control férreo sobre lo que se enseña y como se enseña.

Un aspecto crítico de este modelo fue la limitada interacción que fomentaba. Aunque las teleclases y videoclases contaban con la conducción inicial de un docente, a menudo no especializado en el área, y eran seguidas por actividades guiadas que carecían de bidireccionalidad efectiva. Esto dificultaba que los estudiantes pudieran aclarar dudas en tiempo real o interactuar activamente con los contenidos audiovisuales.

A pesar de sus ventajas, este enfoque presentó serias limitaciones. Una de las críticas más recurrentes fue la excesiva centralización en el diseño de los contenidos, que ignoraba las particularidades locales y culturales de las comunidades estudiantiles. Esta falta de flexibilidad redujo la relevancia de los contenidos en ciertos contextos y limitó la autonomía de los maestros.

El éxito de estas herramientas dependía en gran medida de la preparación del profesorado. Sin embargo, muchos docentes egresados de los Programas de Maestros Emergentes o Profesores Generales Integrales carecían de formación adecuada para integrar eficazmente las tecnologías audiovisuales con metodologías activas. Esto resultó en una implementación desigual, donde las teleclases y videoclases fueron utilizadas más como un fin en sí mismas que como un medio para enriquecer el aprendizaje.

Desde una perspectiva crítica, las clases televisadas reflejaron intentos por resolver problemas estructurales del sistema educativo sin abordar sus causas de fondo. La escasez de docentes, más allá de ser un problema cuantitativo, evidenció deficiencias cualitativas. La preparación acelerada de profesores generalistas para suplir la demanda educativa mostró los límites de un modelo que priorizaba la cobertura total sobre la calidad de la enseñanza.

En cuanto a los materiales pedagógicos, la producción de contenidos audiovisuales para la enseñanza de la Historia de Cuba estuvo más orientada a consolidar una narrativa ideológica que a fomentar el pensamiento crítico. “Por razones conocidas, hace ya más de un cuarto de siglo la Educación cubana sufrió un deterioro material [...] la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Cuba como asignatura

curricular, no estuvo exenta de tales problemas y al tratar de buscarle apremiantes vías de solución desde una concepción bien pensada, pero en la práctica no bien aplicada, surgieron los profesores generales integrales junto a las video clases del Programa Audiovisual [...].²⁶⁸

Esto dio lugar a una enseñanza rica en recursos visuales, pero limitada en profundidad, dificultando el análisis de las contradicciones del pasado y su relación con los desafíos del presente y reproduciendo una práctica tradicionalista y memorística.²⁶⁹

2.4.3. El Tercer Perfeccionamiento (2010-2025)

El Tercer Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación (SNE) en Cuba, iniciado en 2011 en el marco de los Lineamientos del VI Congreso del Partido Comunista de Cuba, representa una transformación integral del sistema educativo cubano que busca responder a las exigencias contemporáneas de la sociedad cubana y global con relación a la agenda 2030.²⁷⁰

Este proceso respondió y responde a las demandas de un contexto social, económico y político cambiante,²⁷¹ identificando y abordando las limitaciones heredadas de perfeccionamientos anteriores, como la sobrecarga y desactualización de los contenidos curriculares, la desconexión entre el currículo y las realidades locales, y la persistencia de metodologías tradicionales y memorísticas. Su objetivo central es

²⁶⁸ RAMOS GONZÁLEZ y PÉREZ RODRÍGUEZ, “La historia de Cuba desde la oralidad”, p. 11.

²⁶⁹ Véase una de estas teleclases, YOUTUBE, “Historia De Cuba 6To Grado” en <https://www.youtube.com/watch?v=t5TD8Hn2dho> [consultado el 5 de enero de 2025].

²⁷⁰ NAVARRO QUINTERO y VALLE LIMA, “Tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba”, pp. 78-88, en <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/420> [consultado el 17 de enero de 2025].

²⁷¹ El régimen cubano inició un proceso de apertura limitada bajo el liderazgo de Raúl Castro Ruz (2008), con medidas como la legalización del dólar, el trabajo por cuenta propia y el acercamiento a Estados Unidos (2014-2016), aunque mantuvo un control político estricto.

garantizar una educación inclusiva, crítica y adaptada a las exigencias del siglo XXI, pero preservando los principios revolucionarios y socialistas.

Como mencioné anteriormente, el Segundo Perfeccionamiento buscó consolidar los logros educativos iniciales de la Revolución mediante la racionalización de planes de estudio, la eliminación de la sobrecarga conceptual y la promoción de métodos que integran teoría y práctica. Sin embargo, enfrentó limitaciones como la falta de experimentación previa en la generalización de materiales educativos, la predominancia de un enfoque político-militar en la formación en valores y la insuficiencia de estrategias interdisciplinarias que conectaran lo social y cultural con la enseñanza. A diferencia de este, en teoría el Tercer Perfeccionamiento introduce un enfoque más inclusivo, experimental y contextualizado, priorizando la flexibilidad curricular, la integración de tecnologías modernas, y la participación activa de todos los agentes educativos, incluidas las comunidades y las familias.

Este proceso se caracteriza por experimentar nuevas estrategias antes de su implementación general, asegurando que los materiales educativos y las metodologías sean pertinentes y efectivos en contextos locales específicos.

Entre sus principales objetivos se encuentran la revisión curricular y la actualización de contenidos, reduciendo redundancias temáticas, Caballero menciona que “En relación con los planes de estudio y programas se comprobó la necesidad de eliminar la sobre carga de los mismos, los que en muchos casos presentan contenidos repetidos innecesariamente a partir de no existir un análisis horizontal de los mismos; de igual forma actualizar y reducir el número de textos y cuadernos empleados por los

estudiantes”,²⁷² también, organizando los planes de estudio de manera más lógica; el fortalecimiento metodológico, en teoría con la introducción de enfoques participativos como el aprendizaje basado en proyectos y la investigación, que promueven el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes; la renovación de recursos educativos, como la actualización de libros de texto con secciones diseñadas para estimular la curiosidad y vincular el aprendizaje con la vida cotidiana “Los libros de textos, en su mayoría, no habían sido modificados desde 1987, por tanto, los nuevos textos permiten una actualización científica de los contenidos con enfoque integrador. Se incluyeron nuevas secciones complementarias (saber más, curiosidades, conéctate, entre otras) y mayor número actividades desarrolladoras vinculadas a la vida. Cuentan con un enfoque investigativo y lenguaje ameno.”²⁷³ por otro lado, la inclusión de la tecnología como herramienta clave para apoyar el aprendizaje, expandir el acceso a contenidos y fortalecer la conexión entre las instituciones educativas; y la flexibilización curricular, que permite combinar contenidos obligatorios generales con componentes adaptables a las necesidades y características de cada comunidad.

El proceso se implementó de forma experimental en varias provincias antes de extenderse a 152 instituciones educativas, lo que permitió ajustar estrategias y garantizar que las transformaciones fueran inclusivas y pertinentes.²⁷⁴ Además, se promovió el

²⁷² CABALLERO, “El III Perfeccionamiento: una respuesta del sistema educativo cubano”, *Revista Cubana de Ciencias Pedagógicas*, vol. 2, núm. 3 (2020), p. 174, en <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/229> [consultado el 31 de enero de 2025].

²⁷³ CABALLERO, “El III Perfeccionamiento: una respuesta del sistema educativo cubano”, *Revista Cubana de Ciencias Pedagógicas*, vol. 2, núm. 3 (2020) p. 176. <https://www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/229>. [consultado el 31 de enero de 2025]

²⁷⁴ Véase, Tabla 1, "Etapas, modalidades, tipos, acciones y procedimientos del III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba," en Silvia María Navarro Quintero et al., *Investigación en el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*.

trabajo en red entre instituciones educativas, optimizando recursos y fomentando la colaboración entre docentes, directivos, estudiantes y familias.

La enseñanza de la Historia de Cuba desempeña un papel esencial en este proceso de perfeccionamiento, ya que es una asignatura clave para la construcción de la identidad nacional y la formación ciudadana. Entre los cambios más significativos se destacan la revisión curricular y la actualización de los contenidos, lo que permitió reducir la redundancia temática y organizar los temas de manera más lógica, facilitando un aprendizaje progresivo y significativo. Asimismo, los nuevos contenidos propuestos buscan, en teoría, construir una perspectiva más inclusiva, destacando las contribuciones de diversos sectores sociales, políticos y culturales en la construcción de la historia nacional. Sin embargo, sería extraordinario que este enfoque se materializara plenamente, ya que, desde el triunfo de la Revolución, la sociedad imaginada por el grupo en el poder no ha dado cabida a perspectivas que difieran de la visión oficialista.

La renovación de los recursos didácticos fue otro eje central del proceso de perfeccionamiento. En el caso de la enseñanza de la Historia de Cuba, los libros de texto utilizados en quinto y sexto grado de primaria, *Historia de Cuba Quinto Grado* e *Historia de Cuba Sexto Grado*, fueron publicados originalmente en 1990 y 1994, respectivamente. Aunque el libro *Historia de Cuba Quinto Grado* pasó por un proceso de perfeccionamiento y se reeditó en 2011, el texto de sexto grado, pese a algunas modificaciones introducidas en su segunda edición de 2016, conserva prácticamente la misma estructura y contenido de la edición de 1994. Esto implica que, actualmente, se sigue utilizando un libro con más de treinta años de antigüedad.

Con respecto al rediseño del libro de texto *Historia de Cuba Quinto Grado*, este texto también enfatizó la importancia de situar los eventos históricos en contextos esto sin dudas ayuda al fortaleciendo la relevancia del aprendizaje para los estudiantes. Por otra parte, las nuevas estrategias metodológicas propuestas impulsan un enfoque más flexible, adoptando metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos y la investigación histórica.

Otra de la propuesta de este perfeccionamiento de la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba radicó en que se desarrollaron orientaciones metodológicas para los docentes, proporcionando ejemplos prácticos y recomendaciones adaptadas a diferentes contextos, incluyendo áreas rurales y urbanas. La interdisciplinariedad se consolidó como una herramienta clave, integrando nuevamente la enseñanza de la Historia de Cuba con áreas como la geografía y la educación cívica.

Desde el triunfo de la Revolución en 1959, la enseñanza de la Historia de Cuba ha sido una herramienta clave para la formación de una ciudadanía socialista. Bajo los principios del materialismo histórico-dialéctico, la historiografía oficial ha priorizado la interpretación de los procesos históricos desde la perspectiva de la lucha de clases y la participación popular. Sin embargo, los primeros perfeccionamientos educativos en los años 1970 y 1980 centraron sus esfuerzos en la consolidación de un discurso histórico lineal y heroico, enfatizando los eventos político-militares y las figuras clave en detrimento de las dinámicas socioeconómicas y culturales más amplias.

Uno de los mayores retos identificados en este perfeccionamiento es la tensión entre las metas propuestas y la implementación concreta en las aulas. Aunque el nuevo diseño curricular incluye ejes temáticos más amplios y metodologías orientadas al

aprendizaje significativo, persiste una estructura didáctica centrada en la memorización de fechas, figuras y eventos que, a menudo, limita el desarrollo de habilidades críticas y analíticas en el estudiantado.

Por ejemplo, los programas de Historia de Cuba en quinto grado y sexto grado han sido señalados por mantener un enfoque predominante en los grandes eventos políticos y militares, dejando de lado aspectos fundamentales como la vida cotidiana, las experiencias de los sectores marginados y las conexiones globales del contexto cubano.

Además, los textos escolares carecen de suficientes herramientas visuales, actividades creativas y recursos que permitan una comprensión más profunda y contextualizada del pasado. Esto evidencia una contradicción entre el enfoque declarado del perfeccionamiento y su materialización en las prácticas educativas

El Tercer Perfeccionamiento ha puesto énfasis en la interdisciplinariedad como principio rector de la enseñanza de la Historia. Esto implica vincular los contenidos históricos con áreas como la geografía, las ciencias naturales, la educación cívica y la literatura, para construir una narrativa más rica y cercana al contexto de los estudiantes.

Además, se ha priorizado el protagonismo del educando como sujeto activo del aprendizaje, promoviendo la construcción de su propia perspectiva histórica a partir de experiencias locales y familiares. Sin embargo, el éxito de esta reforma depende de superar las barreras estructurales y conceptuales que aún limitan la implementación de sus objetivos. La falta de recursos, la formación insuficiente del personal docente y las resistencias inherentes a cualquier proceso de cambio son retos que el sistema educativo cubano debe enfrentar con determinación y creatividad. Solo así será posible convertir la enseñanza de la Historia en un verdadero motor de cambio social y cultural.

A propósito, la enseñanza de la Historia de Cuba en las carreras pedagógicas constituye un eje central para la formación de los futuros educadores. El Plan de Estudio E,²⁷⁵ implementado en respuesta al Tercer Perfeccionamiento del SNE en 2016, refleja un esfuerzo por modernizar los programas de esta disciplina, situándola en un lugar estratégico para el desarrollo de competencias profesionales, el fortalecimiento ideológico y la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida con los ideales de la revolución cubana.

El programa pone énfasis en la integración interdisciplinaria, conectando la historia con otras áreas del conocimiento.

En particular, la disciplina Historia de Cuba para la carrera Licenciatura en Educación Primaria, se relaciona con otras tales como: Marxismo Leninismo, Preparación para la Defensa, Formación Pedagógica General, Estudios Lingüísticos y Literarios, Fonética y Fonología y Principal Integradora. Lo transversal, está dado desde el principio del historicismo. Lo horizontal, desde el análisis y transformación de la realidad social, nacional, local; y lo vertical, desde lo educativo.²⁷⁶

Este enfoque podría permitir una visión holística de los contenidos, vinculando la historia local con la nacional y fomentando en los estudiantes una comprensión más compleja de los procesos históricos. Sin embargo, se ha identificado que esta integración a menudo se ve limitada por la falta de recursos metodológicos y bibliográficos actualizados que permitan una enseñanza más dinámica y contextualizada, además que un solo enfoque historiográfico como lo es la marxista limita a los futuros docentes.

²⁷⁵ MES. Programas de las Disciplinas de la Licenciatura en Educación. Primaria. Plan "E", Proyecto de la CNC, febrero de 2016.

²⁷⁶ REYES PALAU, "Crítica al programa de la disciplina Historia de Cuba en carreras pedagógicas. Plan de estudio E", *Revista Universidad de La Habana*, núm. 289 (2021), p. 223, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8436736> [consultado el 31 de enero de 2025].

Por otro lado, el programa revisado fomenta competencias como la localización y análisis de información histórica en diversas fuentes, la capacidad de establecer relaciones causales y espacio-temporales, y la habilidad para comunicar conocimientos de manera oral y escrita. Estas competencias son esenciales no solo para la enseñanza-aprendizaje efectiva de la historia, sino también para la formación de un pensamiento crítico que permita a los docentes y sus estudiantes cuestionar, reinterpretar y aplicar los aprendizajes históricos en su realidad inmediata.

Con respecto a la formación de profesores de secundaria básica en la especialidad de Historia y Educación Ciudadana durante el curso 2020-2021,²⁷⁷ las adaptaciones curriculares respondieron a la necesidad de garantizar una enseñanza pertinente, flexible y alineada con los principios fundamentales del sistema educativo cubano. Estas modificaciones, motivadas por las restricciones sanitarias y las transformaciones metodológicas derivadas del contexto de reorganización académica, priorizaron la continuidad de los programas esenciales.

En la disciplina Historia, las adaptaciones curriculares destacaron la continuidad histórica del proceso revolucionario cubano, desde el siglo XIX hasta el presente.²⁷⁸ Esto incluyó un análisis exhaustivo de las luchas independentistas, la formación de la nacionalidad y la nación cubanas, y la consolidación del modelo socialista. Las

²⁷⁷ Las escuelas en Cuba cerraron el 24 de marzo de 2020 como parte de las medidas para contener la propagación del COVID-19. El retorno gradual comenzó en septiembre de 2021, tras avances en la vacunación, incluyendo campañas dirigidas a niños y adolescentes, y considerando las condiciones epidemiológicas de cada región.

²⁷⁸ La narrativa oficial del gobierno cubano establece que la Revolución Cubana inició en el siglo XIX con las luchas independentistas, vinculando los ideales de figuras como José Martí y Antonio Maceo con el proyecto socialista de 1959. Este planteamiento utiliza una teleología histórica que busca legitimar el proceso revolucionario contemporáneo como la culminación de un largo proceso anticolonial y antiimperialista, ignorando las rupturas ideológicas y contextuales entre las guerras de independencia y el movimiento liderado por Fidel Castro. Por consiguiente, mi postura personal difiere totalmente de ese planteamiento.

actividades pedagógicas incentivaron el uso de fuentes primarias, el trabajo con historias locales y la elaboración de proyectos que conectaran los procesos históricos con las realidades inmediatas de los estudiantes, fortaleciendo la formación de una conciencia histórica crítica y transformadora. A continuación, compartiré el objetivo general de la disciplina:

Contribuir desde la enseñanza de la historia a la formación integral de los niños, los adolescentes y los jóvenes, desde una concepción marxista y martiana, al profundizar en el legado ético, humanista, solidario, internacionalista y antimperialista del pensamiento y la obra de Martí y de otros destacados políticos, educadores e intelectuales revolucionarios del contexto cubano, latinoamericano, caribeño y de otras partes del mundo, como expresión de la lucha revolucionaria y del legado de las mejores tradiciones patrióticas y culturales, de un pensamiento propio y, a su vez, universal, para una mayor comprensión de la realidad social y la asunción de una actitud crítica, reflexiva, transformadora y de preservación de la humanidad.²⁷⁹

La asignatura Historia Universal enfatizó los temas más relevantes de la historia contemporánea, como las guerras mundiales, el impacto del imperialismo, la lucha de los pueblos colonizados por su liberación y los cambios sociopolíticos del siglo XX. Este enfoque relacionó los eventos globales con las dinámicas locales y la experiencia histórica cubana, promoviendo una comprensión más amplia y contextualizada. Se incorporaron tecnologías y recursos audiovisuales para complementar los textos tradicionales, haciendo que la enseñanza fuera más dinámica y adaptada a los tiempos reducidos de aula.²⁸⁰

En la asignatura Historia de Cuba, los contenidos priorizados se centraron en las luchas revolucionarias y su continuidad histórica. El programa reorganizó los temas para destacar el período entre las guerras de independencia y la consolidación del socialismo

²⁷⁹ MINED, *Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado*, p. 11.

²⁸⁰ Véase, *MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado*, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, pp.11-16.

cubano, subrayando cómo la experiencia histórica nacional ha moldeado el presente y la proyección futura del país. Además, se promovieron actividades que vinculaban la historia nacional con las experiencias locales, destacando el papel de los actores sociales, la vida cotidiana y las transformaciones culturales como aspectos integrales de los procesos históricos.²⁸¹

Finalmente, en la didáctica de la Historia de Cuba, las adaptaciones curriculares se centraron en desarrollar competencias pedagógicas específicas para la enseñanza en la secundaria básica. Esto incluyó estrategias para diseñar clases participativas, metodologías activas y el uso de fuentes históricas y recursos tecnológicos. Se buscó formar docentes capaces de transmitir no solo conocimientos históricos, sino también valores éticos, patrióticos y revolucionarios. Los objetivos generales de la asignatura se centran en que los estudiantes demuestren un dominio integral de los conocimientos y habilidades relacionados con las características de la enseñanza de la Historia de Cuba en el nivel primario, así como la capacidad de dirigir el proceso de aprendizaje en este contexto, haciendo uso de documentos normativos, libros de texto, cuadernos de trabajo, cuadernos martianos, software educativo, láminas, mapas y otros recursos didácticos. Además, deben evidenciar comprensión y manejo de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje desarrollador, junto con una actitud responsable y consciente que se refleje en sus prácticas pedagógicas, con el propósito de convertir las clases de Historia de Cuba en un acto significativo para la preservación del patrimonio nacional.²⁸²

²⁸¹ Véase, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, *Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado*, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, pp. 17-20.

²⁸² MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, *Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado*, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, pp. 118-129.

Para finalizar, realizaré una revisión breve del programa Historia de Cuba para sexto grado, ya que este programa constituye la base teórica y metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la Historia de Cuba con el libro de texto. Este análisis será esencial para la comparativa que abordaremos en el tercer capítulo.

El programa de Historia de Cuba para sexto grado se presenta como una herramienta educativa cuidadosamente articulada, que combina objetivos pedagógicos, políticos y sociales profundamente enraizados en la realidad cubana postrevolucionaria. Más allá de la mera transmisión de conocimientos históricos, la propuesta tiene como propósito central la formación de una identidad nacional sólida y un compromiso ideológico con los valores del socialismo. Esto se logra mediante una narrativa histórica diseñada para reforzar la cohesión cultural y política, mientras establece un puente entre el pasado y el presente de la nación.²⁸³

Desde una perspectiva pedagógica, el programa destaca por su énfasis en el desarrollo de habilidades históricas específicas como la identificación, comparación y ordenación cronológica de hechos, así como el trabajo con diversas fuentes históricas.

Sin embargo, cabe preguntarse si estas habilidades se promueven de manera autónoma y crítica o si están subordinadas a una narrativa predefinida que no deja espacio para la interpretación plural. La mención de materiales auxiliares como láminas, mapas y documentos históricos es significativa, pero el impacto real de su uso dependerá de cómo el libro de texto los integre y presente, algo que abordaremos más adelante en la investigación.

²⁸³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, pp.118-123.

La dimensión política del programa es central. Se enfatiza el potencial político-ideológico de la asignatura, especialmente en la formación de lo que el documento denomina “la personalidad comunista”, “El potencial político-ideológico de esta asignatura y su contribución a la formación de la personalidad comunista, le viene dado, entre otros factores, por el estudio de las tradiciones patrióticas de nuestro pueblo, los valores de nuestras más relevantes personalidades, el análisis del comportamiento del imperialismo yanqui como nuestro principal enemigo, y la continuidad de nuestros procesos de lucha por la independencia, hasta llegar a la Revolución socialista”.²⁸⁴ Este propósito se articula mediante la exaltación de valores como el patriotismo, el antimperialismo, el respeto y admiración por los héroes nacionales, y el odio al imperialismo. Este enfoque responde a un proyecto educativo nacional que busca consolidar la identidad revolucionaria en las generaciones más jóvenes. No obstante, el riesgo inherente a este modelo es la posibilidad de reducir la complejidad histórica a un relato unilateral, centrado en héroes y enemigos claramente definidos, dejando fuera matices, contradicciones y perspectivas diversas que enriquecerían el aprendizaje.

En términos temáticos, el programa abarca desde la ocupación militar estadounidense (1899-1902) hasta la revolución cubana en el poder. Esta periodización refuerza una interpretación teleológica del proceso histórico, donde cada etapa se concibe como una progresión necesaria hacia el triunfo de la Revolución socialista. Si bien este enfoque facilita la cohesión narrativa, también puede simplificar o invisibilizar otros procesos históricos relevantes. Por ejemplo, los avances y desafíos de la “república

²⁸⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, p 45.

neocolonial” (República de Cuba) podrían abordarse desde una perspectiva más amplia, incluyendo voces que no necesariamente se alineen con el discurso oficial.

El enfoque local del programa es una de sus fortalezas. Al animar a los estudiantes a explorar la historia de su comunidad, se establece una conexión significativa entre lo nacional y lo cotidiano, lo cual favorece un aprendizaje más contextualizado y emocionalmente relevante “Para que los alumnos se interesen vivamente por la asignatura es necesario crearles una atmósfera agradable; vincular sus conocimientos con la vida diaria; con la historia de su localidad, que es su mundo más cercano”.²⁸⁵ Sin embargo, será crucial analizar si el libro de texto ofrece guías y recursos concretos que permitan a los docentes integrar esta dimensión local de manera efectiva, o si queda relegada a un plano secundario.

El programa refleja una fuerte intención de balancear el desarrollo de conocimientos con la formación en valores éticos y políticos, promoviendo cualidades como la valentía, el sacrificio y la intransigencia frente al imperialismo. Esto se refuerza con actividades orientadas a valorar a las figuras históricas y a interpretar sus vidas como ejemplos a seguir. Sin embargo, esta idealización de los protagonistas históricos puede simplificar sus complejidades y reducir su impacto a una narrativa de "buenos contra malos", limitando así un análisis más crítico y profundo de las motivaciones, contradicciones y consecuencias de sus acciones.

En cuanto a los recursos didácticos, el programa propone el uso de narración, descripción y materiales visuales para formar representaciones precisas en los estudiantes.

²⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, p. 45.

En su carácter continuador del programa de quinto grado, en este se indica tratar los hechos y fenómenos históricos de manera atractiva, en la que se enfaticen aspectos anecdóticos y la valoración de personalidades, teniendo en cuenta la edad y las posibilidades de los alumnos de este grado, lo que obliga al maestro a formar representaciones correctas en los alumnos, apoyándose para ello en procedimientos tales como la narración y la descripción, así como en los materiales auxiliares que le permitan visualizar y ubicar las escenas históricas de forma correcta en espacio y tiempo.²⁸⁶

No obstante, será importante evaluar si el libro de texto asociado amplía este enfoque con actividades que fomenten el aprendizaje activo, como la formulación de preguntas, debates o análisis de documentos históricos auténticos. También es relevante explorar si los materiales propuestos son accesibles y pertinentes para el contexto del aula cubana, dado que la efectividad del programa depende en gran medida de los recursos disponibles para los docentes.

En síntesis, desde mi opinión este programa está diseñado para consolidar una narrativa histórica específica y fortalecer el proyecto político de la revolución cubana. Sin embargo, su énfasis ideológico plantea desafíos significativos desde la didáctica de la historia, como el riesgo de limitar la pluralidad interpretativa y el pensamiento crítico.

En el análisis del libro de texto asociado, será fundamental observar cómo este material aborda la tensión entre la transmisión de un relato oficial y la apertura a la diversidad de interpretaciones históricas, además de evaluar en qué medida promueve el desarrollo autónomo de las habilidades históricas en los estudiantes. Este balance será clave para determinar si la propuesta logra formar ciudadanos comprometidos y, al mismo tiempo, críticos frente a su pasado y su presente.

²⁸⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado, La Habana, Ministerio de Educación, 2020, p. 46.

2.5. Consideraciones finales

Para cerrar este capítulo, se abordarán algunos textos escolares de Historia de Cuba utilizados durante el periodo revolucionario (1960–1990). Aunque el propósito general de este apartado es identificar las transformaciones en la enseñanza de la Historia de Cuba a partir del análisis comparativo de materiales escolares en diferentes etapas, resulta innecesario repetir en detalle estudios previos que ya han documentado buena parte de este proceso. En particular, se retoman los aportes de Dolores Du Breuil, quien ofrece una mirada crítica sobre los libros de texto producidos en las primeras décadas de la Revolución, señalando su función ideológica, la dispersión editorial y la escasa coherencia curricular que los caracterizó. Este apartado toma su análisis como punto de partida, concentrándose en dos textos que la autora menciona solo brevemente: *Documentos para el estudio de la Historia de Cuba*, compilado por Hortensia Pichardo, y *Breve Historia de Cuba*, de Julio Le Riverend. Su revisión permite profundizar en la manera en que se construyó la narrativa histórica revolucionaria desde el aula, mediante recursos discursivos, enfoques historiográficos y estrategias pedagógicas que vinculan el pasado con los valores del nuevo régimen.

Du Breuil, en *Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario* (1985), examina libros utilizados en el sistema educativo cubano posteriores a 1959 no solo como materiales didácticos, sino como vehículos privilegiados de difusión ideológica y construcción de una memoria histórica oficial. Su estudio constituye una aportación clave al identificar tanto la diversidad de enfoques como las contradicciones internas de estos textos.

De Breuil estudia obras fundamentales como *Historia económica de Cuba y La República: dependencia y revolución*, ambos textos de Julio Le Riverend, destinados a la formación de maestros y estudios superiores. Estas obras articulan una interpretación estructural del devenir nacional centrada en la economía, las relaciones de clase y la denuncia del imperialismo. Asimismo, examina el manual *Historia de Cuba* de Sergio Aguirre, orientado al nivel de secundaria básica,²⁸⁷ que incorpora recursos didácticos como cronologías, ejercicios y fragmentos documentales. La autora también refiere el texto publicado por el MINFAR²⁸⁸ en 1967, con un enfoque más politizado, destinado a la formación militar y pedagógica. Dentro de la colección *Historia de Cuba* del Ministerio de Educación (MINED), destaca los trabajos de autores como Olga Riverend, Mario Santí y Hortensia Pichardo, dirigidos principalmente a la educación media y la formación docente, con materiales que combinan la narrativa histórica con herramientas didácticas y visuales. Finalmente, menciona los textos colectivos surgidos del proceso de perfeccionamiento educativo a partir de 1977, como *Historia Universal y de Cuba en los Tiempos Modernos e Historia Universal y de Cuba en la Edad Contemporánea*, diseñados para niveles de secundaria superior y formación de maestros. Du Breuil se

²⁸⁷ Dolores de Breuil señala que uno de los textos analizados, aunque concebido para las Secundarias Básicas, fue empleado también en la enseñanza primaria debido a la carencia de materiales específicos para ese nivel. El libro incluía “sugerencias de ejercicios complementarios”, diferenciados para primaria y secundaria, lo que sugiere una estrategia de adaptación antes que una planificación curricular específica para los primeros grados escolares. Véase, DU BREUIL, DOLORES. “Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario.”, p.62 En Reflexiones históricas y literarias, Revista Biblioteca Nacional José Martí, 61–75. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí, 1985. Disponible en la Biblioteca Digital de Textos Escolares Cubanos: https://www.centroman.es.org/?page_id=14871. [consultado el 2 de febrero de 2025]

²⁸⁸ Organismo estatal fundado en 1959 encargado de la dirección y organización de las fuerzas militares del país. Durante el periodo revolucionario, este ministerio también impulsó la elaboración de materiales didácticos y manuales de historia con fines ideológicos y formativos para la instrucción política civil y militar.

refiere a los textos colectivos surgidos a partir del proceso de perfeccionamiento educativo iniciado en 1977.

A continuación, presento un resumen en forma de tabla de los textos escolares mencionados, junto con los elementos que considero fundamentales en la revisión crítica de materiales educativos. En la Tabla 2, incluyo una descripción general de cada obra, con datos sobre su autoría, fecha aproximada de publicación, tipo de uso escolar o formativo, y una observación crítica basada en el análisis realizado por Dolores Du Breuil. La Tabla 2.1, por su parte, recoge únicamente las observaciones críticas, lo que me permite profundizar en una lectura comparativa de los enfoques ideológicos, las funciones narrativas y los objetivos pedagógicos que atraviesan estos textos. Con estas tablas busco exponer tanto la diversidad de propuestas como la orientación convergente de los materiales en la construcción de una narrativa revolucionaria oficial.

Tabla 2. Libros escolares de Historia de Cuba publicados en el periodo posrevolucionario (1960–1980)

Nº	Título	Autor(a)	Año	Tipo de uso
1	<i>Historia de Cuba (Geografía, economía, sociedad)</i>	Dirección General de Educación, Dagoberto (dir.), Julio Le Riverend	1960	formación de maestros
2	<i>La República: desmoronada y reconstruida</i>	Julio Le Riverend	1960	universitario / formación superior
3	<i>Historia económica de Cuba</i>	Julio Le Riverend	1963	universitario
4	<i>Historia de Cuba. Curso de superación para maestros</i>	Olga López	1965	curso de superación magisterial
5	<i>Historia de Cuba</i>	Sergio Aguirre	1966	preuniversitario / formación obrera
6	<i>Historia de Cuba (MINFAR)</i>	Jorge Ibarra	1967	educación militar / secundaria

Nº	Título	Autor(a)	Año	Tipo de uso
7	<i>Documentos para la historia de Cuba</i>	Hortensia Pichardo (comp.)	1973-1975	secundaria / preuniversitario
8	<i>Estudios de historia de Cuba</i>	Fernando Portuondo	1973	secundaria / formación docente
9	<i>Historia universal y de Cuba en los tiempos modernos (tomo 1 y 2)</i>	Xiomara Lovelle Rodríguez, Teresita Aguilera Vargas, José de la Tejera Dubrocq, Daisy Núñez Escandón, Bárbara Rafael Vázquez	1978	secundaria

Tabla 2.1. Rasgos pedagógicos y discursivos de los textos escolares de Historia de Cuba (1960–1980)

Título	Observaciones
<i>Estudios de historia de Cuba</i>	Se destaca su lenguaje accesible, tono patriótico y su reorganización adaptativa al marco socialista. Portuondo ofrecía una visión nacionalista que fue resignificada para apoyar la continuidad revolucionaria sin ser texto oficial.
<i>Historia de Cuba (MINFAR)</i>	Texto fundamental en la formación político-militar. Du Breuil subraya su énfasis en la heroicidad de las FAR y su rol central en la historia post-59. Altamente ideologizado y dirigido a legitimar el aparato militar.
<i>Historia de Cuba (formación docente)</i>	Manual impulsado como parte del perfeccionamiento del sistema nacional de educación. Tenía como base el enfoque marxista estructurado y fue organizado bajo la supervisión de Le Riverend. Combina narrativa revolucionaria y elementos pedagógicos básicos.
<i>Historia de Cuba. Curso de superación para maestros</i>	Material diseñado para la actualización docente. Su contenido sigue una línea interpretativa afín al discurso revolucionario, incorporando instrumentos metodológicos y temarios centrados en la historia nacional. Fue parte de los cursos de superación del magisterio.
<i>Historia económica de Cuba</i>	Du Breuil lo señala como una obra de alto nivel interpretativo, enfocada en la estructura económica cubana a través del materialismo histórico. Aunque no es manual escolar, fue referencia clave para docentes y cuadros del PCC.
<i>La República: dependencia y revolución</i>	Texto universitario que refuerza el modelo de dependencia para explicar la etapa republicana y la legitimidad revolucionaria. Subraya el papel de Estados Unidos como potencia explotadora. Utilizado en formación docente y profesional.
<i>Documentos para la historia de Cuba</i>	Compilación de documentos con fuerte intencionalidad política. Organizado cronológicamente para mostrar una línea de continuidad entre las luchas independentistas y la Revolución. Muy difundido en secundaria y formación media como fuente legitimadora.

Du Breuil concluye que los libros escolares de este periodo no constituyen una producción sistemática ni coherente, sino una serie dispersa de materiales seleccionados más por su utilidad ideológica que por criterios pedagógicos.²⁸⁹ De hecho, la autora destaca que la elaboración de textos de historia de Cuba fue limitada en ciertos momentos debido a transformaciones en el currículo oficial “la asignatura de Historia de Cuba fue sustituida por Historia Universal, lo que explica, en parte, la escasez de manuales escolares propios sobre la historia nacional en la enseñanza primaria durante varias etapas del proceso revolucionario”.²⁹⁰

Esta observación coincide con lo planteado en esta tesis respecto a la reorganización de los planes de estudio, particularmente desde la década de 1970, cuando se desplazó el estudio sistemático de la historia nacional hacia niveles superiores. Ello explica por qué, a diferencia del periodo republicano, no abundan los textos escolares específicos de Historia de Cuba para primaria en las primeras décadas del sistema revolucionario.

Frente a este panorama, se ha propuesto una revisión más detallada de dos textos centrales: el compendio documental de Hortensia Pichardo y *Breve Historia de Cuba*, de Julio Le Riverend. Ambos representan el discurso histórico escolar consolidado a partir de los años setenta y articulan pasado y presente bajo la lógica del cumplimiento histórico

²⁸⁹ DU BREUIL, DOLORES. “Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario.”, p.62 En Reflexiones históricas y literarias, Revista Biblioteca Nacional José Martí, 61–75. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí, 1985. Disponible en línea en la Biblioteca Digital de Textos Escolares Cubanos: https://www.centromanes.org/?page_id=14871. [consultado el 7 de febrero de 2025]

²⁹⁰ DU BREUIL, DOLORES. “Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario.”, pp.69-70 En Reflexiones históricas y literarias, Revista Biblioteca Nacional José Martí, 61–75. La Habana: Biblioteca Nacional José Martí, 1985. Disponible en línea en la Biblioteca Digital de Textos Escolares Cubanos: https://www.centromanes.org/?page_id=14871. [consultado el 7 de febrero de 2025]

de la Revolución. Reafirman el papel de héroes, mártires y clases populares como protagonistas predestinados al triunfo del socialismo.

A diferencia del enfoque de Du Breuil, centrado en el contexto de producción y validación institucional, el análisis aquí propuesto se enfoca en la estructura discursiva de los textos, sus recursos pedagógicos, omisiones y representaciones ideológicas. Desde esta perspectiva, se observa cómo la enseñanza de la historia se construye como una pedagogía del deber ser revolucionario, antes que como una práctica crítica de comprensión del pasado.

En niveles medio y superior, comenzaron a consolidarse textos alineados con el marxismo-leninismo. Uno de ellos es *Documentos para el estudio de la Historia de Cuba*, compilado por Hortensia Pichardo, que incluye discursos, proclamas, cartas y textos legales vinculados a las luchas de independencia y al proceso revolucionario. Aunque no fue concebido como manual escolar, su uso pedagógico se extendió en diversas instituciones. Su selección documental privilegia una narrativa de continuidad histórica, presentando a próceres del siglo XIX y líderes revolucionarios contemporáneos como parte de una misma genealogía patriótica. Esta operación discursiva fortalece una identidad nacional basada en el heroísmo, la resistencia y el antimperialismo.

Por su parte, *Breve Historia de Cuba* de Le Riverend ofrece una síntesis histórica desde la colonia hasta el triunfo revolucionario. Según Du Breuil, representa uno de los esfuerzos más consistentes por dotar al relato de coherencia interpretativa desde el materialismo histórico, con una clara orientación formativa hacia el imaginario socialista.²⁹¹ Su rigor argumentativo, periodización marxista y enfoque clasista lo

²⁹¹ DU BREUIL, DOLORES. "Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario.", p.60 En Reflexiones históricas y literarias, Revista Biblioteca Nacional José Martí, 61–75.

distinguen, aunque refuerza una visión de la historia como proceso dirigido inevitablemente hacia la revolución, sin matices ni reconocimiento de conflictos internos o disidencias.

Entonces, la revisión analítica y crítica del texto *Documentos para la historia de Cuba*, compilado por Hortensia Pichardo,²⁹² y publicado por el Instituto del Libro,²⁹³ permite apreciar el modo en que una fuente documental se transforma en un dispositivo pedagógico profundamente ideologizado. Aunque el formato del libro privilegia la exposición de fuentes primarias, lo hace bajo una lógica de selección, ordenamiento y encuadre que construye un discurso histórico afín al proyecto revolucionario cubano. En este sentido, más que fomentar una lectura crítica y plural del pasado, el texto promueve una interpretación lineal que legitima las luchas obreras, antimperialistas y de carácter popular como antecedentes necesarios del proceso revolucionario.

Una de las secciones más elocuentes en este sentido es el apartado 60, titulado “El Partido Independiente de Color y el alzamiento de 1912”. El fragmento inicia con una evocación de los ideales martianos y de la Constitución de 1901, destacando el artículo 11: “Todos los cubanos son iguales ante la Ley. La República no reconoce fueros ni privilegios personales.”²⁹⁴ Sin embargo, de inmediato se subraya el contraste entre esa

La Habana: Biblioteca Nacional José Martí, 1985. Disponible en línea en la Biblioteca Digital de Textos Escolares Cubanos: https://www.centromanes.org/?page_id=14871. [consultado el 7 de febrero de 2025]

²⁹² Hortensia Pichardo (1925–2008) fue una destacada historiadora y pedagoga cubana, especializada en la recopilación de fuentes documentales para la enseñanza de la historia nacional. Su trabajo fue clave en la institucionalización de una memoria histórica revolucionaria, alineada con los principios del Estado socialista.

²⁹³ El Instituto del Libro fue creado en Cuba en marzo de 1967 como parte del Ministerio de Cultura, con el propósito de organizar, coordinar y centralizar la política editorial del país. Su misión principal fue garantizar la publicación y distribución de libros con contenidos afines a los principios de la Revolución, promoviendo la lectura y facilitando el acceso a textos educativos, políticos y culturales para toda la población. Desempeñó un papel fundamental en la difusión del pensamiento marxista-leninista y en la formación ideológica de los ciudadanos mediante ediciones masivas y accesibles.

²⁹⁴ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba*, p. 363.

formulación legal y la realidad histórica, “un sector de la población, el negro, tenía vedado ocupar cargos públicos, no ya de dirigencia, ni siquiera burocráticos”.²⁹⁵ Así, en el discurso histórico se denuncia el racismo estructural de la República y justifica el surgimiento de la Agrupación Independiente de Color como una respuesta legítima ante la exclusión.

Es importante señalar que este tratamiento del tema resulta especialmente significativo si se contrasta con los libros de texto del periodo republicano que he analizado en el capítulo anterior, en los cuales la cuestión racial, y particularmente el alzamiento de 1912, tiende a ser omitida o diluida en una narrativa nacional homogénea.

En este sentido, *Documentos para la historia de Cuba* introduce una corrección historiográfica: no solo visibiliza un episodio clave de exclusión racial y resistencia política, sino que lo enmarca como parte del continuo de luchas que justifican el relato revolucionario, aunque esta incorporación no es neutra porque fortalece la idea de que la Revolución vino a reparar las fracturas no resueltas por el liberalismo republicano y la falsa universalidad de sus principios.

Otro ejemplo significativo se encuentra en el apartado 63, “Por el camino del socialismo utópico”. Aquí se describe el Congreso Nacional Obrero de 1914, convocado por la Asociación Cubana para la Protección Legal del Trabajo. El texto se distancia críticamente del carácter legalista y reformista de dicho evento: “con el nada disimulado propósito de embridar a las masas obreras y canalizar sus demandas por vías legales”.²⁹⁶

La elección del verbo “embridar” no es aleatoria: sugiere control, sometimiento, y refuerza una mirada crítica hacia el reformismo liberal. De este modo, el texto propone

²⁹⁵ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba*, p. 363.

²⁹⁶ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba* p. 371.

una pedagogía de ruptura con lo que la autora considera el reformismo burgués, en favor de una conciencia revolucionaria organizada.

El apartado más extenso y revelador es sin duda el “Trabajo presentado al Congreso Nacional Obrero de 1914 por la Sociedad de Resistencia “Torcedores de La Corona”. Este texto, redactado con una retórica militante y una notable sofisticación argumentativa, denuncia la falta de organización del movimiento obrero cubano: “entre los trabajadores cubanos todo está por hacer”.²⁹⁷ A lo largo de cinco páginas, se desarrolla una crítica estructural a la desorganización gremial, la división entre obreros nativos e inmigrantes, la ausencia de solidaridad, la explotación patronal, el desarraigo social y el oportunismo político. El texto articula un programa que no solo denuncia, sino que también educa e instruye.

Hacia el final del documento, se profundiza la noción de “política de clase”, entendida como un principio de sacrificio, abnegación y renuncia a los beneficios personales: “decir política de clase es lo mismo que decir sacrificio, abnegación, consecuencia, austeridad”.²⁹⁸ Este discurso ético y político es coherente con los valores promovidos por el Estado revolucionario, y su inclusión en un texto escolar confirma su función formativa y de moldear al lector como sujeto político, no solo como aprendiz de historia.

No obstante, el análisis de este material permite también identificar limitaciones relevantes. Aunque se destacan luchas obreras, raciales y gremiales, no se registra la participación de las mujeres ni se plantea una perspectiva de género. El sujeto histórico es, de forma consistente, masculino, urbano, obrero y organizado colectivamente. Este

²⁹⁷ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba*, p. 372.

²⁹⁸ PICHARDO, *Documentos para la historia de Cuba*, p. 376.

silenciamiento es coherente con otras prácticas discursivas del periodo, donde la centralidad de la lucha de clases y la revolución como meta histórica opacaban otras formas de exclusión.

En conclusión, *Documentos para la historia de Cuba* no puede ser entendido únicamente como una recopilación de fuentes primarias. Su selección, ordenamiento y contextualización lo convierten en un dispositivo de legitimación ideológica y formación ciudadana. El texto educa en una lectura del pasado coherente con la narrativa revolucionaria, y configura un sujeto escolar con conciencia de clase, sentido histórico y disposición al sacrificio por el bien colectivo. Aunque valioso en términos documentales, desde mi opinión su función pedagógica responde más a la necesidad de construir memoria oficial que a la promoción del pensamiento histórico crítico.

Por otro lado, he decidido integrar el análisis del libro *Breve historia de Cuba*, escrito por el historiador Julio Le Riverend Brusone.²⁹⁹ y publicado en 1978 por el Instituto del Libro. Este texto, concebido como un resumen accesible para el gran público, representa un esfuerzo institucional por difundir una versión sintética, ideológicamente cohesionada y pedagógicamente funcional de la historia nacional, en sintonía con los lineamientos del Partido Comunista de Cuba. Para la revisión y el análisis de este texto me centro particularmente en tres apartados: la “Nota preliminar”, el capítulo 6 y sus apartados: “La lucha armada” y “La Revolución”, así como en el material gráfico que cierra la obra. Este texto, de evidente intención pedagógica y política, condensa una

²⁹⁹ Julio Le Riverend Brusone (1912–1998) fue un destacado historiador, economista y geógrafo cubano. Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de La Habana, desempeñó un papel central en la institucionalización de la historiografía revolucionaria en Cuba. Fue director del Instituto de Historia de Cuba y presidente de la Academia de Ciencias de Cuba. Su obra se caracteriza por una visión marxista del proceso histórico cubano, orientada a consolidar la interpretación oficial del devenir nacional desde una perspectiva socialista.

narrativa revolucionaria marcada por el paradigma marxista-leninista y responde a un momento clave de institucionalización socialista tras el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba.

En primer lugar, resulta indispensable detenerse en la “Nota preliminar”, donde el autor traza el marco conceptual del texto. Allí se aclara que el texto sigue el plan elaborado por el Departamento de Orientación Revolucionaria del Comité Central del Partido Comunista de Cuba en 1975,³⁰⁰ hecho que revela su carácter eminentemente político y propagandístico “Los lectores hallarán en este texto las bases para una comprensión apropiada de nuestra historia y el incentivo para proseguir las lecturas que les permitan apreciar con una mayor profundidad las raíces ya seculares y las realizaciones de la revolución Cubana”.³⁰¹ El texto promete al lector que encontrará en sus páginas “las bases para una comprensión apropiada de nuestra historia y el incentivo para proseguir las lecturas que les permitan apreciar con una mayor profundidad las raíces ya seculares y las realizaciones de la revolución Cubana”.³⁰² El autor destaca la idea de que la historia de Cuba no puede entenderse de forma aislada, sino solo si se inscribe en un marco más amplio de lucha continental y mundial contra el imperialismo, lo que evidencia el enfoque marxista-leninista que impregna toda la obra “Se comprenderá también, una vez más, que el camino previsto por Marx, Engels y Lenin, realizado con decisiva proeza por el pueblo soviético en 1917, ha demostrado su fuerza, su virtud creadora y su validez universal”.³⁰³ Esta introducción, además, legitima retrospectivamente el proceso revolucionario al convertirlo en clímax inevitable de una

³⁰⁰ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p.6.

³⁰¹ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p.7.

³⁰² LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p.6.

³⁰³ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p.7.

lucha secular del pueblo cubano por su redención. Desde aquí se plantea una visión teleológica de la historia, profundamente ideologizada, que pretende dotar de coherencia al pasado nacional a través del prisma del presente revolucionario.

En el apartado “La lucha armada”, la narración adquiere un tono épico. Se describen los años previos al triunfo revolucionario con una carga valorativa notable, donde el enemigo es el imperialismo norteamericano y la dictadura de Batista, definidos como “corrompidos”, “opresores” y “vendepatrias”.³⁰⁴ El asalto al Cuartel Moncada es presentado como un acto de heroísmo que dio origen a una vanguardia revolucionaria: “El asalto al Moncada fue la chispa que fortaleció y encauzó el movimiento revolucionario”.³⁰⁵ Esta narración subraya la figura de Fidel como guía político y moral, atribuyéndole un liderazgo fundacional que atraviesa toda la obra. También se destaca el papel del pueblo, convertido en sujeto colectivo que se opone a la dominación y asume su protagonismo en la historia. Este apartado del libro presenta una narración épica del proceso revolucionario, destacando el papel de Fidel Castro, el Movimiento 26 de Julio, la Sierra Maestra y los mártires del asalto al Moncada. Se utiliza un lenguaje connotado y heroico que busca consolidar una memoria emocional del conflicto. Por ejemplo, se afirma que “el asalto al cuartel Moncada marcó el reinicio de la lucha armada y reveló la voluntad de combate del pueblo cubano”.

La estructura narrativa del capítulo reproduce el esquema clásico de ascenso, sacrificio y liberación, propio de la historiografía positivista. Los combatientes aparecen como depositarios de una moral superior frente a la corrupción del régimen batistiano,

³⁰⁴ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, pp. 57-66.

³⁰⁵ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p. 60.

“el movimiento revolucionario no solo derrotó a un ejército, sino también a una ideología de dependencia y opresión”.³⁰⁶

Desde el punto de vista didáctico, esta narrativa funciona como un modelo de identificación: el estudiante lector no solo se informa, sino que debe admirar y eventualmente imitar los valores del “hombre nuevo” que encarnan los protagonistas de la lucha.

El apartado “La Revolución” representa la apoteosis narrativa del libro y evidencia de forma explícita el proyecto ideológico del texto. A partir del 1.º de enero de 1959 se inicia una transformación total: el pueblo unido, comienza un proceso de construcción de una nueva sociedad. Aquí se destacan múltiples reformas —la Reforma Agraria, la campaña de alfabetización, la creación de nuevas organizaciones sociales como la FMC o los CDR— como manifestaciones de justicia social. Cada uno de estos logros es presentado como prueba del compromiso del nuevo Estado con los sectores más desfavorecidos. La alfabetización y la industrialización son descritas como parte de un mismo proceso de redención nacional, orientado a crear una sociedad más justa y feliz.³⁰⁷

Resulta significativo que las medidas más radicales, como la nacionalización de empresas o la represión contra “los enemigos de clase”, se inscriban en una lógica de necesidad histórica y justicia revolucionaria. Esta sección también se vincula con la política exterior y la solidaridad internacional, especialmente con la Unión Soviética. Se hace mención del apoyo recibido en forma de petróleo y compra de azúcar, así como de la ayuda militar y logística. Tal énfasis no es casual: refleja la adhesión plena al bloque

³⁰⁶ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p. 70.

³⁰⁷ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p. 61.

socialista y la voluntad de proyectar el modelo cubano como ejemplo para el Tercer Mundo.

Desde el punto de vista discursivo, el texto apela constantemente al nosotros inclusivo (“nuestro pueblo”, “nuestra Revolución”), lo que genera una identificación emocional con el proceso narrado. La Revolución no se presenta como una coyuntura histórica aislada, sino como culminación lógica de una larga lucha y como horizonte de futuro: “Y lo mismo que desde 1959 hasta hoy, hemos logrado grandes victorias [...], esta Revolución forjada por la decisión inquebrantable del pueblo [...] alcanzará su más alto grado de desarrollo”.³⁰⁸

Para concluir, el material iconográfico refuerza visualmente la narrativa revolucionaria. Las imágenes de los expedicionarios del Granma, los jóvenes alfabetizadores, la derrota en Playa Girón y las sesiones del Partido Comunista construyen una iconografía heroica y colectiva. Figuras como Fidel, Raúl, el Che y Camilo Cienfuegos se erigen como símbolos centrales, mientras el pueblo aparece en actos masivos y escenas de movilización. Estas imágenes no solo documentan: legitiman emocionalmente la épica revolucionaria. A diferencia de los textos republicanos revisados, donde las ilustraciones eran escasas o neutras, este libro integra lo visual como parte activa del discurso ideológico.

Desde un enfoque iconográfico, el conjunto de imágenes actúa como una extensión del relato histórico. La fotografía de Fidel en la Sierra Maestra, el desfile de los alfabetizadores, la proclamación de Cuba como territorio libre de analfabetismo y las sesiones del Partido Comunista señalan momentos clave del proceso revolucionario.³⁰⁹

³⁰⁸ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, p. 66.

³⁰⁹ LE RIVEREND BRUSONE, *Breve historia de Cuba*, pp, 97-99.

Esta iconografía busca consolidar la memoria colectiva mediante figuras heroicas, logros populares y actos institucionales. En este marco, lo visual no solo acompaña: refuerza emocionalmente lo que el texto articula desde la razón.

Las imágenes finales —retratos de líderes, escenas de movilización popular, transformaciones del campo y la ciudad— consolidan el relato épico. Reflejan valores como el sacrificio, la justicia social y el trabajo colectivo.

Desde mi opinión estas imágenes no son neutrales: buscan generar una identificación afectiva con los logros del proceso revolucionario. Desde la perspectiva de la didáctica visual, este recurso resulta clave para apelar a la sensibilidad del lector y consolidar la narrativa heroica.

Para finalizar, a lo largo de este capítulo he revisado de manera crítica el sistema educativo posrevolucionario cubano, deteniéndome en las transformaciones estructurales, pedagógicas y curriculares que definieron el nuevo modelo de enseñanza tras el triunfo de 1959. El recorrido por las etapas de consolidación revolucionaria, soviétización y reorganización postsoviética me permitió observar cómo la enseñanza de la Historia de Cuba se convirtió en una herramienta clave para la formación ideológica de las nuevas generaciones. Desde sus primeros años, el sistema educativo cubano adoptó una orientación marcadamente marxista-leninista, que reconfiguró los contenidos escolares en función de un proyecto de nación anclado en la lucha de clases, el antiimperialismo y la exaltación de la Revolución como eje articulador del pasado, el presente y el futuro.

He documentado cómo, bajo este nuevo orden, la educación se transformó en una empresa estatal totalizadora, que eliminó la pluralidad educativa heredada de la

República y construyó un sistema uniforme, centralizado y fuertemente ideologizado. La nacionalización de las escuelas, la creación de editoriales estatales y la estandarización de los materiales escolares, en particular los libros de texto, consolidaron un discurso histórico que marginó versiones alternativas del pasado nacional y promovió la figura de un nuevo ciudadano revolucionario, comprometido con los valores del socialismo. En ese sentido, la enseñanza de la Historia de Cuba dejó de ser únicamente una materia académica para convertirse en un instrumento de legitimación del poder político, al tiempo que se erigía como columna vertebral del proyecto de reeducación cultural de la población.

Asimismo, he advertido que el relato histórico construido desde el sistema educativo posrevolucionario se caracterizó por una narrativa heroica, binaria y teleológica, en la que la historia nacional se reorganizó simbólicamente desde el 10 de octubre de 1868 hasta el triunfo de 1959 como una línea continua de lucha emancipadora, silenciando o reinterpretando las contradicciones del período republicano. Esta visión del pasado, reforzada por la centralidad de figuras como Fidel Castro, Ernesto Guevara, entre otros líderes del M-26-J, se proyectó en los contenidos escolares, que integraron de manera estratégica el discurso revolucionario con las estructuras curriculares.

Sin embargo, más allá del análisis estructural del sistema educativo, lo que resulta verdaderamente revelador es cómo los libros de texto se convirtieron en un espacio privilegiado para observar la cristalización de esta narrativa oficial. Por ello, en el siguiente capítulo me centraré exclusivamente en el análisis detallado de uno de estos textos: el libro de *Historia de Cuba sexto grado* que sigue en vigente en las aulas

cubanas. Este texto escolar no solo representa una muestra representativa del discurso histórico institucionalizado, sino que permite explorar cómo se articulan los contenidos, las imágenes, los ejercicios y las estrategias didácticas en función de los objetivos ideológicos del sistema socialista cubano. A través de un estudio discursivo, iconográfico y didáctico, buscaré desentrañar las operaciones simbólicas que sostienen la narrativa histórica revolucionaria, así como las huellas de poder, exclusión y legitimación que la atraviesan.

Capítulo 3. Análisis del libro de texto Historia de Cuba. Sexto grado

Quien controla el pasado controla el futuro. Quien controla el presente controla el
pasado

George Orwell

Después de reconstruir, en los capítulos anteriores, el diseño legal y curricular que reguló la enseñanza de la Historia de Cuba durante el siglo XX, he llegado al punto neurálgico de esta tesis: examinar cómo aquella normativa se materializa hoy en el “pedagogo de papel” que empuña cada estudiante de primaria. Elegí el manual *Historia de Cuba. Sexto grado* porque es el que está dedicado al proceso revolucionario y está vigente en la actualidad y, sobre todo, el que condensa el “Tercer Perfeccionamiento” curricular iniciado en 2010 y que sigue vigente hasta hoy, 2025. En este convergen todavía los ecos republicanos, la épica revolucionaria y las estrategias didácticas más recientes; analizarlo equivale a mirar la línea de montaje donde se ensamblan identidades y memorias en la Cuba contemporánea.

Mi propósito en este capítulo es triple. Primero, develar los discursos históricos y políticos que atraviesan el texto: qué episodios se exaltan, con qué adjetivos se modelan

héroes y antagonistas. Segundo, evaluar la dimensión iconográfica —fotografías, mapas, infografías, caricaturas— para comprender cómo la fuerza de la imagen refuerza o matiza el relato verbal. Tercero, valorar la dimensión didáctico-curricular: tipos de actividades, operaciones cognitivas que se piden al alumnado y noción de competencia histórica que subyace a cada consigna.

Con este estudio de caso mostraré cómo las continuidades y rupturas detectadas en los manuales republicanos y los textos del periodo soviético no solo persisten, sino que se reconfiguran en el presente bajo nuevas formas de legitimación. Pondré en evidencia los sesgos ideológicos que aún atraviesan la narrativa escolar, algunos heredados, otros adaptados, y ofreceré herramientas concretas para que docentes y formadores podamos repensar críticamente el papel del libro de texto en la enseñanza de la historia. Más allá de su no tan aparente neutralidad, cada página de este manual constituye un campo de disputa simbólica, donde se define no solo la memoria del pasado, sino también los horizontes posibles de la historia que enseñamos. Asumir esa tensión, y enseñarla es, en definitiva, el desafío que anima este capítulo y da cohesión al conjunto de esta investigación.

3.1. Introducción metodológica y justificación del análisis

Este capítulo tiene como propósito central realizar un análisis profundo y sistemático del libro de texto escolar *Historia de Cuba*, destinado al sexto grado de educación primaria y publicado por la Editorial Pueblo y Educación, bajo aprobación del Ministerio de Educación cubano (MINED). Para ello, me apoyo en diversos enfoques metodológicos desarrollados en investigaciones previas, con el objetivo de revisar críticamente cómo

han sido estudiados los libros escolares como objetos culturales, didácticos e ideológicos.

A partir de la reflexión crítica derivada de mi trayectoria en la enseñanza de la historia, he observado cómo el libro de texto funciona, especialmente en contextos centralizados, como una pieza clave en la articulación entre el currículo oficial y la formación de la conciencia histórica. Esta observación empírica fortalece mi decisión de adoptar un enfoque metodológico que permita desentrañar sus dimensiones ideológicas, discursivas y pedagógicas, he constatado que el libro de texto funciona como un mediador privilegiado entre las políticas curriculares y las prácticas educativas, especialmente en sistemas centralizados como el cubano. En este sentido, el manual escolar no debe ser concebido como una simple herramienta pedagógica, sino como un artefacto cultural y político que articula relaciones de poder, enfoques historiográficos, intenciones educativas y narrativas específicas sobre el pasado. Este análisis se enmarca dentro de una tradición investigativa que entiende los libros escolares como “currículum manifiesto”, es decir, como la expresión visible del proyecto educativo, ideológico y político que una sociedad transmite a sus nuevas generaciones.³¹⁰

Para organizar el análisis, parto de cuatro dimensiones fundamentales, frecuentemente identificadas en la literatura especializada: la dimensión discursiva-ideológica, la didáctico-curricular, la iconográfica y la representacional, con énfasis en la perspectiva de género. Cada una de estas dimensiones será abordada a partir de técnicas específicas como el análisis crítico del discurso para los contenidos textuales,

³¹⁰ Véase, ESCOLANO, *El currículo oculto*.

análisis de contenido para las actividades y ejercicios, análisis iconográfico para el material visual, y revisión categorial en torno a la representación de género.

Entre los estudios más relevantes para este trabajo, destaco los realizados en contextos latinoamericanos y españoles, dada su cercanía cultural, política e historiográfica. Por ejemplo, Sáez Rosenkranz identifica en los manuales escolares chilenos un predominio de actividades memorísticas, frente a tareas que promuevan el pensamiento histórico.³¹¹ Choppin y Rafael Valls coinciden en que el libro escolar debe analizarse como un producto cultural y político, en donde convergen narrativas sobre el pasado que contribuyen a la reproducción ideológica.³¹² Estas ideas son clave para comprender cómo operan los textos escolares en contextos como el cubano, donde la historia enseñada busca fortalecer un modelo de ciudadanía y legitimidad estatal.

Asimismo, integro estudios comparativos de libros escolares en distintos países, que permiten observar los modos en que se construyen las identidades nacionales desde los relatos escolares. Jan Germen Janmaat ha explorado estas tensiones en contextos como Irlanda y Ucrania.³¹³ Gómez Carrasco y Molina Puche han analizado las formas de representación nacional e historiográfica en textos de España y Francia, mientras que González y Carretero destacan la dimensión visual como clave en la configuración de una conciencia histórica entre estudiantes de Argentina, Chile y España.³¹⁴

³¹¹ SÁEZ ROSENKRANZ, “La enseñanza de la historia en los libros de texto de educación básica en Chile”, *Educació i Història. Revista d’Història de l’Educació*, núm. 16 (2017), en <https://doi.org/10.1344/ECCSS2017.16.3> [consultado el 3 de abril de 2025].

³¹² Véase, CHOPPIN, *Pasado y presente de los manuales escolares*. Véase, VALLS MONTÉS, “Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, <https://www.grao.com/es/producto/educar-para-la-participacion-ciudadana-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-sociales>. [consultado el 4 de abril de 2025]

³¹³ JANMAAT, “History and National Identity Construction: The Great Famine in Irish and Ukrainian History Textbooks”, *History of Education*, vol. 35, núm. 3 (2006), pp. 345-368, en <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10005185/> [consultado el 3 de abril de 2025].

³¹⁴ GONZÁLEZ MONFORT y CARRETERO, *La construcción de la conciencia histórica en los jóvenes: imágenes, narrativas e identidades*. [consultado el 6 de abril de 2025].

Aunque el foco de esta tesis no se centra en el caso mexicano, algunos aportes resultan metodológicamente relevantes. Por ejemplo, Natalia Vargas Escobar analiza cómo el discurso histórico en los libros de texto responde a las reformas políticas y educativas,³¹⁵ mientras que Lorenza Villa Lever examina la manera en que se representan las desigualdades sociales. Ambas investigaciones permiten comprender el vínculo entre el relato histórico escolar y los procesos de legitimación política, lo cual resulta pertinente para contrastar con el modelo cubano.³¹⁶

En el caso específico de Cuba, los estudios críticos sobre libros de texto escolares son escasos. Entre los pocos trabajos disponibles, el artículo de Navarro Torres propone actividades para valorar personalidades históricas, pero mantiene una perspectiva oficialista, sin promover una aproximación crítica por parte del alumnado.³¹⁷ Más relevante es el trabajo de José Antonio Rodríguez Ben, quien analiza la historiografía escolar cubana en la etapa republicana, destacando cómo los manuales elaborados por autores como Vidal Morales o Emilio Blanchet Britton reflejan una visión nacionalista y antiimperialista, aunque sin cuestionar profundamente la narrativa heroica dominante.³¹⁸

³¹⁵ VARGAS ESCOBAR, “La historia de México en los libros de texto gratuitos: evidencia de las transformaciones en los modelos de integración nacional”, *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 63 (2005), pp. 107-128, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1086816> [consultado el 3 de abril de 2025].

³¹⁶ VILLA LEVER, Lorenza, “Flujos de saber en cincuenta años de Libros de Texto Gratuitos de Historia: las representaciones sobre las desigualdades sociales en México”, *DesiguALdades.net Working Paper Series*, núm. 32 (2012), en http://www.desigualdades.net/Resources/Working_Paper/32_WP_Villa_Online.pdf [consultado el 9 de abril de 2025].

³¹⁷ NAVARRO TORRES, NAVARRO FERNÁNDEZ, RODRÍGUEZ CABRERA y LIET VÁZQUEZ BALMACEDA, “Actividades para fortalecer la valoración de personalidades en la Historia de Cuba de sexto grado”, *Cocuyo. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 12 (2011), en <https://ideas.repec.org/a/erv/coccss/y2011i2011-12-45.html> [consultado el 9 de abril de 2025].

³¹⁸ RODRÍGUEZ BEN, José Antonio, “Reflexiones acerca del tratamiento del movimiento estudiantil en la historiografía escolar cubana”, en <https://ftp.isdi.co.cu/Biblioteca/BIBLIOTECA%20UNIVERSITARIA%20DEL%20ISDI/COLECCION%20DE%20LIBROS%20ELECTRONICOS/LE-2357/LE-2357.pdf> [consultado el 10 de abril de 2025].

Por otro lado, mi enfoque metodológico se inscribe dentro del análisis crítico del discurso, especialmente en su vertiente sociosemiótica, propuesta por autores como Van Dijk y Fairclough.³¹⁹ Este marco me permite examinar cómo se construyen las identidades nacionales, los sujetos históricos legitimados y los silencios estratégicos del discurso escolar. Aunque reconozco la influencia del marxismo en muchas de estas lecturas, mi posición se distancia de una interpretación economicista o reduccionista del poder ideológico. Prefiero una lectura crítica que articule factores discursivos, culturales y simbólicos como parte de una compleja red de relaciones hegemónicas.

Para el análisis visual, me apoyaré en los planteamientos de Escolano Benito y Tiana Ferrer,³²⁰ quienes han señalado que las imágenes en los manuales escolares no solo ilustran los contenidos, sino que también participan activamente en la construcción de significados y en la reproducción de valores normativos. Las imágenes serán examinadas no solo en su contenido explícito, sino también en su función narrativa y en su potencial ideológico.

Por último, la perspectiva de género constituye una dimensión transversal del análisis. Siguiendo a autores como Antonia Fernández Valencia, James S. Amelang y Mary Nash,³²¹ así como a las investigaciones más recientes en historia de las mujeres y estudios curriculares, buscaré observar qué roles se atribuyen a hombres y mujeres en

³¹⁹ Véase, VAN DIJK, *Discurso y poder*. Véase, FAIRCLOUGH, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*.

³²⁰ ESCOLANO BENITO, "El currículo oculto y la cultura profesional de los docentes", en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3002740.pdf> [consultado el 12 de abril de 2025].

³²¹ Véase, FERNÁNDEZ VALENCIA, "Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la Historia", *Clío & Asociados. La historia enseñada*, núm. 8 (2004), pp. 9-30, en <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595> [consultado el 3 de abril de 2025].

el relato histórico cubano, qué figuras femeninas aparecen (si es que lo hacen), y cómo se construyen las identidades de género en el discurso y la iconografía del texto.

En conjunto, este capítulo se apoya en un amplio cuerpo de literatura teórica y empírica que me permite abordar el libro *Historia de Cuba, sexto grado* desde una perspectiva crítica, interseccional y contextualizada. Al hacerlo, busco no solo describir su contenido, sino también interpretar las lógicas políticas, pedagógicas y simbólicas que lo estructuran, entendiendo el texto escolar como una herramienta privilegiada en la formación de la conciencia histórica en el contexto posrevolucionario cubano. Con este propósito, en la Tabla 3 se abordan las dimensiones, categorías y técnicas de análisis que orientan el examen del manual, lo que permitirá garantizar una lectura integral de sus elementos discursivos, gráficos y didácticos.

Tabla 3. Dimensiones, categorías y técnicas del análisis del libro *Historia de Cuba, sexto grado*

Dimensión	Categorías clave	Técnicas de análisis	Autores de referencia
Discursiva e ideológica	construcción de nación; identidades (nosotros/ellos); silencios narrativos	análisis crítico del discurso (ACD)	Van Dijk, Fairclough, Núñez Sánchez, Valls
Didáctico-curricular	tipo de actividades; nivel cognitivo; relación con el currículo oficial	análisis de contenido cualitativo y categorización pedagógica	Sáez Rosenkranz, Choppin, Apple
Iconográfica y visual	imágenes de líderes y símbolos; relación texto/imagen	análisis iconográfico y narrativo de imágenes	Escolano Benito, Tiana Ferrer, González Carretero, Peter Burke

Leyenda: Este esquema resume el enfoque metodológico con el que abordaré el análisis integral del libro de texto *Historia de Cuba, Sexto Grado*.

3.1.1. Marco teórico

Este apartado abarcará fundamentalmente los conceptos e ideas más elementales que requiere el análisis de los libros de texto desde una perspectiva historiográfica, discursiva, curricular y didáctica, además de tomar en cuenta aspectos más específicos como los discursos pedagógicos, los contextos de producción de los libros de texto y construcción del libro de texto (nacionalismo, rasgos ideológicos, relaciones de poder inmersas dentro de los propios textos y en sus construcciones), la experiencia historiográfica escolar, la divulgación histórica, enseñanza y aprendizaje de la historia.

Para facilitar la lectura de este apartado opté por dividirlo en dos secciones visiblemente definidas. En la primera sección fundamentaré de forma breve y concisa las conceptualizaciones sobre Estado, nación y patriotismo, adaptándolas al contexto específico del Estado cubano posrevolucionario. En la segunda sección abordaré el surgimiento de la escuela como institución estatal y algunos elementos que ayudarán a conceptualizar al libro de texto escolar como dispositivo ideológico en la Cuba socialista.

En primer lugar, retomo las ideas fundamentales propuestas por Weber sobre el Estado. Según Weber, en su libro titulado *El político y el científico*, el Estado se define como "aquella comunidad humana que, dentro de un determinado territorio, reclama (con éxito) para sí el monopolio de la violencia física legítima".³²² Este concepto es clave para analizar el Estado cubano posrevolucionario, especialmente durante sus primeros años, cuando el nuevo gobierno se afirmó a través del monopolio absoluto sobre la fuerza física legítima, consolidando así su autoridad frente a grupos opositores internos y a amenazas externas, particularmente la influencia estadounidense.

³²² WEBER, *Economía y Sociedad*, p. 83.

Desde esta perspectiva, identifico tres elementos fundamentales para la existencia del Estado cubano posrevolucionario: la concentración del uso legítimo de la fuerza en manos del Estado revolucionario, la búsqueda constante de legitimidad del poder revolucionario a través de vías como la justicia revolucionaria, la educación socialista y la movilización popular, y por último, la configuración de las relaciones de poder y control territorial claramente orientadas hacia un proyecto socialista centralizado.

En este sentido, Herman Heller nos ofrece una aproximación útil con su descripción del "Estado Total". Aunque Heller formuló este concepto antes de que se generalizara para los regímenes totalitarios del siglo XX, su idea de un Estado con funciones amplias, capaz de "organizar y activar autónomamente la cooperación social-territorial",³²³ puede aplicarse para interpretar retrospectivamente la expansión funcional del Estado cubano posrevolucionario. Este Estado asumió una intervención directa en todos los aspectos de la vida económica, política y social, desde la producción agrícola hasta la educación, lo que convirtió a las instituciones educativas en aparatos ideológicos esenciales para su consolidación.

En relación con la nación y el nacionalismo, retomo al antropólogo Ernest Gellner, quien en su obra *Naciones y nacionalismo* define la nación bajo el "principio nacionalista", el cual establece una estrecha relación entre la cultura y la estructura política en las sociedades industriales modernas.³²⁴ En el contexto cubano posrevolucionario, este principio se aplicó mediante políticas educativas dirigidas explícitamente a homogeneizar la cultura, la lengua y la narrativa histórica para asegurar la cohesión social y política dentro del nuevo proyecto socialista. Ejemplo de ello fue la Campaña Nacional de

³²³ HELLER, *Teoría del Estado*, p. 221.

³²⁴ Véase, GELLENER, *Naciones y nacionalismo*.

Alfabetización de 1961, no solo enfocada en erradicar el analfabetismo, sino también en inculcar los valores y principios revolucionarios.

Eric Hobsbawm, por su parte, conceptualiza la nación como una invención moderna, surgida para satisfacer las necesidades de las estructuras estatales y económicas en consolidación.³²⁵ Estoy de acuerdo con Hobsbawm en la importancia de la narrativa histórica nacional para la construcción de la identidad nacional. El Estado cubano posrevolucionario se apropió activamente de este mecanismo mediante la construcción de mitos históricos, símbolos patrióticos y tradiciones revolucionarias, resaltando figuras como José Martí y los héroes revolucionarios Fidel Castro, Ernesto Guevara y Camilo Cienfuegos, presentados como los símbolos supremos de la cubanía revolucionaria.

Ahora bien, ¿qué es el nacionalismo en este contexto específico? Para responder esto reviso a Monserrat Guibernau, quien explica el nacionalismo como "un sentimiento de pertenencia a una comunidad cuyos miembros se identifican con un conjunto de símbolos, creencias y formas de vida concretas, manifestando la voluntad de decidir sobre su destino político común".³²⁶ El nacionalismo cubano posrevolucionario, entendido bajo esta definición, se proyectó en la educación a través de símbolos revolucionarios compartidos y una historia épica centrada en las luchas revolucionarias contra el imperialismo y el capitalismo.

Dentro de este marco teórico es relevante mencionar el patriotismo como un tipo particular de apego nacional. Según Daniel Bar-Tal, el patriotismo es el apego de los miembros a su país, asociado a sentimientos positivos de pertenencia, orgullo y

³²⁵ HOBBSWAM, *Naciones y nacionalismos desde 1780*, pp. 15-20.

³²⁶ GUIBERNAU, *Los Nacionalismos*, p.25.

lealtad.³²⁷ Este patriotismo, construido socialmente, fue especialmente relevante para el Estado cubano posrevolucionario, pues se constituyó en un objetivo educativo prioritario para inculcar en las nuevas generaciones un apego activo a los ideales revolucionarios y socialistas.

Sin embargo, Bar-Tal introduce el concepto de "monopolización del patriotismo", que es clave para el análisis de los textos escolares cubanos posrevolucionarios. Este concepto refiere a contextos donde un grupo político busca controlar el patriotismo nacional excluyendo o deslegitimando a aquellos que no concuerdan con su definición específica

Pero cuando una ideología particular, objetivo, políticas u otros elementos son considerados por un grupo o grupos como la única condición deseable para la nación y el estado, y entiende que el apoyo a estos es una forma necesaria para expresar el patriotismo, entonces se produce la monopolización del patriotismo. Este conduce a la deslegitimación, a chivos expiatorios, al conformismo e incluso totalitarismo.³²⁸

En el caso cubano, la narrativa histórica oficial monopolizó el patriotismo revolucionario al excluir sistemáticamente de la historia oficial a figuras o grupos que no coincidieran plenamente con los ideales y las políticas revolucionarias, utilizando la educación como un instrumento poderoso para consolidar una versión oficial y exclusiva del patriotismo cubano.

En otro orden de ideas, en el siglo XIX se produjo un proceso generalizado de institucionalización de la educación, coincidente con el establecimiento de los Estados-

³²⁷ BAR-TAL, Daniel, "Patriotism as fundamental beliefs of group members", *Political Psychology*, vol. 30, núm. 5 (2009), pp. 45-62, en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868309344412?icid=int.sj-abstract.similar-articles.4> [consultado el 15 de abril de 2025].

³²⁸ BAR-TAL, Daniel, "Patriotism as fundamental beliefs of group members", *Political Psychology*, vol. 30, núm. 5 (2009), pp. 45-62, en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1088868309344412?icid=int.sj-abstract.similar-articles.4> [consultado el 15 de abril de 2025].

nación modernos. En este proceso, las escuelas dejaron de ser predominantemente iniciativas locales o religiosas, pasando a convertirse en instituciones formalmente establecidas y controladas directamente por el Estado. Este fenómeno se observa claramente en Cuba durante el periodo posrevolucionario, cuando el nuevo gobierno socialista tomó control total sobre el sistema educativo, eliminando instituciones privadas y religiosas para consolidar un sistema único y centralizado.

Para analizar esta transformación educativa resulta fundamental retomar las aportaciones de Louis Althusser, particularmente su teoría sobre los aparatos ideológicos del Estado. Según Althusser, estos aparatos—entre los que destacan las escuelas y los medios de comunicación—sirven para reproducir la ideología dominante sin necesidad del uso constante de la coerción física. En su libro *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Althusser expone claramente cómo las instituciones educativas juegan un papel clave en este proceso:

La escuela toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca —con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado—familia y el aparato de Estado—escuela, es más vulnerable— ‘habilidades’ recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).³²⁹

En el contexto cubano posrevolucionario, la escuela se convirtió rápidamente en el aparato ideológico fundamental, destinado no solo a impartir conocimientos técnicos sino a inculcar valores revolucionarios y socialistas desde temprana edad, algo ejemplificado claramente por la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961 y la subsecuente nacionalización del sistema educativo.

³²⁹ ALTHUSSER, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, p.35.

Michel Foucault aporta una perspectiva complementaria al considerar a la escuela como una institución de control y disciplina social. Según Foucault, las instituciones educativas no sólo transmiten conocimiento, sino que también disciplinan y normalizan a los individuos mediante mecanismos como la vigilancia constante, la jerarquización y las normas establecidas: “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”.³³⁰ Esta visión es particularmente relevante en el caso cubano, donde el Estado posrevolucionario ejerció un intenso control disciplinario a través del sistema escolar, formando individuos alineados con el proyecto socialista.

Por su parte, Michael Apple en *Ideología y currículo* analiza cómo el currículo escolar refleja las ideologías dominantes y se convierte en un campo de lucha simbólica y política: “Los tipos de símbolos y recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual ‘requeridos’ por una sociedad estratificada”.³³¹ Aplicado al contexto cubano posrevolucionario, este análisis evidencia cómo el currículo escolar socialista se diseñó deliberadamente para perpetuar una ideología específica y un proyecto político alineado con el socialismo.

En relación con el libro de texto escolar, cabe destacar que este no es un simple medio de transmisión de contenidos académicos, sino un dispositivo clave en la reproducción ideológica del Estado. Como señala el investigador Petrus Rotger, la evolución del libro escolar está estrechamente vinculada al desarrollo del Estado-nación moderno y al sistema educativo estatal “En el primero de ellos surge la imprenta y la

³³⁰ FOUCAULT, *La arqueología del saber*, p.45.

³³¹ APPLE, *Ideología y currículo*, p.12.

tecnología que la hizo posible, así como la enseñanza, extensión y formalización de las lenguas vernáculas. El segundo periodo va asociado a la renovación de las técnicas de impresión y a la consideración del libro escolar como instrumento básico para la difusión y organización democrática de la enseñanza”.³³²

En la Cuba posrevolucionaria, los libros escolares no sólo proporcionaron conocimiento estructurado, sino que también fueron herramientas para consolidar una identidad revolucionaria. Alain Chopin subraya que estos textos cumplen múltiples funciones: educativas, culturales e ideológicas “Los manuales escolares pueden ser estudiados desde distintos puntos de vista, ya que son a un tiempo producto de consumo, soporte de conocimientos escolares, vectores ideológicos y culturales e instrumentos pedagógicos”.³³³

La historiadora Simone Lässig complementa esta perspectiva afirmando que los libros escolares, al estar aprobados y producidos por el Estado, son medios efectivos para consolidar proyectos de identidad nacional: “Para el Estado, son los instrumentos ideales de educación nacional y por una buena razón: son los medios que gozan de una cobertura más o menos total en su distribución y están disponibles para casi todos durante una fase formativa de la vida”.³³⁴

Finalmente, cabe destacar que, en contextos como el cubano posrevolucionario, la enseñanza de la historia en los libros de texto escolares puede generar polémicas

³³² ROTGER, *Historia del libro escolar en España*, pp. 102-103.

³³³ CHOPIN, Alain. “Les manuels scolaires et la construction des identités nationales.” En *Identités nationales et enseignement de l'histoire en Europe*, p.102.
https://www.academia.edu/111350849/Alain_Choppin_Les_manuels_scolaires_histoire_et_actualit%C3%A9_Paris_Hachette_1992_Pp_224_16_colour_illustrations. [consultado el 3 de abril de 2025]

³³⁴ LÄSSIG, Simone, “Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)”, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, vol. 1, núm. 1 (2009), p. 12, en <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/1/1/jemms010101.xml> [consultado el 16 de abril de 2025].

significativas, ya que el poder político siempre busca consolidar una interpretación que apoye y legitime su proyecto. En consecuencia, los textos escolares en Cuba no son solo instrumentos pedagógicos, sino dispositivos fundamentales para la construcción y reproducción de una memoria colectiva alineada con los ideales revolucionarios y socialistas.

Para concluir, es crucial tener en cuenta la referencia histórica y social al analizar los discursos educativos, especialmente en el estudio de los libros escolares de historia. Solo al entender el contexto de producción y las formaciones discursivas dominantes podemos captar plenamente el papel fundamental que juegan estos textos en la legitimación y consolidación del Estado cubano posrevolucionario.

3.2. Caracterización general del libro de texto

El *Libro de Historia de Cuba*, sexto grado, y su *Cuaderno de actividades*, publicados por la Editorial Pueblo y Educación en 1994 y 2005, respectivamente, son recursos didácticos fundamentales en la educación primaria cubana. Mientras que en la mayoría de los países latinoamericanos el ciclo promedio de actualización de los libros de texto es de cinco años, en Cuba estos materiales presentan una renovación significativamente más dilatada. De hecho, muchos textos escolares, incluidos los de Ciencias Naturales y Español, tuvieron su última gran revisión entre 1989 y 1995, periodo en el que se eliminaron referencias explícitas a la propaganda soviética para reforzar exclusivamente el carácter socialista del contenido.

Fundada en 1971, la Editorial Pueblo y Educación es la entidad responsable de la producción y edición de los libros de texto oficiales en Cuba. Bajo la dependencia directa del Ministerio de Educación (MINED), su función es garantizar la coherencia ideológica

y pedagógica del sistema educativo nacional. Además de textos escolares, la editorial produce cuadernos de trabajo, folletos y materiales complementarios, todos alineados con los objetivos formativos del proyecto socialista.

Respecto a la autoría, el libro fue elaborado por un equipo multidisciplinario de especialistas y docentes con experiencia en la enseñanza-aprendizaje de la historia y en la creación de materiales educativos. Esta autoría colectiva responde a la tradición editorial cubana de construir textos desde una perspectiva pedagógica colegiada, en concordancia con los lineamientos del MINED. Entre las autoras principales del libro y su cuaderno de actividades se encuentran Mercedes F. Quintana Pérez, Julia María López Pardo, Caridad Manzano Fuentes, Silvia García Frías y Teresa Merino Águila, quienes contribuyeron tanto a la estructuración de contenidos como al diseño de actividades didácticas.

En cuanto al diseño editorial, el libro presenta un formato físico resistente, con cubiertas plastificadas y páginas ilustradas con fotografías, mapas y gráficos distribuidos estratégicamente. Estos recursos no solo facilitan la comprensión inicial, sino que también refuerzan emocionalmente el discurso histórico oficial mediante representaciones visuales de alta carga simbólica. La portada, en particular, resulta significativa: muestra una composición que incluye rostros de niños, la bandera cubana ondeando sobre el Cuartel Moncada convertido en escuela, y figuras históricas emblemáticas. Esta iconografía subraya la continuidad entre el pasado heroico y la niñez cubana actual, funcionando como un dispositivo discursivo que introduce al lector en la narrativa oficial del texto.

La estructura del contenido se organiza en seis capítulos que abarcan desde 1899 hasta 1960, subdivididos en epígrafes temáticos con una progresión cronológica y lógica clara. Al final de cada epígrafe, se incluyen ejercicios bajo el título “Comprueba lo que has aprendido”, orientados hacia la repetición y consolidación de conocimientos factuales. Estos capítulos están diseñados para presentar la historia nacional cubana desde el año 1899 hasta 1960, siguiendo una secuencia cronológica ascendente que culmina en el triunfo revolucionario y sus primeras transformaciones. El Capítulo I aborda la intervención norteamericana y la instauración de la República, destacando el papel de la Enmienda Platt y la dependencia política inicial. El Capítulo II se centra en las luchas del pueblo contra la oligarquía criolla y el dominio imperialista, y da protagonismo a figuras como Mella y Guiteras. El Capítulo III trata sobre la fundación del Partido Comunista de Cuba y las luchas sociales de los años treinta. El Capítulo IV analiza la dictadura de Batista y el surgimiento del Movimiento 26 de Julio, con énfasis en el asalto al Cuartel Moncada y la lucha en la Sierra Maestra. El Capítulo V narra el triunfo revolucionario del primero de enero de 1959, y el Capítulo VI expone las transformaciones sociales y la defensa de la Revolución, incluyendo la campaña de alfabetización, los CDR y las milicias. Esta organización temático-cronológica permite una lectura continua de la historia como proceso de liberación y victoria popular, sin espacio para rupturas o interpretaciones alternativas.

Desde el punto de vista pedagógico, el material combina elementos del enfoque conductista con principios del constructivismo sociocultural, particularmente el concepto vygotskyano de zona de desarrollo próximo.³³⁵ Si bien incorpora ejercicios guiados que

³³⁵Véase, GÓNZALES, Fernando “El lugar de lo humano en la psicología cultural-histórica,” Revista Cubana de Psicología, vol. 18, n.º 1 (2001): 77-86, <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

fomentan cierta autonomía, la mayoría de las actividades son repetitivas y mecánicas, priorizando la memorización por encima del desarrollo de habilidades críticas como la argumentación autónoma o la evaluación de fuentes.

El cuaderno de actividades complementa al libro principal con una estructura paralela y ejercicios adicionales centrados principalmente en la fijación de contenidos oficiales. Aunque ocasionalmente se incluyen propuestas más creativas, predomina una práctica pedagógica homogénea y repetitiva.

En términos ideológicos y axiológicos, el texto tiene una orientación clara hacia la formación de valores revolucionarios, patrióticos y socialistas. El lenguaje es marcadamente valorativo, destacando términos como “antiimperialismo”, “revolucionario”, “mártires” y “héroes”, con el objetivo de reforzar una identidad colectiva alineada con el proyecto educativo cubano.

El rol docente propuesto es central y activo, coherente con la pedagogía revolucionaria impulsada por Gaspar Jorge García Galló.³³⁶ El maestro se concibe como mediador del aprendizaje y formador integral, encargado no solo de transmitir conocimientos, sino también de inculcar valores políticos y éticos.

Uno de los aspectos más reveladores del *Libro de Historia de Cuba*, sexto grado, es el modelo de sujeto escolar que proyecta mediante sus actividades, narrativas y consignas. El texto perfila a un alumno ideal: disciplinado, respetuoso de la autoridad, cooperador, identificado con la nación y comprometido con los valores de la Revolución.

³³⁶ Véase, CANO, ANTONIO, “La psicología cultural-histórica y la teoría de la actividad: un análisis crítico,” *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 45, n.º 3 (2013): 305–320, <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635568001.pdf>

Además, no se fomenta un estudiante crítico, capaz de cuestionar, interpretar o analizar de forma autónoma los hechos históricos, sino un sujeto que reproduce fielmente los contenidos oficiales. Esta concepción se complementa con la representación del docente como guía político-pedagógico, responsable de garantizar tanto la adquisición de conocimientos como la formación en valores patrióticos, revolucionarios y socialistas.

En cuanto a la relación entre la historia nacional y la experiencia cotidiana del alumnado, el libro ofrece escasas oportunidades para una apropiación crítica del pasado. Aunque algunas actividades sugieren vincular los contenidos con el entorno familiar o local, como entrevistas a familiares o investigaciones sobre héroes locales, estas propuestas desde mi opinión no se desarrollan como investigaciones genuinas ni fomentan habilidades metodológicas básicas. La historia local queda subordinada a la narrativa nacional, y las conexiones con el contexto inmediato del estudiante se reducen a lo anecdótico o ejemplarizante.

Por otra parte, el tratamiento de las fuentes históricas presenta notables limitaciones didácticas. Aunque se incluyen imágenes, citas, fragmentos documentales y mapas, estos no se abordan como fuentes primarias para el análisis, la comparación o la reflexión crítica, sino como ilustraciones que refuerzan la narrativa oficial. No se enseñan habilidades esenciales para la lectura histórica, como identificar la autoría de un documento, su contexto de producción o sus posibles sesgos. Por consiguiente, esta omisión impide al alumnado desarrollar una mirada crítica sobre el conocimiento histórico, limitándolo a la aceptación pasiva de una versión única del pasado.

En conjunto, estos elementos evidencian una concepción de la enseñanza de la historia centrada en la reproducción ideológica y la formación de una conciencia nacional

homogénea. Desde una perspectiva didáctica actual, resulta imprescindible complementar este enfoque con estrategias que promuevan el pensamiento crítico, la exploración del entorno próximo y el desarrollo de habilidades para el análisis de fuentes.

En síntesis, el *Libro de Historia de Cuba*, sexto grado, refleja con claridad los objetivos formativos del sistema educativo socialista cubano, destacándose por su diseño editorial, estructura pedagógica e intensidad ideológica. Sin embargo, la baja frecuencia de actualización curricular limita de forma considerable su capacidad para fomentar competencias históricas críticas y reflexivas, esenciales en el contexto educativo contemporáneo.

3.3. La dimensión discursiva-ideológica. Narrativa histórica: selección de hechos, cronología y actores

En este apartado me propongo analizar cómo se representa la revolución cubana en los capítulos finales del libro *Historia de Cuba* para sexto grado, publicado por el Ministerio de Educación y la Editorial Pueblo y Educación. A partir de la lectura de los capítulos 5 y 6, buscaré identificar las estrategias discursivas, narrativas e ideológicas que estructuran la enseñanza de este periodo clave en la historia nacional.

Asumo que el discurso histórico presente en este libro de texto no se limita a transmitir datos, sino que organiza una narrativa orientada a formar una visión específica del pasado y del proyecto político vigente. En ese sentido, el libro no solo ofrece información, sino que produce sentido construyendo héroes, jerarquizando hechos, justificando procesos, imponiendo silencios y proponiendo modelos de interpretación histórica.

Para realizar este análisis, retomo algunos postulados del análisis crítico del discurso, especialmente aquellos que entienden el discurso como una práctica social vinculada a relaciones de poder, ideología y reproducción simbólica. Me interesa observar quiénes son los sujetos protagonistas del relato, cómo se organizan los hechos cronológicamente y qué recursos lingüísticos, como adjetivos, metáforas o repeticiones, refuerzan determinadas lecturas de la historia.

También prestaré atención a los efectos pedagógicos del discurso: cómo se busca generar adhesión emocional, formar identidades políticas e instalar una memoria colectiva favorable al proyecto revolucionario. Al hacerlo, me propongo no solo describir el contenido del texto, sino interpretar críticamente su función dentro del sistema educativo cubano como un instrumento de formación ideológica desde la infancia.

Desde esta perspectiva, analizar este libro escolar implica desmontar sus estructuras narrativas y simbólicas para revelar las intenciones políticas que lo atraviesan. La historia, tal como se presenta a los estudiantes, no es neutra ni objetiva, es un discurso cuidadosamente elaborado para legitimar un orden y transmitir una visión del mundo coherente con el ideario revolucionario.

Comienzo este análisis a partir de un fragmento que no solo introduce el contenido del libro, sino que anuncia con claridad la función que se espera cumpla el texto en la formación ideológica del alumno. Me refiero al discurso inicial dirigido directamente al lector: “En el sexto grado, que ahora comienzas, continuarás el estudio de la historia de Cuba. [...] Igual que el soldado tiene la obligación de conocer perfectamente el manejo de su fusil y cuidarlo con gran celo, tú debes conocer y cuidar tu libro —el arma de los

alumnos—, con el que ganarás numerosas batallas a la ignorancia y al desconocimiento, en beneficio de la Revolución, la Patria y la humanidad”.³³⁷

La elección de esta comparación —el libro como fusil, el alumno como soldado— no es casual. Se trata de una metáfora fundacional que orienta la lectura desde una lógica de combate ideológico. Desde la primera página, el conocimiento histórico queda inscrito en el campo semántico de la guerra, el deber y la lealtad. No se promueve la historia como herramienta para comprender el pasado en su complejidad, sino como arma para luchar en el presente al servicio de un proyecto político. El estudiante no es concebido como un sujeto crítico, sino como un combatiente disciplinado que debe apropiarse del saber para defender los valores de la Revolución.

Me parece particularmente significativo que esta metáfora bélica esté dirigida a niños de once o doce años. El discurso no suaviza la carga política, ni oculta la dimensión doctrinaria del aprendizaje. Al contrario, explicita su intencionalidad: “En beneficio de la Revolución, la Patria y la humanidad”.³³⁸ La historia se presenta, así como una forma de militancia. Aprender historia no es un derecho ni una aventura intelectual: es un deber político.

Este enfoque se refuerza al final del prólogo, con una cita directa de Fidel Castro en un discurso de 1977: “La Revolución, no les ruega a nuestros jóvenes, a nuestros adolescentes, a nuestros niños que estudien; ¡ese es su deber! ¡La Revolución se los exige!”.³³⁹ Esta afirmación traslada el acto de estudiar desde el terreno de la responsabilidad individual o el deseo de saber, hacia el terreno del compromiso

³³⁷ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, sección “Al alumno”.

³³⁸ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, sección “Al alumno”.

³³⁹ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, sección “Al alumno”.

revolucionario. Estudiar ya no es una opción ni una aspiración: es una exigencia del Estado y un mandato del líder. En este contexto, el texto escolar se convierte en un instrumento disciplinador, donde el conocimiento cumple una función eminentemente política: moldear sujetos obedientes, comprometidos y emocionalmente identificados con el proyecto socialista.

Este tono exhortativo y autoritario contrasta con otros modelos de enseñanza de la historia que promueven la duda, la interrogación y el debate como ejes fundamentales del aprendizaje histórico. Aquí, en cambio, la verdad ya está dicha. El libro no invita a pensar, sino a recordar correctamente y a actuar en consecuencia. La relación entre educando y conocimiento es vertical porque el texto instruye y el niño obedece. Incluso la evaluación se plantea como un proceso de verificación de la obediencia: “En la medida en que vayas realizando dichas actividades correctamente y con la menor ayuda posible del maestro, podrás confirmar tú mismo cómo avanzas en el estudio”.³⁴⁰

Así, el discurso inicial del libro funciona como un preámbulo ideológico que condiciona toda la lectura posterior. Al definir el aprendizaje como una batalla y al colocar la historia en el terreno de la exigencia revolucionaria, se establece el marco general desde el cual deben interpretarse los contenidos. Lo que sigue no será simplemente un relato de hechos pasados, sino una narrativa legitimadora de un orden político presente, presentada como verdad incuestionable.

Este punto de partida me parece clave para comprender la lógica del libro en su conjunto, no se trata de un recurso pedagógico neutral, sino de un artefacto político y simbólico que articula conocimiento, deber, identidad y poder.

³⁴⁰ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, sección “Al alumno”.

Ahora bien, al revisar el capítulo 5 del libro, titulado “*La lucha continúa hasta el triunfo definitivo (1956-1958)*”, me llama la atención la manera en que se organiza cronológicamente el relato para construir una narrativa épica. La selección de los hechos no busca problematizar el proceso, sino encadenar momentos significativos que refuercen una idea de inevitabilidad histórica. El texto inicia con la expedición del Granma, presentando a Fidel Castro y a los rebeldes como protagonistas absolutos de una gesta moral y militar: “Fidel, Raúl, el Che, Camilo y otros jóvenes revolucionarios desembarcaron el 2 de diciembre de 1956 para continuar la lucha por la libertad de la patria”.³⁴¹ Desde la primera línea se establece un tono épico, donde los actores aparecen dotados de una misión casi sagrada.

Los subtítulos que estructuran este capítulo refuerzan esa lectura: “La lucha clandestina”, “La prisión fecunda”, “La gran victoria”. Cada uno de estos epígrafes condensa una metáfora. Por ejemplo, el uso del adjetivo “fecunda” para hablar de la prisión no solo resignifica una experiencia de encierro como positiva, sino que convierte el sufrimiento revolucionario en símbolo de fertilidad política e histórica. La lucha, incluso en su fase más adversa, es presentada como moralmente productiva. Esta operación discursiva transforma las adversidades en méritos y prepara emocionalmente al lector para la culminación triunfante.

La línea del tiempo que acompaña esta parte del libro también contribuye a la idea de continuidad heroica porque cada fecha remarca el avance del movimiento, omitiendo pausas, fracturas internas o contradicciones. No hay espacio para la duda o el conflicto

³⁴¹ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.107.

entre las diferentes corrientes revolucionarias que convivieron en la lucha. La historia avanza sin desviaciones, como si respondiera a una lógica interna inquebrantable.

Uno de los segmentos más representativos de este tratamiento narrativo es el titulado *“La travesía y el desembarco del Granma”*. Desde su inicio, el texto organiza los hechos en clave épica, con un fuerte contenido emocional y simbólico. Me parece significativo que el relato comience con una atmósfera de sigilo y sacrificio, para luego pasar a una celebración cargada de mística patriótica: “El silencio se rompió y los hombres se abrazaron jubilosamente; con gran patriotismo entonaron las notas del Himno Nacional y después las del Himno del 26 de Julio”.³⁴² Aquí se configura la expedición no como una operación militar, sino como una peregrinación heroica hacia la “libertad”. La metáfora del mar oscuro que “vibra” al paso del Granma refuerza esta lectura de tono casi religioso.

Este tipo de discurso no solo genera un efecto de exaltación, sino que moraliza la acción: no se trata de una insurrección armada, sino de una causa justa, bella, profundamente cubana. La frase “el Granma dirigía su proa hacia la libertad” no describe una dirección geográfica, sino un destino ideológico. La libertad, entendida aquí, está encarnada en el proyecto revolucionario y excluye otras formas posibles de emancipación.

También me parece relevante cómo el texto representa las adversidades: los mareos, la sobrecarga de la nave, las tormentas, la caída de un combatiente al mar, la persecución aérea, el fango, el mangle. Todo ello es narrado como pruebas inevitables para acceder a la redención: “El descenso del yate es difícil [...] no encontraron tierra

³⁴² MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.109.

firme, sino mangle entretejido entre el fango y el agua [...] Muy pronto comenzaron a ser hostigados por la aviación de la tiranía”.³⁴³ Desde mi lectura puedo mencionar que es un relato que transforma lo físico en alegoría: el barro representa el sacrificio, el cuerpo dolido es el cuerpo fundacional de la nueva Cuba.

El segundo epígrafe, “*Cómo nació el Ejército Rebelde*”, marca un nuevo punto de inflexión en la narrativa. El texto da cuenta del revés militar sufrido en Alegría de Pío, pero rápidamente lo reconfigura como episodio necesario en la formación del sujeto revolucionario. Me parece emblemático que, ante la rendición propuesta por el ejército enemigo, la respuesta sea convertida en símbolo de virilidad política: “¡Aquí no se rinde nadie! – fue el grito de respuesta del jefe del pelotón del centro, Juan Almeida”.³⁴⁴ Esta frase, célebre en la tradición revolucionaria cubana, aparece aquí como gesto fundacional, no solo del Ejército Rebelde, sino de una ética que exalta la lealtad, la valentía y la resistencia frente a la adversidad.

La aparente derrota se resuelve mediante una operación discursiva que evita el desaliento. La narración en voz pasiva refuerza la sensación de incertidumbre: “los revolucionarios perdieron el contacto entre sí. No sabían cuántas bajas tenían, ni cuántos compañeros habían caído prisioneros, tampoco conocían la suerte corrida por Fidel”.³⁴⁵

El lector, sin embargo, ya sabe que todo esto se resolverá porque hay un pacto pedagógico entre el texto y el alumno, lo importante no es si triunfarán, sino cómo se sobrepondrán.

³⁴³ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.109.

³⁴⁴ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.112.

³⁴⁵ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.112.

Al llegar al capítulo 6, “*La Revolución en el poder y la construcción del socialismo*”, el relato se transforma de epopeya militar a proyecto de nación. Aquí, la cronología ya no sirve para describir una guerra, sino para mostrar los avances de una obra transformadora. La Revolución es descrita como el punto de inflexión definitivo: “Después del triunfo del 1ro de enero de 1959, el pueblo tomó el poder y comenzaron los profundos cambios que llevarían a Cuba a convertirse en un país socialista”.³⁴⁶ Nuevamente, la forma verbal en futuro “llevarían” y la referencia al pueblo como sujeto activo ocultan los matices del proceso histórico y legitiman el camino elegido como único posible.

Desde mi perspectiva, lo que se construye aquí es una cronología con sentido teleológico. No se trata solo de ordenar hechos en el tiempo, sino de darles una dirección: el pasado se representa como preparación, el presente como redención, y el futuro como realización del proyecto socialista. Esta lógica narrativa transforma la historia en destino.

Así, el libro convierte la Revolución en el clímax no solo de un proceso político, sino de la historia misma de la nación.

No es casual que la transición entre capítulos esté mediada por frases como “el triunfo definitivo” y “la victoria sobre la tiranía”. Estas expresiones no funcionan únicamente como marcadores temporales, sino como afirmaciones de verdad histórica. Desde el punto de vista discursivo, se establece un fuerte contraste entre el antes (Batista, la tiranía, la injusticia) y el después (el pueblo, la libertad, el socialismo), sin dejar lugar a la ambigüedad o al conflicto.

En conjunto, estos fragmentos construyen una temporalidad histórica orientada a legitimar el presente revolucionario como resultado necesario del pasado. La cronología

³⁴⁶ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.116.

no solo ordena hechos, sino que impone una dirección: del sacrificio al triunfo, de la dispersión a la unidad, del dolor al nacimiento de un nuevo ejército. La Revolución no aparece como una posibilidad entre otras, sino como el destino histórico ineludible de la nación cubana.

Esta construcción se refuerza en el epígrafe titulado “*Cómo la Revolución cumplió los sueños de Martí*”. Allí, el texto establece un puente directo entre la gesta del siglo XIX y el proceso revolucionario liderado por Fidel. Al afirmar que “los profundos cambios harían realidad los sueños de José Martí”,³⁴⁷ el libro inscribe la Revolución dentro de una tradición patriótica incuestionable. Martí no aparece como un pensador complejo o como una figura disputada, sino como una especie de visionario cuyo legado es finalmente realizado por la Revolución. Esta asociación no solo otorga legitimidad moral al nuevo orden, sino que cancela la posibilidad de otras lecturas históricas: quien se oponga a la Revolución, se opone también al ideario martiano.

La función ideológica de este recurso es clara: se construye una continuidad simbólica entre el pasado independentista y el presente socialista, que fortalece el relato de cumplimiento histórico. La cita de Fidel en la entrada a La Habana (“quizás en lo adelante todo sea más difícil”) introduce, además, una dimensión mesiánica: el líder aparece como figura lúcida, humilde y anticipadora, preparado para conducir al pueblo hacia un futuro de esfuerzo y transformación.

Esta idea del pueblo como sujeto histórico se profundiza en el apartado “*El pueblo en el poder: el Gobierno Revolucionario*”. El libro sostiene que “quedó constituido un gobierno en el que tuvieron participación, además de revolucionarios probados como

³⁴⁷ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.114.

Fidel y Armando Hart, otras figuras que, sin haberse destacado en la lucha revolucionaria, habían mantenido posiciones honestas”.³⁴⁸ Aquí se hace evidente una operación discursiva de inclusión controlada. Si bien se reconoce la participación de figuras externas al movimiento guerrillero, se condiciona su legitimidad a un juicio moral: ser “honestos”, lo que en términos prácticos equivale a no haberse opuesto a la causa. Lo que se presenta como apertura es, en realidad, un marco cerrado. El nuevo gobierno aparece como una síntesis del pueblo y sus líderes naturales. La Revolución, a través del poder estatal, canaliza la voluntad colectiva. Esta construcción no permite la existencia de un pluralismo político real, sino que convierte al gobierno revolucionario en la única forma legítima de soberanía popular.

Finalmente, el discurso alcanza su clímax ideológico en el epígrafe “*La Revolución socialista de Cuba: baluarte de los principios más genuinos de la humanidad*”. Esta afirmación proyecta la Revolución más allá del ámbito nacional, convirtiéndola en modelo ético y político a escala universal. El texto sostiene que “la revolución cubana eliminó la explotación de unos hombres por otros, dio a todos iguales derechos y cortó de raíz la dependencia de nuestro país a Estados Unidos”.³⁴⁹ Se trata de una síntesis redentora que no deja espacio a matices. La Revolución es justa, es total, es absoluta y es purificadora.

Desde el análisis crítico del discurso, es evidente que esta exaltación opera mediante un léxico enfático y afirmativo: “baluarte”, “principios genuinos”, “igualdad plena”. La Revolución se convierte en sinónimo de humanidad y dignidad. Al mismo tiempo, se silencia cualquier contradicción interna, conflicto social o disidencia. El modelo

³⁴⁸ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.117.

³⁴⁹ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.146.

revolucionario es presentado como perfecto, no solo en términos éticos, sino también en términos de eficacia: “la agricultura mecanizada [...] ha permitido eliminar el tiempo muerto y utilizar esos trabajadores en otras actividades económicas”.³⁵⁰ De esta manera, el texto cierra su construcción histórica con una imagen de armonía, progreso y superioridad moral.

Este cierre discursivo tiene un efecto pedagógico evidente el cual es legitimar el presente socialista como resultado necesario del pasado heroico, e instalarlo como modelo de futuro para el lector escolar. Así, la historia no se presenta como campo de debate, sino como verdad revelada que el alumno debe aprender, aceptar y reproducir.

En otro orden de ideas, uno de los elementos discursivos más insistentes en el libro es la constante apelación al “pueblo” como sujeto histórico y moral. Esta noción, aunque omnipresente, se presenta de forma abstracta, homogénea y sin conflicto. En expresiones como “el pueblo, con Fidel al frente, inició la construcción de una sociedad más justa”,³⁵¹ se establece una relación de dependencia entre la colectividad y su líder natural, reduciendo la agencia del pueblo a su adhesión emocional, moral y política al liderazgo revolucionario. Esta formulación se alinea con lo que Laclau llama una lógica populista de articulación. El pueblo no preexiste como sujeto homogéneo, sino que es construido discursivamente como unidad bajo una voluntad general representada por un liderazgo.³⁵²

Sin embargo, el libro no problematiza esa construcción. El pueblo no aparece dividido, no hay campesinos con contradicciones, no hay clases medias indecisas ni

³⁵⁰ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.147.

³⁵¹ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.117.

³⁵² Véase, LACLAU, *La razón populista*.

obreros que abandonen el proyecto. Todos son parte de un cuerpo nacional unificado que marcha, sin fisuras, hacia el socialismo. Este efecto de homogeneización es clave para el tipo de pedagogía política que el texto propone: el niño lector no debe imaginar un pueblo en disputa, sino una comunidad cohesionada por la causa revolucionaria. La diversidad es borrada para dar paso a una identidad colectiva cerrada, con valores compartidos y con una historia común cuyo sentido último es la Revolución.

En ese mismo sentido, el libro despliega una serie de recursos discursivos para legitimar ideológicamente al nuevo régimen. Se trata de lo que Wertsch (2002) denomina legitimidad narrativa, no basta con narrar los hechos; hay que organizarlos de tal manera que se vuelvan incuestionables.³⁵³ Así, encontramos una profusión de adjetivos valorativos que dotan de contenido moral a los actores revolucionarios: Fidel es “valiente”, los jóvenes rebeldes son “humildes”, los mártires son “dignos” y “honestos”.

Estos adjetivos no son meros recursos literarios; son dispositivos ideológicos que dotan de autoridad moral a los sujetos del relato.

En este marco, el concepto de Patria adquiere una centralidad absoluta. El libro no solo habla de la Patria, sino que la exalta como valor supremo. Desde las primeras páginas, se exhorta al alumno a luchar con su “arma del conocimiento” por “la Revolución, la Patria y la humanidad”.³⁵⁴ Aquí se produce una triple operación discursiva: se moraliza el saber, se militariza el lenguaje y se sacraliza la Patria. Esta última no es definida, pero se asocia con el orden revolucionario. Amar a la Patria equivale a defender la Revolución. Así, se clausura toda posibilidad de pensar la Patria desde otros proyectos políticos o históricos.

³⁵³ Véase, WERTSCH, *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio del pensamiento*.

³⁵⁴ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.5.

El patriotismo que se construye en el texto es, entonces, un patriotismo revolucionario. No se trata de amar a Cuba en abstracto, sino de amar a la Cuba que ha sido “liberada” por Fidel y que marcha hacia el socialismo. Este tipo de patriotismo no admite disidencia: quien no adhiere al proyecto revolucionario no solo se vuelve antipatriótico, sino anticubano. Esta relación identitaria entre Revolución y Patria es uno de los dispositivos más poderosos del libro, porque apela directamente a la emoción del lector joven, al orgullo de pertenencia y a la necesidad de afirmación nacional frente al “enemigo histórico” ya sea la tiranía de Batista o el imperialismo norteamericano.

En suma, el libro construye una pedagogía política basada en tres pilares discursivos: un pueblo homogéneo que se une a su líder, una legitimidad narrativa que anula el conflicto histórico, y un patriotismo que se confunde con la adhesión plena a la Revolución.

3.4. La dimensión representacional. Representaciones de género e inclusión de las mujeres

Al adentrarme en el análisis del libro *Historia de Cuba* de sexto grado, uno de los aspectos que más demandó una revisión fue el tratamiento del género dentro de la narrativa escolar. En la enseñanza de la historia, la representación, o ausencia, de mujeres no constituye un simple dato cuantitativo, sino un indicador profundo de las estructuras simbólicas que el discurso reproduce y legitima. Como profesor e investigador, considero indispensable problematizar los modos en que el relato escolar articula los roles de género, especialmente en un contexto como el cubano, que se presenta a sí mismo como un proyecto social profundamente transformador.

Desde el inicio, la lectura del texto me llevó a retomar la categoría de género en el sentido que le da Joan W. Scott, no como sinónimo de mujeres, sino como “una forma primaria de dar significado a las relaciones de poder”.³⁵⁵ A través de la mirada de esta historiadora, comprendí que el discurso histórico escolar no se limita a informar sobre el pasado, sino que construye activamente subjetividades, normas y horizontes posibles para quienes lo leen. Por ello, el análisis del libro no requiere solo contabilizar cuántas mujeres aparecen, sino interrogar cómo son representadas, desde qué marcos simbólicos, y con qué consecuencias pedagógicas.

A primera vista, el libro escolar *Historia de Cuba* de sexto grado parece realizar un esfuerzo por visibilizar a mujeres destacadas en el proceso revolucionario cubano. Nombres como Celia Sánchez, Haydée Santamaría, Vilma Espín y Melba Hernández se mencionan a lo largo del texto, incluso se alude a la fundación de la Federación de Mujeres Cubanas (FMC) y al pelotón femenino “Mariana Grajales”. Este gesto de inclusión resulta significativo si se compara con los libros de texto de la etapa republicana, donde la figura femenina es prácticamente inexistente.

Sin embargo, un examen más detenido de las imágenes y el discurso revela una tensión entre visibilidad y subordinación simbólica. Las mujeres están presentes, pero no en igualdad de condiciones: no narran, no debaten, no disienten. Se presentan como figuras leales, valientes, abnegadas, pero rara vez como estrategas, lideresas o constructoras autónomas de la historia. Este patrón es coherente con lo que Antonia Fernández Valencia ha denominado el “orden simbólico masculino” de los manuales

³⁵⁵ SCOTT, Gender: A Useful Category of Historical Analysis, pp. 1053–1075.

escolares, en el cual las mujeres aparecen bajo formas idealizadas o domesticadas, que refuerzan los roles tradicionales asignados por el patriarcado.³⁵⁶

En las imágenes del libro predomina la representación de varones en posiciones de liderazgo político y militar. Desde los primeros capítulos, se construye visualmente un sujeto histórico revolucionario masculino, armado y activo.³⁵⁷ Las imágenes de Fidel Castro, Camilo Cienfuegos y José Martí ocupan espacios centrales y se repiten con frecuencia. Las mujeres, en cambio, aparecen de forma escasa y, cuando lo hacen, sus representaciones suelen enmarcarse en funciones auxiliares o simbólicas.

Un caso representativo es el retrato de Celia Sánchez Manduley, donde su figura es exaltada como "la flor más autóctona de la Revolución",³⁵⁸ metáfora que refuerza atributos de sensibilidad, ternura y pureza, más que su papel como estratega o dirigente. Otras mujeres, como Vilma Espín o Haydée Santamaría, aparecen en contextos colectivos, sin un desarrollo individualizado que permita comprender la complejidad de su participación. Incluso la imagen del pelotón femenino "Mariana Grajales" parece más una alegoría de la disciplina revolucionaria que un reconocimiento profundo de la agencia femenina en el conflicto armado.³⁵⁹

Siguiendo a Fernández Valencia, interpreto estas imágenes como parte de un sistema simbólico que propone modelos de mujer "deseables" desde una lógica patriarcal revolucionaria, la mujer madre, cuidadora, sacrificada. El carácter pedagógico de estos símbolos es clave: enseñan a ver y a no ver, a imaginar quién puede ocupar

³⁵⁶ FERNÁNDEZ VALENCIA, "Las mujeres en la historia enseñada: género y enseñanza de la Historia", *Clío & Asociados. La historia enseñada*, núm. 8 (2004), p. 116, en <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595> [consultado el 3 de abril de 2025].

³⁵⁷ En el plano visual, esto se refuerza mediante la imagen del hombre con barba, uniforme militar, fusil al hombro y mirada decidida representaban la estética ideal del hombre revolucionario cubano.

³⁵⁸ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.140.

³⁵⁹ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.104.

determinados espacios sociales y quién no. La iconografía, lejos de transformar los marcos de sentido tradicionales, los reproduce bajo una estética revolucionaria.

En el plano textual, el libro menciona a Celia Sánchez, Vilma Espín, Melba Hernández, Lidia Doce y Clodomira Acosta. Sus nombres se vinculan con momentos específicos del proceso revolucionario —la lucha clandestina, el asalto al cuartel Moncada, el Movimiento 26 de Julio o la creación de la FMC—, pero su participación se describe desde una lógica que privilegia la lealtad, el sacrificio y la valentía tácita, por encima del pensamiento político o la capacidad organizativa.

Lo más relevante, desde mi perspectiva, es la ausencia de voces femeninas directas. No se incluyen cartas, discursos ni fragmentos de memorias que permitan conocer cómo estas mujeres comprendían su papel en la historia. El narrador es masculino, impersonal y omnisciente; habla de ellas, las enmarca, las elogia, pero no les concede la palabra. Esta operación discursiva configura lo que Joan W. Scott define como una “subjetividad femenina subordinada”: una figura histórica sin voz ni mirada propia, que existe en función de la narrativa masculina dominante.³⁶⁰

Además, las mujeres nunca ocupan el centro del relato. Su participación aparece como nota lateral, como apoyo a una acción principal protagonizada por varones. Este patrón refuerza una estructura jerárquica del discurso, donde lo masculino equivale a universalidad, racionalidad y agencia, y lo femenino a lo secundario, emocional y complementario. Como advierte Fernández Valencia, la narrativa escolar no solo representa el pasado, sino que produce representaciones del presente: moldea

³⁶⁰ SCOTT, *Gender: A Useful Category of Historical Analysis*, pp. 1053–1075.

subjetividades, ofrece modelos de ciudadanía y legitima formas específicas de entender la historia y la sociedad.³⁶¹

Desde esta óptica, una de las herramientas que ofrece la perspectiva de género es la capacidad de leer la ausencia como forma de violencia simbólica. En muchos pasajes clave, los combates, los debates políticos, los liderazgos estratégicos, las mujeres están ausentes. Esta omisión no debe interpretarse como simple falta de datos o descuido editorial. Como señala Fernández Valencia, la ausencia también comunica porque legitima la exclusión y naturaliza la subordinación.³⁶²

Aprender a leer los silencios en los textos escolares es, por tanto, una herramienta pedagógica esencial. Si los libros presentan la Revolución como empresa exclusivamente masculina, ¿qué formas de ciudadanía se están promoviendo entre las estudiantes? ¿Qué vínculo se establece entre las niñas lectoras y el pasado que se les enseña? La autora subraya que “encontrarse en la Historia” es clave para construir identidad y desarrollar un sentido de pertenencia crítica.³⁶³ Si las niñas no encuentran modelos históricos que las representen como sujetas activas, corren el riesgo de internalizar una narrativa en la que su papel, en el pasado y en el presente, es marginal o inexistente.

Aunque el libro menciona la fundación de la FMC, lo hace como un hecho derivado del liderazgo masculino, sin reconocer la praxis política autónoma de las mujeres revolucionarias. Las protagonistas femeninas son descritas como “valientes”, “leales”,

³⁶¹ Véase, FERNÁNDEZ VALENCIA, “Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia,” pp.116-118. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>. [consultado el 3 de abril de 2025].

³⁶² Véase, FERNÁNDEZ VALENCIA, “Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia,” p.118. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>. [consultado el 3 de abril de 2025].

³⁶³ Véase, FERNÁNDEZ VALENCIA, “Las mujeres en la Historia enseñada: género y enseñanza de la Historia,” p.124. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i8.1595>. [consultado el 3 de abril de 2025].

“entregadas”, estos son adjetivos que refuerzan una imagen de sacrificio más que de representación.

Ahora bien, el libro dedica dos epígrafes específicos a la mujer revolucionaria: 5.5 “La presencia de la mujer en la lucha revolucionaria” y 6.6 “La mujer cubana en la Revolución”. A primera vista, esto podría parecer un avance en comparación con textos anteriores donde las mujeres ni siquiera eran mencionadas. Sin embargo, al examinar estos apartados, emergen nuevamente las tensiones entre visibilidad y subordinación.

En el epígrafe 5.5, las mujeres son exaltadas por su entrega “con amor y pasión a la causa de la libertad”,³⁶⁴ lo cual las inscribe en un registro emocional y afectivo antes que político. Se menciona a figuras como Lidia Doce y Clodomira Acosta desde el martirio, destacando su resistencia a la tortura, pero sin abordar su pensamiento ni su acción organizativa. Esta representación responde, como señala Fernández Valencia, a una “pedagogía patriarcal del sacrificio”, donde la mujer es conmemorada por lo que sufrió, no por lo que construyó.

En el epígrafe 6.6, centrado en la FMC, se introduce a Vilma Espín como presidenta y se celebra la incorporación femenina al proyecto socialista. Sin embargo, el lenguaje destaca su rol como educadora, defensora y cuidadora, y se recupera la figura de Celia Sánchez bajo la metáfora de “la flor de la Revolución”, reafirmando atributos tradicionales como la ternura o la belleza. Aunque hay una intención inclusiva, la estructura jerárquica del discurso histórico permanece intacta: las mujeres siguen subordinadas a la narrativa masculina.

³⁶⁴ MINED, Historia de Cuba. Sexto grado, pp. 101-104.

En conjunto, el texto no problematiza el rol de las mujeres ni cuestiona la hegemonía masculina; se limita a insertar algunas figuras femeninas dentro de un relato profundamente androcéntrico. Las mujeres no disienten, no toman decisiones, no ejercen liderazgo estratégico. Su papel es simbólico, emocional, auxiliar.

Como señalé anteriormente este tipo de representación no es neutra: moldea el horizonte de expectativas del estudiantado y define qué formas de ciudadanía se consideran legítimas. Si las niñas no se reconocen como sujetas históricas con agencia, difícilmente podrán proyectarse como ciudadanas activas en el presente. Por ello, como docentes e investigadores, no basta con contar mujeres en el relato también, es necesario desnaturalizar los discursos, visibilizar los silencios y proponer nuevas formas de enseñar historia con enfoque de género.

3.5. La dimensión didáctico-curricular. Estrategias didácticas y ejercicios propuestos

El análisis de los libros de texto escolares requiere no solo revisar su contenido narrativo, sino también examinar el entramado didáctico mediante el cual se articulan los saberes históricos y la experiencia pedagógica del estudiante. En este sentido, el *Libro de texto de Historia de Cuba* para sexto grado cumple un doble papel: por un lado, organiza los contenidos según una cronología progresiva que culmina en el triunfo de la Revolución; por otro, diseña una serie de ejercicios que regulan la forma en que el alumno se relaciona con dicho contenido. Para esta sección se ha seleccionado una muestra representativa de diez actividades, distribuidas entre los seis capítulos que componen el texto. El análisis de estas actividades permite evaluar su enfoque pedagógico, su nivel cognitivo, su función educativa y los objetivos implícitos que persiguen dentro de la narrativa escolar.

Enfoque pedagógico

Las actividades incluidas en el libro de texto responden, en su mayoría, a un enfoque pedagógico tradicional. La estructura más común es la de las preguntas cerradas ubicadas al final de cada epígrafe bajo la etiqueta “Comprueba lo que has aprendido”.

Estas actividades privilegian la recuperación de información literal contenida en el texto. Por ejemplo, en el capítulo 1, se pide al alumno identificar las “fuerzas revolucionarias” que participaron en la lucha por la independencia. La lógica didáctica es acumulativa y reproductiva porque el conocimiento se concibe como un conjunto de datos que deben memorizarse y repetirse. En términos de Jesús Saéz, estas prácticas didácticas son propias de una “pedagogía de la transmisión”, en la que el estudiante actúa como receptor pasivo del saber validado.³⁶⁵

Sin embargo, el libro también incorpora ejercicios que apuntan hacia un enfoque constructivista. Un ejemplo relevante se encuentra en el capítulo 2,³⁶⁶ donde se propone comparar la Enmienda Platt con el Tratado de Reciprocidad Comercial. Esta actividad exige al alumno identificar diferencias, establecer relaciones causales y valorar consecuencias, movilizando así habilidades propias del pensamiento histórico. Asimismo, en el capítulo 4,³⁶⁷ el análisis del discurso de *La historia me absolverá* y la interpretación del asalto al cuartel Moncada implican una lectura comprensiva y crítica del contenido, lo que sitúa al estudiante como constructor activo de significado. Estas

³⁶⁵ SAÉZ, *Didáctica crítica. Una alternativa a la racionalidad técnico-instrumental en la enseñanza*, p.6.

³⁶⁶ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.10.

³⁶⁷ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.75.

tareas responden a lo que Choppin denomina una didáctica de la “mediación conceptual”, que busca activar procesos de interpretación más allá de la memorización mecánica.³⁶⁸

Nivel cognitivo

El nivel cognitivo de las actividades varía según su diseño. Las tareas más simples operan en los niveles de conocimiento y comprensión de la taxonomía de Bloom: recuperación de fechas, nombres y eventos clave.³⁶⁹ Por ejemplo, en el capítulo 2, se solicita al alumno que complete cuadros con información sobre tratados firmados entre Cuba y Estados Unidos. Estas tareas, aunque necesarias para afianzar contenidos básicos, no estimulan procesos de análisis o interpretación profunda.

En cambio, actividades como la evaluación del liderazgo de Frank País (capítulo 5),³⁷⁰ implican niveles cognitivos más altos: análisis, valoración y, en algunos casos, síntesis. En este tipo de actividades, el estudiante debe no solo comprender el contenido, sino interpretarlo, contextualizarlo y tomar una posición. Esta complejidad progresiva es uno de los aspectos más destacables del diseño didáctico del texto, ya que permite transitar desde tareas reproductivas hacia otras de mayor autonomía cognitiva.

Función educativa e ideológica

Las actividades del libro cumplen múltiples funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, existe una función instrumental, orientada a la sistematización del conocimiento. Ejercicios como los cuadros cronológicos, las

³⁶⁸ Véase, CHOPPIN, *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris: Hachette Éducation, 1992. https://www.academia.edu/111350849/Alain_Choppin_Les_manuels_scolaires_histoire_et_actualit%C3%A9_Paris_Hachette_1992_Pp_224_16_colour_illustrations. [consultado el 18 de abril de 2025]

³⁶⁹ Véase, ANDERSON y KRATHWOHL, *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*.

³⁷⁰ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.97.

definiciones conceptuales o las preguntas de recapitulación permiten al estudiante organizar la información y reforzar su memoria de trabajo.

En segundo lugar, algunas actividades cumplen una función formativa, al promover habilidades propias del pensamiento histórico: establecer relaciones de causalidad, identificar actores sociales, diferenciar niveles de análisis (económico, político, social). Este es el caso, por ejemplo, de las actividades del capítulo 3 sobre propaganda y problemas sociales, o del capítulo 5, donde se diferencia entre la lucha rural y la lucha urbana durante los años de la guerrilla.

Finalmente, muchas de las actividades presentan también una clara función ideológica. El proceso revolucionario se presenta como el punto culminante de la historia nacional, y las actividades están diseñadas para reforzar esta narrativa. En el capítulo 6,³⁷¹ por ejemplo, se pide al alumno que describa la lucha contra el analfabetismo y la nacionalización de recursos como actos emancipadores. Desde la perspectiva de Michael Apple, estas actividades muestran cómo el currículo actúa como un “dispositivo de legitimación simbólica”, en el que la historia escolar no solo informa, sino que forma ideológicamente.³⁷²

Objetivos didácticos y narrativos

Aunque los objetivos de aprendizaje no se explicitan en cada actividad, es posible inferirlos a partir de su diseño. En términos generales, las actividades del libro de texto buscan consolidar un relato histórico lineal, en el que la Revolución aparece como la consecuencia lógica y necesaria de las luchas anteriores. Se trata de una narrativa teleológica, que orienta la lectura del pasado hacia un desenlace legitimado que es el

³⁷¹ MINED, *Historia de Cuba. Sexto grado*, p.132.

³⁷² Véase, APPLE, *Educación y poder*.

proyecto socialista cubano. En este marco, los ejercicios no solo verifican la adquisición de conocimientos, sino que refuerzan la coherencia del relato.

Asimismo, puede observarse una intención clara de construir una identidad cívica y política en el estudiante. Al evaluar el liderazgo de figuras como Martí, Mella o Fidel, y al estudiar episodios como el Moncada o la nacionalización de bienes, el alumno es interpelado como sujeto político en formación. Esto refuerza la idea de que la historia escolar no solo busca enseñar “lo que fue”, sino también modelar “lo que debe ser”.

Nivel de adecuación y accesibilidad

Desde el punto de vista de su adecuación al sujeto escolar, las actividades del libro de texto presentan un nivel razonable para el grado al que están dirigidas. El lenguaje es accesible, la progresión de dificultad está bien calibrada y se incorporan apoyos visuales como mapas, esquemas y citas breves que ayudan a contextualizar el contenido. No obstante, algunas tareas que exigen interpretación de discursos políticos o comparación de procesos complejos podrían resultar desafiantes para estudiantes con bajos niveles de comprensión lectora o escasa familiaridad con la cultura política nacional.

Aun así, en términos generales, el diseño de las actividades permite una aproximación equilibrada entre rigor y accesibilidad. Sería deseable, sin embargo, que se incluyeran propuestas más abiertas, que permitieran al estudiante expresar sus propias ideas, explorar distintas fuentes y formular hipótesis. De ese modo, se fortalecería una didáctica no solo transmisiva o formativa, sino también investigativa y creativa.

Además del libro de texto, el Ministerio de Educación de Cuba proporciona al estudiantado de sexto grado un cuaderno de actividades complementarias que, lejos de limitarse a ser un recurso auxiliar, despliega una propuesta pedagógica con objetivos y lógicas propias. Este cuaderno articula ejercicios que buscan reforzar, expandir e interiorizar los contenidos aprendidos en el texto principal, y lo hace mediante una combinación de tareas mecánicas, reflexivas, creativas y políticas. Para este análisis se seleccionaron diez actividades representativas distribuidas entre los seis capítulos del libro, siguiendo la misma lógica aplicada al texto principal. La finalidad es valorar su enfoque didáctico, nivel cognitivo, función educativa e ideológica, así como su grado de adecuación al sujeto escolar.

Enfoque pedagógico

El cuaderno complementario se distingue por su mayor apertura hacia enfoques constructivistas y críticos. A diferencia del libro de texto, que privilegia las preguntas de cierre de epígrafes con un enfoque más transmisivo, el cuaderno propone actividades que interpelan directamente al sujeto escolar como agente cognitivo y social. Por ejemplo, en el capítulo 1, se le solicita al estudiante analizar el poema “Mi Bandera” de Bonifacio Byrne e indagar en fuentes familiares sobre la vida antes de la Revolución.³⁷³

En el capítulo 2, se lo confronta con el Tratado de Reciprocidad Comercial mediante preguntas inferenciales y análisis de consecuencias.³⁷⁴ Estas propuestas, lejos de limitarse a repetir contenidos, promueven la elaboración de interpretaciones propias.

A partir del capítulo 3, el enfoque se radicaliza en sentido crítico. En varias actividades, el estudiante debe identificar mecanismos de penetración cultural de

³⁷³ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.3.

³⁷⁴ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.9.

Estados Unidos, analizar propaganda ideológica (cap. 3.1),³⁷⁵ valorar el papel de la mujer revolucionaria (6.6),³⁷⁶ o reconstruir el relato de las agresiones contra el proceso revolucionario cubano (cap. 6.3).³⁷⁷ Estas actividades se alinean con un enfoque que no solo busca enseñar historia, sino también construir una conciencia política y un sentido de pertenencia ideológica. En términos de Michael Apple, el cuaderno funciona como un dispositivo de reproducción simbólica, en tanto promueve “formas de conocimiento y de autoridad cultural específicas”.³⁷⁸

Nivel cognitivo

El nivel cognitivo de las actividades del cuaderno es notablemente más elevado que el del libro de texto. Si bien se incluyen tareas simples de asociación, selección o completado (por ejemplo, marcar con X o enlazar columnas), muchas otras implican procesos complejos como la síntesis, la evaluación crítica, la escritura creativa y la reflexión ética. El análisis de propaganda (cap. 3.1),³⁷⁹ la elaboración de textos inspirados en personajes históricos ligados al proceso revolucionario (cap. 2.5),³⁸⁰ o la interpretación simbólica del brazalete del Movimiento 26 de Julio (cap. 5.1),³⁸¹ exigen al estudiante organizar información, contextualizarla y tomar postura.

Estas actividades operan en niveles altos de la taxonomía de Bloom, activando capacidades cognitivas superiores y fomentando el pensamiento histórico. El sujeto escolar no solo debe saber qué ocurrió, sino comprender por qué ocurrió, cómo se representó y qué significado tiene hoy. Este tipo de pensamiento histórico, que implica

³⁷⁵ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.22.

³⁷⁶ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.48.

³⁷⁷ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.46.

³⁷⁸ APPLE, *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*, p.35.

³⁷⁹ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.22.

³⁸⁰ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.16.

³⁸¹ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.35.

simultáneamente la comprensión contextual y la reflexión ética, es fundamental para una educación ciudadana crítica.

Función educativa e ideológica

Las funciones que cumplen las actividades del cuaderno son múltiples y articuladas:

- Una función instrumental, útil para afianzar conocimientos previos a través de esquemas, acrósticos, mapas, gráficas de tiempo o sopas de letras. Estas tareas, aunque de menor profundidad, permiten reforzar habilidades básicas de lectura y organización del conocimiento.
- Una función formativa, orientada a desarrollar competencias interpretativas y capacidades expresivas. Actividades como investigar biografías, escribir textos personales inspirados en figuras revolucionarias, o analizar los efectos de la ocupación estadounidense, permiten al estudiante operar con categorías históricas y no solo con hechos.
- Una función ideológica, que se despliega con especial fuerza. El cuaderno no busca únicamente que el estudiante conozca la historia oficial, sino que la interiorice afectivamente. Se le pide admirar a los héroes revolucionarios, condenar a los enemigos de la Revolución, y reconocer a los mártires de la lucha como modelos de conducta. Esta operación discursiva, en la línea analizada por Apple convierte la actividad escolar en un acto de identificación política, donde el sujeto es convocado a inscribirse en una narrativa épica legitimadora del presente.³⁸²

³⁸² Véase, APPLE, *Educación y poder*.

Objetivos didácticos y narrativos

El objetivo didáctico del cuaderno no es solamente reforzar lo aprendido en el libro de texto. Su función principal es transformar el saber histórico en experiencia subjetiva: que el estudiante no solo entienda la Revolución, sino que la viva y la defienda simbólicamente. En este sentido, el cuaderno actúa como puente entre el contenido académico y la biografía ideológica del niño cubano. La historia ya no es solo conocimiento del pasado, sino “lección para la vida”, como reiteran sus epígrafes y ejercicios.

La narrativa que subyace a estas actividades es profundamente coherente con la del libro, pero enfatiza la emocionalidad, la participación activa y la conciencia moral. Así, se construye un relato de identidad patriótica, en el que el estudiante es heredero directo de los combatientes y mártires que aparecen en las páginas del cuaderno.

Nivel de adecuación y accesibilidad

En cuanto a la adecuación al nivel del alumnado, el cuaderno está cuidadosamente estructurado. Las instrucciones son claras, las actividades están graduadas en dificultad, y se incorporan apoyos visuales, citas breves, mapas y esquemas que facilitan la comprensión. Además, muchas tareas apelan a experiencias cercanas al niño, la familia, la comunidad, los héroes locales, lo que favorece la apropiación del contenido.

No obstante, ciertas actividades de análisis o redacción extensa pueden resultar exigentes para alumnos con escasa formación lectora. También hay que señalar que las actividades no siempre ofrecen opciones diferenciadas según niveles de desempeño, lo que podría dificultar su aplicación en contextos de alta heterogeneidad escolar. Aun así,

el cuaderno representa una herramienta didáctica rica, coherente y profundamente articulada al proyecto educativo revolucionario.

3.6. La dimensión iconográfica: imágenes, mapas y dispositivos visuales en el libro escolar

En esta sección me propongo realizar un análisis iconográfico del libro *Historia de Cuba. Sexto grado* centrado en las representaciones visuales que acompañan y estructuran la narrativa histórica escolar. La intención no es simplemente describir las imágenes, sino comprender las funciones discursivas, ideológicas y didácticas que cumplen en el marco del proyecto educativo cubano. Las ilustraciones, fotografías, retratos, mapas y tablas cronológicas no son elementos decorativos o accesorios; son artefactos culturales e instrumentos pedagógicos que participan activamente en la construcción del relato histórico y en la configuración de una mirada sobre el pasado.

Para este análisis, retomo la propuesta metodológica de Peter Burke,³⁸³ quien propone abordar las imágenes como documentos históricos y como discursos visuales.

Burke insiste en que toda imagen debe ser analizada en tres niveles: el nivel preiconográfico (qué se ve), el iconográfico (qué significa convencionalmente) y el iconológico (qué nos dice sobre la mentalidad de la época o el proyecto político que la produce). Esta triple lectura, heredera del método panofskiano,³⁸⁴ permite comprender no sólo el contenido representado, sino el contexto de producción, las intenciones pedagógicas y los valores ideológicos subyacentes.

Burke también advierte sobre la necesidad de superar el “analfabetismo visual” de muchos estudios históricos, subestimando el poder pedagógico y simbólico de las

³⁸³ BURKE, Peter, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, p. 45.

³⁸⁴ BURKE, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, pp. 45-57.

imágenes. En ese sentido, el libro escolar es una fuente privilegiada para estudiar cómo se construyen visualmente las ideas de nación, ciudadanía, lucha, revolución y progreso.

Complementariamente, integro las aportaciones de Benito Escolano, quien ha trabajado extensamente el análisis del libro de texto como dispositivo ideológico y visual.

Para Escolano, las imágenes escolares son mecanismos de legitimación de la autoridad, de canonización del conocimiento y de normalización de valores.³⁸⁵ En el caso cubano, este rol adquiere una relevancia particular en tanto el libro de texto es, en la práctica, el único manual autorizado y de uso obligatorio en todo el país, lo cual refuerza su función como instrumento de homogeneización cultural e ideológica.

Por su parte, Tiana Ferrer y Gonzáles Carretero han desarrollado modelos de análisis de imágenes didácticas en los que destacan variables como la posición jerárquica de los personajes en la imagen, el uso del color y los encuadres, la presencia o ausencia de ciertos sujetos históricos y la intención pedagógica de la escena. Su propuesta metodológica considera, además, las relaciones entre imagen y texto (el llamado *iconotexto*), entendiendo que el sentido de una imagen en un libro escolar se construye siempre en interacción con el discurso escrito que la acompaña o que la enmarca.³⁸⁶

Entonces, para desarrollar el estudio iconográfico del libro *Historia de Cuba. Sexto grado*, seleccioné un corpus de imágenes que incluye retratos de próceres, fotografías

³⁸⁵ Véase, ESCOLANO BENITO, Agustín. *La memoria escolar de la historia. Política de los saberes escolares y cultura del sistema educativo*.

³⁸⁶ TIANA FERRER, Alejandro y GONZÁLEZ CARRETERO, Tomás, “Las imágenes en los libros de texto de historia: una aproximación didáctica e historiográfica”, en *Manuales escolares e ideología. El caso de la historia*, eds. Alejandro Tiana Ferrer y Tomás González Carretero (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1994), pp. 93-114, en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/924158.pdf> [consultado el 3 de junio de 2025].

de archivo, ilustraciones de escenas históricas, mapas geopolíticos y tablas cronológicas.

A cada una de estas piezas se le aplicará el siguiente método de análisis:

1. Descripción preiconográfica: ¿Qué se representa? ¿Quiénes aparecen? ¿Cuál es la acción que se muestra? ¿Qué elementos visuales dominan (colores, disposición, simetrías)?
2. Lectura iconográfica: ¿Qué significado convencional tiene la imagen? ¿Qué símbolos o códigos culturales se activan (bandera, machete, uniforme, libros)? ¿Qué valores se transmiten?
3. Interpretación iconológica: ¿Qué visión del pasado se construye? ¿Qué modelo de ciudadanía, nación o revolución se legitima? ¿Qué silencios o ausencias se identifican?
4. Relación iconotextual: ¿Qué tipo de relación mantiene la imagen con el texto que la acompaña? ¿Refuerza, contradice o matiza el discurso escrito?
5. Función didáctica: ¿Cuál es la intención pedagógica de la imagen? ¿Busca ilustrar, emocionar, motivar, inculcar valores, legitimar personajes?

Este análisis iconográfico será una herramienta clave para comprender cómo se articula el proyecto historiográfico del libro escolar con su dispositivo visual, y cómo se construye una pedagogía de la mirada al servicio de una memoria oficial de la nación.

A partir de la metodología de lectura visual propuesta por Peter Burke, fue posible realizar un análisis detallado de diez elementos visuales significativos del libro *Historia de Cuba. Sexto grado*. La lectura comenzó con la descripción preiconográfica, seguida por la lectura iconográfica y finalmente la lectura iconológica, en la que se descifran los

valores ideológicos, mentales y políticos que subyacen en la imagen. A ello se sumó la observación de la relación iconotextual y la función didáctica de cada imagen.

1. Viñeta: “Oyendo la voz del amo”³⁸⁷

Descripción preiconográfica: Se trata de una caricatura en blanco y negro donde un perro escucha atento a través de un megáfono conectado a una torre industrial que simboliza al imperialismo estadounidense.

Lectura iconográfica: La imagen emplea la sátira para representar la subordinación política del gobierno cubano a los intereses del capital extranjero.

Lectura iconológica: La viñeta transmite una crítica mordaz a la pérdida de soberanía nacional durante la República Neocolonial, sugiriendo que los gobernantes cubanos actuaban bajo dictado de potencias extranjeras, específicamente Estados Unidos.

Relación iconotextual: Esta imagen acompaña el apartado dedicado a Manuel Sanguily, resaltando su postura crítica frente al imperialismo y reforzando visualmente la denuncia que el texto verbaliza.

Función didáctica: Utiliza el humor gráfico para facilitar la comprensión de conceptos políticos complejos y promueve una postura crítica frente a las relaciones de dominación internacional.

2. Fotografía: “El problema de la vivienda”³⁸⁸

Descripción preiconográfica: Imagen de una calle con bohíos humildes, ropa tendida, niños descalzos y mujeres caminando en condiciones precarias.

³⁸⁷ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.21.

³⁸⁸ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.43.

Lectura iconográfica: Representa visualmente la miseria urbana y rural vivida por amplios sectores de la población cubana antes de 1959.

Lectura iconológica: La imagen denuncia la desigualdad estructural del sistema republicano y enfatiza el abandono de los sectores populares por parte del Estado.

Relación iconotextual: La fotografía refuerza y concreta el contenido textual que describe las condiciones materiales de vida de campesinos y obreros en el periodo pre-revolucionario.

Función didáctica: Provoca una reacción empática y crítica, facilitando la comprensión de las causas sociales que motivaron el surgimiento del proyecto revolucionario.

3. Esquema: Estructura del Movimiento 26 de Julio³⁸⁹

Descripción preiconográfica: Diagrama jerárquico que muestra la organización del Movimiento, con divisiones entre Dirección Nacional, Comité Civil, Comité Militar y Células de Base.

Lectura iconográfica: Ofrece una representación gráfica de cómo se estructuraba internamente el movimiento revolucionario.

Lectura iconológica: Comunica orden, disciplina, racionalidad y estrategia dentro de la insurgencia, legitimando su carácter político y no solo guerrillero.

Relación iconotextual: Inserto en el apartado que explica el funcionamiento interno del Movimiento 26 de Julio, sirve como ilustración técnica y organizativa.

Función didáctica: Ayuda al lector a visualizar cómo operaba el movimiento, facilitando la comprensión de sus mecanismos de coordinación y su alcance nacional.

³⁸⁹ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.64.

4. Mapa: Trayectoria del yate *Granma*³⁹⁰

Descripción preiconográfica: Mapa esquemático con flechas que indican el trayecto seguido por el yate *Granma* desde Tuxpan (México) hasta la costa sur de Cuba.

Lectura iconográfica: Representa gráficamente un episodio clave de la épica revolucionaria.

Lectura iconológica: El mapa construye una narrativa de heroísmo y determinación, destacando la travesía como un acto de compromiso revolucionario.

Relación iconotextual: Se sitúa junto al relato del desembarco del *Granma*, integrándose plenamente a la narración histórica.

Función didáctica: Ayuda al estudiante a ubicar espacialmente un momento central del proceso insurreccional y reforzar la secuencia cronológica de los hechos.

5. Ilustración: “Salida desde la granjita Siboney”³⁹¹

Descripción preiconográfica: Dibujo en blanco y negro de un grupo de jóvenes armados organizándose para la salida hacia el asalto al cuartel Moncada.

Lectura iconográfica: La imagen transmite determinación, cohesión y sentido de misión entre los protagonistas.

Lectura iconológica: Glorifica el compromiso juvenil, la disciplina revolucionaria y el sentido del deber con la patria.

Relación iconotextual: Complementa la narración sobre los preparativos de la acción armada del 26 de julio de 1953.

Función didáctica: Refuerza la dimensión épica del relato y fomenta la identificación de los estudiantes con valores como la valentía, la solidaridad y la entrega.

³⁹⁰ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.85.

³⁹¹ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.66.

6. Fotografía: Fidel Castro en prisión³⁹²

Descripción preiconográfica: Imagen tipo ficha policial de Fidel Castro tras su detención por el asalto al cuartel Moncada.

Lectura iconográfica: Documento de registro estatal que adquiere connotación heroica en el contexto del texto escolar.

Lectura iconológica: La imagen transforma a Fidel en víctima del régimen y, a la vez, en símbolo de resistencia moral frente a la tiranía.

Relación iconotextual: Acompaña el pasaje en que se menciona su autodefensa durante el juicio y el histórico discurso *La historia me absolverá*.

Función didáctica: Refuerza la legitimidad ética y política de Fidel desde una narrativa de injusticia sufrida y redención histórica.

7. Fotografía: Entrada de Fidel Castro a La Habana³⁹³

Descripción preiconográfica: Imagen de Fidel y sus compañeros sobre un vehículo, saludando durante su entrada triunfal en 1959.

Lectura iconográfica: Representación de un líder carismático en contacto directo con el pueblo.

Lectura iconológica: Escena simbólica del fin del viejo régimen y del inicio de una nueva era histórica guiada por la Revolución.

Relación iconotextual: Funciona como cierre visual del capítulo sobre la lucha insurreccional y el triunfo del pueblo armado.

Función didáctica: Marca el punto culminante del proceso revolucionario, resaltando el carácter colectivo de la victoria.

³⁹² MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.74.

³⁹³ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.113.

8. Fotografía: Ernesto Guevara (Che)³⁹⁴

Descripción preiconográfica: Retrato icónico del Che en blanco y negro, con boina y estrella al frente, expresión seria y fondo neutro.

Lectura iconográfica: Imagen convertida en símbolo visual del compromiso revolucionario.

Lectura iconológica: Refuerza la construcción del Che como mito político y figura internacional del socialismo.

Relación iconotextual: Se inserta al final del apartado que describe su incorporación a la lucha revolucionaria.

Función didáctica: Aporta una figura heroica clara, fácilmente reconocible y asociada con valores de entrega, justicia y acción.

9. Fotografía: Logros de la Revolución³⁹⁵

Descripción preiconográfica: Imagen de una doctora atendiendo a un paciente en cama de hospital, en un entorno modesto pero limpio.

Lectura iconográfica: Representa los avances en salud pública logrados gracias al modelo revolucionario.

Lectura iconológica: Visualiza los beneficios tangibles del sistema socialista, presentando a la Revolución como garante del bienestar social.

Relación iconotextual: Refuerza el discurso sobre los logros en materia de salud, educación y calidad de vida.

Función didáctica: Generar orgullo nacional e identificación con los resultados del proceso revolucionario.

³⁹⁴ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.127.

³⁹⁵ MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.147.

10. Fotografía: Celia Sánchez Manduley³⁹⁶

Descripción preiconográfica: Imagen de Celia en uniforme militar, de pie en un terreno abierto, en actitud relajada y segura.

Lectura iconográfica: Representa a la mujer como combatiente, en igualdad con los hombres.

Lectura iconológica: Refuerza la idea de que la Revolución también fue obra de mujeres, visibilizando su rol protagónico.

Relación iconotextual: Acompaña el relato sobre su participación en la organización clandestina y su relación con Frank País.

Función didáctica: Brinda un referente femenino revolucionario, promoviendo la inclusión de género en la memoria histórica escolar.

Con base en el análisis iconográfico desarrollado anteriormente, donde examiné detalladamente cada imagen desde su dimensión representacional, simbólica y pedagógica, consideré necesario organizar los hallazgos en una tabla que sistematizara los principales aspectos de cada recurso visual. Esta síntesis permite observar con mayor claridad no solo las funciones didácticas de cada imagen, sino también los códigos visuales empleados y los mensajes ideológicos que subyacen en su construcción. A continuación, presento la Tabla 3.1 de análisis iconográfico de cinco imágenes seleccionadas del libro *Historia de Cuba. Sexto grado*, en la cual se integran de manera comparativa elementos como el tipo de recurso, su ubicación en el texto, el vínculo con el contenido narrativo y los sentidos políticos que se derivan de su uso escolar.

³⁹⁶ MINED, *Historia de Cuba, Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, p.148.

Tabla 3.1 Análisis iconográfico del libro *Historia de Cuba. Sexto grado*

Elemento visual	Tipo de recurso	Función didáctica	Relación con el texto	Códigos visuales	Mensaje ideológico
Viñeta “Oyendo la voz del amo”	caricatura política	crítica visual al imperialismo	ilustra la denuncia de la república frente a la injerencia yanqui	perro, megáfono, torre industrial	obediencia de los gobernantes cubanos al poder extranjero
Fotografía “El problema de la vivienda”	fotografía documental	visualizar la desigualdad social	complementa la descripción de las condiciones precarias en la república	bohíos, niños descalzos, calles de tierra	abandono estatal y miseria estructural como causas del cambio
Esquema del Movimiento 26 de Julio	organigrama	comprensión de la estructura revolucionaria	acompaña el apartado sobre la organización clandestina	cajas jerárquicas, flechas, subdivisiones	la revolución fue organizada, estratégica y disciplinada
Mapa del trayecto del yate <i>Granma</i>	mapa histórico	comprensión espacial de la expedición	representa el viaje revolucionario desde México a Cuba	fechas, puntos geográficos, trayectoria punteada	desembarco como inicio de una gesta heroica
Foto de Fidel Castro en prisión	fotografía de ficha policial	identificación del líder revolucionario	inserta en el discurso de <i>La historia me absolverá</i>	frontal, numérica, gesto sereno	fidel como víctima del régimen y símbolo de dignidad

Al concluir este análisis iconográfico del libro *Historia de Cuba. Sexto grado*, confirmo la importancia de observar detenidamente no solo lo que se dice, sino también lo que se muestra. Las imágenes que acompañan el texto escolar —retratos, mapas, ilustraciones, fotografías y símbolos patrios— no son elementos decorativos, sino herramientas discursivas que construyen una mirada específica sobre el pasado. Como plantea Peter Burke, leer las imágenes es también una forma de leer la historia.

A través de este recorrido, comprendí que las representaciones visuales en el libro configuran una narrativa ordenada, heroica y cohesionada del devenir nacional. Se exaltan figuras fundacionales como José Martí y líderes revolucionarios como Fidel Castro o el Che Guevara; se representan escenas de unidad social y esfuerzo colectivo; y se naturaliza la idea de una Revolución como destino lógico e inevitable. Estas imágenes articulan un discurso visual que refuerza la enseñanza textual y modela subjetividades: se aprende no solo a recordar la historia, sino a mirarla desde un marco simbólico definido por el Estado.

Asimismo, pude constatar que la función didáctica de las imágenes no se limita a ilustrar contenidos. En muchos casos, actúan como dispositivos afectivos, como en el caso de la fotografía de los niños en uniforme o la escena del 1ro de mayo. Otras veces cumplen con una función política de legitimación, como en los retratos o en los mapas históricos. En todos los casos, las imágenes no solo muestran, sino que también callan: hay una notable ausencia de conflicto interno, de diversidad social o de voces marginales. Las representaciones femeninas, por ejemplo, aunque presentes en algunos episodios, siguen siendo excepcionales y simbólicamente subordinadas.

Desde mi perspectiva, este estudio confirmó que el libro de texto no solo enseña hechos del pasado, sino que configura formas de ver, sentir y asumir la historia. Las imágenes contribuyen de forma decisiva a formar una memoria colectiva visualmente estructurada, donde la historia de Cuba aparece como un proceso heroico, popular y dirigido por figuras providenciales. Por ello, considero que el análisis iconográfico es indispensable para una lectura crítica del discurso escolar, ya que permite identificar las

operaciones visuales que moldean el imaginario histórico que se transmite a las nuevas generaciones.

Conclusiones

Al concluir esta investigación puedo afirmar que la hipótesis planteada desde el inicio se confirma plenamente: tanto la República liberal como el Estado socialista, aunque situados en contextos históricos y con discursos ideológicos profundamente distintos, coincidieron en concebir la enseñanza de la Historia de Cuba como un instrumento de legitimación política y de formación de patriotas leales al proyecto en turno. En otras palabras, los manuales escolares, más allá de su apariencia técnica o pedagógica, han funcionado siempre como artefactos ideológicos destinados a moldear la memoria colectiva desde la infancia.

En primer lugar, considero importante destacar que el balance histórico evidencia esta continuidad de manera contundente. Durante la República, los manuales exaltaron la gesta independentista como mito fundacional, consolidando un relato liberal que situaba la patria en torno a los héroes militares. Figuras como José Martí, Antonio Maceo y Máximo Gómez eran presentadas bajo un tono épico, cargado de romanticismo y moral patriótica, lo que permitía construir una cubanidad sostenida en el sacrificio heroico. No obstante, esta narrativa estuvo marcada por exclusiones notorias: por lo general el héroe republicano era varón, blanco, urbano y perteneciente a la elite política, mientras que mujeres, afrodescendientes y sectores populares aparecían apenas en los márgenes o eran invisibilizados por completo. Ahora bien, al pasar al periodo revolucionario después de 1959, me doy cuenta de que los manuales heredaron buena parte de las fórmulas narrativas republicanas, pero sustituyeron los protagonistas y reencuadraron la épica en

clave marxista. La narrativa se reorganizó alrededor de Fidel Castro, Ernesto Guevara (El Che), Camilo Cienfuegos y otros líderes revolucionarios, al mismo tiempo que se vinculó la historia nacional con el marxismo-leninismo y la lucha de clases. Aun así, el mecanismo fue el mismo: narrar la historia como una sucesión de héroes que encarnaban el destino de la patria. Finalmente, al analizar el libro de historia nacional vigente de sexto grado advertí una hibridez que merece ser subrayada porque en el texto conviven la retórica patriótico-revolucionaria con un lenguaje competencial más reciente, pero todavía persisten limitaciones evidentes, como la escasa presencia de mujeres y la ausencia de actores subalternos. En mi lectura, este manual representa una etapa de transición entre la tradición épica y los intentos, aún incipientes, de una didáctica orientada al desarrollo del pensamiento crítico.

En segundo lugar, considero fundamental destacar el aporte de la metodología aplicada en los niveles macro, meso y micro, pues me permitió construir una visión integral. Este cruce de escalas me llevó a confirmar que los manuales escolares no se limitan a transmitir hechos históricos, también los representan de manera gráfica, los cargan de un sentido político y los convierten en actividades escolares orientadas a modelar actitudes en los estudiantes. Por ello, sostengo que el libro de texto no debe entenderse como un simple compendio académico, sino como un dispositivo de memoria y, al mismo tiempo, un mecanismo de formación ciudadana al servicio del Estado.

Además, quiero enfatizar que los hallazgos obtenidos me llevan a tres conclusiones centrales. La primera, la instrumentalización de la Historia escolar fue una constante: la República quiso formar patriotas liberales y la Revolución aspiró a crear al “hombre nuevo” socialista, pero ambas compartieron la convicción de que la escuela

debía asegurar la lealtad política. La segunda, tanto en un periodo como en el otro persistieron exclusiones significativas: los manuales invisibilizaron sistemáticamente a las mujeres, a los afrodescendientes y a las clases populares, reproduciendo un canon elitista y masculino que aún pervive. La tercera, el libro de texto vigente refleja un momento de hibridez y transición: incorpora discursos competenciales, pero mantiene fórmulas patrióticas tradicionales, lo que evidencia que la renovación pedagógica no ha sido plena.

Por último, me interesa proyectar lo que esta investigación significa más allá del caso cubano. Estoy convencido de que el modelo de análisis aplicado —que articula la historia política de la educación, el análisis crítico del discurso, la lectura iconográfica y la reflexión didáctica— constituye una herramienta replicable para estudiar manuales en otros contextos latinoamericanos. Dicho de otro modo, no se trata únicamente de describir lo que ocurre en Cuba, sino de ofrecer una metodología que permita la revisión crítica de los textos escolares en las aulas de nuestra región.

En suma, sostengo que ningún manual escolar es neutral. Todos responden a proyectos políticos que seleccionan, jerarquizan y omiten el pasado con fines concretos.

Mi investigación demuestra que esta operación ha sido constante en Cuba, aunque haya adoptado rostros distintos en la República y en la Revolución. Por eso, el gran desafío para quienes enseñamos Historia en el siglo XXI no consiste solo en transmitir contenidos, sino en formar estudiantes capaces de reconocer los usos políticos de la memoria, cuestionar los relatos heredados y construir interpretaciones propias y críticas. Solo de ese modo la enseñanza de la Historia dejará de ser un aparato de obediencia para convertirse en un espacio de reflexión y emancipación intelectual.

Referencias bibliográficas

AGUAYO, Alfredo Miguel, *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación*, La Habana, s.e., 1932.

ALBA SILOT, J., *Cuba: Iglesia y Revolución, la deconstrucción de un mito*, Tesis de Maestría, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes, 2015, Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/153>.

ALFONSO SESIDESDOS, Ángel, *Índice y extractos, Gaceta Oficial*, República de Cuba, 1967–1972, Biblioteca Digital de la Universidad de Florida, <https://ufdc.ufl.edu/aa00061542/00001>.

ALMENDROS, Néstor, y Orlando JIMÉNEZ LEAL, *Conducta impropia*, Francia, Antenne 2, 1983, Documental.

ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974.

ALZATE PIEDRAHITA, María Victoria, *La enseñanza de la historia y los libros de texto escolares*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1999.

AMELANG, James S., y Mary NASH, eds., *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, Valencia, Diputación Provincial de Valencia / Institució Alfons el Magnànim, 1990.

ANDERSON, Benedict, *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2021.

ANDERSON, L. W., y D. R. KRATHWOHL, eds., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York, Longman, 2001.

APPLE, Michael, *Educación y poder*, Madrid, Paidós, 1986.

APPLE, Michael, *Ideología y currículo*, Buenos Aires, Akal, 2008.

ARBESÚ, María Isabel, *La educación en Cuba: Un estudio histórico del sistema educativo cubano posrevolucionario*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1993.

ARENAS, Reinaldo, *Antes que anochezca: autobiografía*, Barcelona, Tusquets Editores, 1992.

AVALO VIAMONTES, Odalys, “Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX–XX”, *Praxis & Saber*, 2, núm. 4, 2011, pp. 97–111, <https://doi.org/10.19053/01227238.4367>.

AVALO VIAMONTES, Vilfredo, “Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX y XX”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18, núm. 26, 2016, pp. 91–112.

BAR-TAL, Daniel, “Patriotism as fundamental beliefs of group members”, *Politics and Individual*, núm. 3, 1993.

BENJAMIN, Walter, *Tesis sobre la filosofía de la historia*, en *Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia*, trad. Jesús Aguirre, Madrid, Taurus, 1973.

BERNAL, Beatriz, *Cuba y sus Constituciones republicanas*, Miami, Instituto y Biblioteca de la Libertad, [2003].

BURKE, Peter, *Visto y no visto: El uso de la imagen como documento histórico*, Barcelona, Crítica, 2005.

CABALLERO, Greter, “El III Perfeccionamiento: una respuesta del sistema educativo cubano”, *Revista Científica Ciencias Pedagógicas*, 4, 1, 2020, pp. 165–176.

CABRERA, Olga, *Guiteras: El programa de la Joven Cuba*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1977.

CANO, Antonio. “La psicología cultural-histórica y la teoría de la actividad: un análisis crítico.” *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 45, n.º 3, 2013, pp. 305–320. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635568001.pdf>

CANO, María Teresa, *Historia elemental de Cuba*, La Habana, Editorial Cultural, S.A., 1947.

CARRETERO, Mario, y James F. VOSS, coords., *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004.

CARRETERO, Mario, y María Fernanda GONZÁLEZ, “La enseñanza de la historia reciente y el uso de imágenes: un estudio con estudiantes de Argentina, Chile y España”, *Revista de Educación*, 365, 2014, pp. 232–258.

CASTELLANOS MARTÍ, Dimas, “Cuba: el monopolio estatal sobre la enseñanza y la cultura: una amenaza a la democracia en América Latina”, *Foro Cubano*, 6, núm. 52, enero de 2023.

CASTILLA. “Palabras pronunciadas en el acto de inauguración del Congreso Nacional de Educación y Cultura.” *Congreso Nacional de Educación y Cultura*. La Habana: Ministerio de Educación, 1971.

CASTRO FERNÁNDEZ, Silvio. *La masacre de los Independientes de Color en 1912*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2002.

CASTRO, Fidel, “10 de octubre de 1968: La Demajagua (Oriente)”, en *Fidel Castro*, 1968, 184701, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, [URL completa].

CASTRO, Fidel, “Discurso pronunciado en el acto por el aniversario del desembarco del Granma, La Habana, 2 de diciembre de 1977”, en *Obras Completas*, t. XV, La Habana, Editora Política, 1983.

CASTRO, Fidel, *Conferencia en el ciclo de la Universidad Popular “Educación y Revolución”*, La Habana, 1961, en *Ideología, conciencia y trabajo político*, pp. 348.

CASTRO, Fidel, *Educación y revolución*, México, Editorial Nuestro Tiempo, 1975.

CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRÁFICOS, *La población de Cuba*, La Habana, s.e., s.f.

CHOPPIN, Alain, “Los manuales escolares: estado de la investigación y perspectivas de futuro”, *Revista de Educación*, 322, 2000, pp. 59–87.

CISNEROS, Rafael Antonio, *La danza de los millones: novela histórica de Cuba*, La Habana, Hermann’s Erben, 1923.

CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA, *Historia de Cuba Republicana y sus antecedentes favorables y adversos a la independencia*, La Habana, Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, 1960.

CORDOVÍ NÚÑEZ, Y., y D. MURGUÍA MÉNDEZ, “La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas”, *Historia Caribe*, 12, núm. 30, 2017, pp. 211–243.

COSTA JOU, Ramón. *Formación moral de la juventud*. La Habana: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y Ciencia, Secretaría de Divulgación, Comité Ejecutivo Nacional, 1966.

CUBA. MINED, *Historia de Cuba. Cuaderno de actividades complementarias. Sexto grado*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2005.

CUBA. MINED, *Historia de Cuba: sexto grado*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2016.

CUBA SOCIALISTA. “Las Escuelas de Instrucción Revolucionaria en el ciclo político-técnico.” *Cuba Socialista*, núm. 41 (enero de 1965). Disponible en: <https://www.marxists.org> [consultado el 18 de diciembre de 2024].

DE CARRICARTE, Arturo R. “Religión y escuela.” *Heraldo de Cuba*, 25 de julio de 1915, p. 6.

DEPARTAMENTO DEL PENSAMIENTO DE FIDEL CASTRO DEL INSTITUTO DE HISTORIA DE CUBA. *El Partido: una revolución*. La Habana: Instituto de Historia de Cuba, s. f.

DÍAZ VÁZQUEZ, Julia, *Cuba y el CAME: Integración e igualación de niveles económicos con los países miembros*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1988.

DÍAZ ÁVILA, Julio César y A. TURTOS DÍAZ. “La historia de Cuba: una periodización histórica de su enseñanza.” *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, abril de 2020. Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/04/historia-cuba-ensenanza.html> [consultado el 18 de enero de 2025].

DILLA ALFONSO, Haroldo. “Cuando las revoluciones terminan: la experiencia latinoamericana del siglo XX.” *Izquierdas*, núm. 50 (2021): p. 17. Disponible en: <https://www.izquierdas.cl/images/pdf/2021/n50/art31.pdf> [consultado el 20 de octubre de 2025].

DIARIO MADRID. “Segunda carta de intelectuales europeos y latinoamericanos a Fidel Castro.” *Diario Madrid*, 21 de mayo de 1971. Disponible en: https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/blogs.uoregon.edu/dist/5/11432/files/2015/07/Carta-de-intelectuales-a-Fidel-Castro_2-sbb95s.pdf [consultado el 7 de enero de 2025].

DU BREUIL, Dolores, “Historia de Cuba. Textos con fines docentes editados durante el período revolucionario”, en *Reflexiones históricas y literarias, Revista Biblioteca Nacional José Martí*, 1985, pp. 61–75.

Domínguez, Jorge I. *Cuba : Order and Revolution*. Harvard, Harvard : University Press, 1978.

ESCANDELL-SOSA, Vicente E., “La Batalla de Ideas: Fundamento Estratégico para el Desarrollo de una Economía del Conocimiento en Cuba”, *Ciencia en su PC*, 4, oct.–dic. 2007, pp. 23–40.

ESCOBAR, Natalia, “Construcción de identidad nacional en los libros de texto de historia en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 49, 2011, pp. 1081–1106.

ESCOLANO BENITO, Agustín, “El currículo oculto y la cultura profesional de los docentes”, en *Historia ilustrada del libro escolar en España*, ed. Agustín Escolano Benito, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 345–369.

ESCOLANO BENITO, Agustín, *El currículo oculto*, Madrid, Morata, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman, *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London, Longman, 1995.

FARBER, Samuel. *The Origins of the Cuban Revolution Reconsidered*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2006.

FERNÁNDEZ, Santiago C., *La masacre de los Independientes de Color en 1912*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2002.

FIGUEROA, Max, Abel PRIETO y Raúl GUTIÉRREZ, *La Escuela Secundaria Básica en el Campo: una innovación educativa en Cuba*, París, Editorial de la UNESCO, 1974.

FORNET, Ambrosio, "El Quinquenio Gris: revisitando el término", *Casa de las Américas*, núm. 246, 2007, pp. 3–10.

FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI Editores, 1975.

GACETA OFICIAL DE LA REPÚBLICA DE CUBA, *Primera Sección*, Año LIX, tomo quincenal, núm. XI, núm. anual 109, 7 de junio de 1961, pp. 10657–10658.

GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 2001.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, José Pedro, y Raúl REYES VELÁZQUEZ, "Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9, núm. 2, 2009, pp. 1–28.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. "El lugar de lo humano en la psicología cultural-histórica." *Revista Cubana de Psicología*, vol. 18, n.º 1, 2001, pp. 77–86.
<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v18n1/09.pdf>

GONZÁLEZ MONFORT, Neus y Mario CARRETERO. *La construcción de la conciencia histórica en los jóvenes: imágenes, narrativas e identidades*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2000. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5799> [consultado el 6 de abril de 2025].

GELLNER, Ernest, *Naciones y nacionalismo*, trad. de Joaquín Jordá, Madrid, Alianza Editorial, 1988.

GOTT, Richard, *Cuba: una nueva historia*, Madrid, Akal, 2007.

GUERRA Y SÁNCHEZ, Ramiro, *Fundación del sistema de escuelas públicas de Cuba 1900–1901*, vol. 3 de Biblioteca cubana de educación, La Habana, Editorial Lex, 1954.

GUERRA Y SÁNCHEZ, Ramiro, *Historia de la nación cubana*, t. VII, La Habana, Editorial Lex, 1952.

GUERRA VILABOY, Sergio. *La revolución cubana. Un nuevo panorama de su historia (1953-2020)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2021.

GUEVARA, Ernesto, “El socialismo y el hombre en Cuba”, en *Obras Completas del Che Guevara*, La Habana, Casa de las Américas, 1977.

GUZMÁN, Luis, *Historia de Cuba: Temas metodológicos para maestros primarios*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2001.

HARVARD UNIVERSITY ARCHIVES. Harvard University. Annual Reports of the President and Treasurer of Harvard College, 1899–1900. Appendix “Cuban Summer School”. Disponible en: <https://nrs.lib.harvard.edu/urn-3:hul.arch:30013449?n=344>

HELLER, Hermann, *Teoría del Estado*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

HILL, Dorothy Holland, y Michael COLE, “Between discourse and schema: Reformulating a cultural-historical approach to culture and mind”, *Anthropology & Education Quarterly*, 26, núm. 4, 1995, pp. 475–489.

HOBSBAWM, Eric, *Naciones y nacionalismo desde 1780: programa, mito y realidad*, Barcelona, Crítica, 1991.

ICCP, *Informe de la Investigación Ramal del análisis del comportamiento del nuevo contenido en la asignatura Historia (1980–1985)*, La Habana, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 1985.

INSTITUTO NACIONAL DE LA REFORMA AGRARIA (INRA), “Hombres recogerá quien siembra escuelas”, *INRA: Revista mensual ilustrada*, núm. 10, noviembre de 1960, pp. 14–17.

INSTITUTO NACIONAL DE LA REFORMA AGRARIA (INRA), “Imprenta Nacional de Cuba”, *INRA: Revista mensual ilustrada*, núm. 2, febrero de 1961, pp. 44–48.

INSTITUTO NACIONAL DE LA REFORMA AGRARIA (INRA), “Más de un millón de cartillas”, *INRA: Revista mensual ilustrada*, vol. 1, enero de 1961, p. 59.

JANMAAT, Jan Germen, “The effect of national identity on support for multiculturalism”, *International Journal of Intercultural Relations*, 31, núm. 6, 2007, pp. 697–706.

JIMÉNEZ GUETHÓN, Reynaldo, y Enrique VERDECIA CARBALLO, “La educación cubana desde un prisma renovador”, *Revista Electrónica de Estudios Sociales*, 8, núm. 1, 2020.

JIMÉNEZ, Josefa Azel, y NAVARRO Otero, Guido, “Una mirada a la enseñanza de la historia nacional cubana”, *Nodos y Nudos*, 5, núm. 44, 2018, pp. 37–46.

JUANES CABALLERO, Ibis, “El III Perfeccionamiento: una respuesta del sistema educativo cubano”, *Ciencias Pedagógicas*, 4ª época, núm. 1, enero–abril 2020, pp. 167–179.

JUNTA DE SUPERINTENDENTES DE LA ISLA DE CUBA, *Cursos de Estudios y Métodos de Enseñanza para las Escuelas Públicas*, La Habana, s.n., 1901.

LACLAU, Ernesto, *La razón populista*, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

LAGUARDIA MARTÍNEZ, Jacqueline, “La industria editorial cubana en el contexto de la actualización económica”, *Economía y Desarrollo*, 151, núm. 1, 2014, pp. 174–186, Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425541209014>.

LARA, Martín, “Historiografía cubana. Entrevista a Óscar Zanetti Lecuona”, *Revista del Instituto Riva-Agüero*, 1, núm. 2, 2016, pp. 201–213.

LÄSSIG, Simone, “Textbooks and Beyond: Educational Media in Context(s)”, *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 1, núm. 1, 2009, pp. 1–23, Disponible en línea: <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/jemms/1/1/jemms010101.xml>, (consultado en junio de 2025).

LE RIVEREND BRUSONE, Julio, *Breve historia de Cuba*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 1978.

LEISECA, Juan M., *Historia de Cuba. Escrita de acuerdo con el Plan de Estudios vigente*, La Habana, Montalvo, Cárdenas & Co., 1925.

LÉVY, Carlos, “Cuba y la URSS: ideología y relaciones internacionales (1959–1961)”, *Historia y Sociedad*, núm. 28, 2015, pp. 159–188.

HURTADO, J. L., M. E. BORONAT, A. ROSÉS, J. C. RODRÍGUEZ, O. VALERA y A. R. AGUILERA. “1.3 Marco conceptual para la elaboración de una teoría pedagógica.” *Compendio de pedagogía*, vol. 45 (2021): pp. 45-60.

LÓPEZ PORTILLO T., Felicitas, *Cuba en la mirada diplomática mexicana: de Fulgencio Batista a Carlos Prío Socarrás (1933–1952)*, México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, 2008.

LOVEIRA, Carlos, *Generales y doctores*, La Habana, Sociedad Editorial Cuba Contemporánea, 1920.

MÁRQUEZ STERLING, Manuel, *Proceso histórico de la enmienda Platt (1897–1934)*, La Habana, Imprenta “El Siglo XX”, A. Muñoz y Hno., 1941.

MARTÍ, José, “La América”, New York, abril de 1884, en *Obras completas de José Martí*, edición conmemorativa del cincuentenario de su muerte, vol. 1, p. 954, La Habana, Editorial Lex, 1953.

MARTÍNEZ ORTIZ, Rafael, *Cuba. Los primeros años de independencia. Primera parte*, París, Le Livre Libre, 1929.

MATOS, Huber, *Cómo llegó la noche*, Barcelona, Tusquets Editores, 2002.

MESA, José A., “Cuba 1959–1962: Proyecto político, educación y cultura”, *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 135, 2012, pp. 23–42.

MINED – ICCP, *Modelo de Escuela Secundaria Básica para el Próximo Milenio*, La Habana, Ministerio de Educación, 1999.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA (MINED), *Sistema Educativo Nacional de la República de Cuba*, La Habana, MINED, 1995.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, *Historia de Cuba. Sexto grado*, La Habana, Pueblo y Educación, 1994 [1.ª reimp. 2017]).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, *Historia de Cuba: Programa de Estudio para Sexto Grado*, La Habana, Pueblo y Educación, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CUBA, *Investigación sobre el tercer perfeccionamiento*, La Habana, Ministerio de Educación, 2021.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (MES), Programas de las disciplinas de la Licenciatura en Educación. Primaria. Plan “E”, Proyecto de la CNC, febrero de 2016.

MONTORI, Arturo, “Reglamentación de las escuelas privadas”, *Cuba Contemporánea*, núm. 3, La Habana, julio de 1917, p. 215.

MORALES Y MORALES, Vidal, adapt. Carlos TORRE Y HUERTA, *Nociones de Historia de Cuba*, 3ª ed., La Habana, Librería e Imprenta La Moderna Poesía, 1913.

MOVIMIENTO 26 DE JULIO, *Manifiesto de la Sierra Maestra*, 28 de julio de 1957, en CeDeMA, https://cedema.org/digital_items/3414.

NAVARRO QUINTERO, Silvia María, et al., *Investigación sobre el III Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación*, ed. Yaimara Borges Forcades, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2021.

NAVARRO QUINTERO, Silvia María, y Alberto Diego VALLE LIMA, “Tercer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación en Cuba”, *GADE: Revista Científica*, 4, núm. 2, 2024, pp. 78–88.

NAVARRO TORRES, Enrique, et al., “Actividades para fortalecer la valoración de personalidades en la Historia de Cuba de sexto grado”, *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, núm. 201112, diciembre de 2011.

NAVARRO TORRES, Lázaro, “Actividades para fortalecer la valoración de personalidades en la Historia de Cuba de sexto grado”, *Revista Educación y Sociedad*, 9, 25, 2011, pp. 47–56.

NÚÑEZ SÁNCHEZ, Juan Miguel, *Análisis crítico del discurso en educación*, Barcelona, Octaedro, 2006.

NEW YORK EVENING JOURNAL., 25 de febrero de 1898, Washington, D.C., Library of Congress, <https://www.loc.gov/resource/sn86071545/1898-02-25/ed-1/?sp=12&r=-0.725,0.058,2.449,0.974,0>. [consultado el 20 de junio de 2024].

OCHILTREE, T. P., *The Political Status of Cuba*, Washington, D.C., 1900, PDF, Recuperado de Library of Congress.

ONEIDA ÁLVAREZ FIGUEROA, “El sistema educativo cubano en los noventa”, *Papers*, núm. 52, 1997, pp. 115–137.

OPATRNY, Josef, ed., *Proyectos políticos y culturales en las realidades caribeñas de los siglos XIX y XX*, Praga, Karolinum Press, 2016.

ORTIZ, Fernando, “A los nuevos maestros cubanos”, *Revista Bimestre Cubana*, núm. 4, julio-agosto de 1922, pp. 193–203.

ORWELL, George, *1984*, Madrid, Editorial Debolsillo, 2021.

OTERO MASDEU, Lisandro y OSVALDO VALDÉS DE LA PAZ. Código escolar. La Habana: Talleres Tipográficos de Corona y Ca., 1941.

PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (PCC), “Unidos por la revolución: 59 años del Comité Central del Partido Comunista de Cuba”, *Granma*, 2024.

PARTIDO COMUNISTA DE CUBA (PCC), *Tesis y resoluciones del Primer Congreso del PCC*, La Habana, Editora Política, 1975.

PAXTON, Robert, *The Anatomy of Fascism*, Nueva York, Alfred A. Knopf, 2004.

PÉREZ MARTÍNEZ, Mayda, “La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba: significados y sentidos desde sus protagonistas”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 9, 2, 2013, pp. 111–129.

FELIPE DE JESÚS, P. “La Campaña Nacional de Alfabetización en Cuba.” *Varona*, núm. 53 (2011): pp. 10-23. Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635575003> [consultado el 20 de octubre de 2025].

PÉREZ, Louis A., “Cuba, c. 1930–1959”, en *Historia de América Latina. Vol. 13: México y el Caribe desde 1930*, ed. Leslie Bethell, Barcelona, Crítica, 1998.

PÉREZ-STABLE, Marifeli, *The Cuban Revolution: Origins, Course, and Legacy*, New York, Oxford University Press, 1993.

PICHARDO, Hortensia, comp., *Documentos para la historia de Cuba*, t. II, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1969.

PORTELL VILÁ, Herminio, “Historia de la guerra de Cuba y los Estados Unidos contra España”, en *Cuadernos de Historia Habanera*, Biblioteca Histórica Cubana y Americana “Francisco González del Valle”, Repositorio Digital de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana.

PORTELL VILÁ, Herminio, *Nueva historia de la República de Cuba*, [s.l.], s.e., s.f.

PORTUONDO Y DEL PRADO, Fernando, “La enseñanza de la Historia de Cuba en la época republicana”, en *Historia de Cuba Republicana y sus antecedentes favorables y adversos a la independencia*, ed. Congreso Nacional de Historia, La Habana, Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, 1960.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE EDUCACIÓN Y CULTURA, *Actas Oficiales*, La Habana, abril de 1971.

PRIMER CONGRESO NACIONAL DE HISTORIA, *Trabajos preparativos, actas, mociones y acuerdos, octubre 8–12, 1942*, t. I, La Habana, Sección de Artes Gráficas del Centro Superior Tecnológico de Ceiba del Agua, 1943.

RAMONET, Ignacio, *Cien horas con Fidel: conversaciones con Ignacio Ramonet*, La Habana, Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado, 2006.

RAMOS GONZÁLEZ, Rafael Juan, PÉREZ RODRÍGUEZ, y Damari AIMARA, “La historia de Cuba desde la oralidad. Frases geniales de algunos protagonistas, para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia nacional en la escuela cubana del siglo XXI”, *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, noviembre de 2019.

REPÚBLICA DE CUBA, *Constitución de la República de Cuba*, La Habana, Editorial oficial, 1976.

REYES GONZÁLEZ, José Ignacio, *La historia familiar y comunitaria como vía para el aprendizaje de la historia nacional y de la vinculación del alumno de secundaria básica con su contexto social*, Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”, Las Tunas, 1999.

REYES PALAU, Aida, “Crítica al programa de la disciplina Historia de Cuba en carreras pedagógicas. Plan de estudio E”, *Universidad y Sociedad*, 13, núm. 3, 2021, pp. 221–230.

REYES, Guillermina Labarrere, y Gladys E. VALDIVIA PAIROL, *Pedagogía*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2021.

RODRIGO Y ALHARILLA, Martín, *Cuba: de colonia a república (1852–1902)*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2013.

RODRÍGUEZ BEN, José Antonio, “Reflexiones acerca del tratamiento del movimiento estudiantil en la historiografía escolar cubana”, *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, 59, 1, 2018, pp. 15–34.

RODRÍGUEZ DÍAZ, M. del Rosario, *Independencia con sabor amargo: la intervención y los inicios del gobierno militar estadounidense en Cuba, 1899*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1999.

ROJAS, Rafael, *Historia mínima de la Revolución cubana*, México, El Colegio de México, 2015.

ROJAS, Rafael, *Tumbas sin sosiego: Revolución, disidencia y exilio del intelectual cubano*, México, Editorial Anagrama, 2006.

ROJAS TUR, Adolfo Luis. “La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Un estudio sobre su desarrollo en el preuniversitario cubano.” *Didáctica y Educación*, vol. 4, núm. 3 (2013): pp. 83-94. Disponible en: <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/184> [consultado el 20 de octubre de 2025].

ROTGER, Margarita, *Historia del libro escolar en España: del Antiguo Régimen al Estado franquista*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012.

SÁEZ ROSENKRANZ, Isidora, “La enseñanza de la historia en los libros de texto de educación básica en Chile”, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm. 16, 2017, pp. 27–40, <https://hdl.handle.net/2445/181981>.

SÁEZ ROSENKRANZ, Patricia, “Los libros escolares como objetos de análisis: aspectos curriculares, discursivos e ideológicos”, *Estudios Pedagógicos*, 42, 2, 2016, pp. 323–338.

SANTAMARTA LUENGOS, Juan Ignacio, “La campaña de alfabetización en Cuba (1ª parte)”, *Tabanque: Revista Pedagógica*, núm. 5, 1989, pp. 201–216.

SCOTT, Joan W., “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *The American Historical Review*, 91, núm. 5, 1986, pp. 1053–1075.

SKOCPOL, Theda, *Los estados y las revoluciones sociales: un análisis comparativo de Francia, Rusia y China*, trad. Juan José Utrilla, México, Fondo de Cultura Económica, 1984.

SOLDEVILLA, Fernando, *El año político, 1902*, Madrid, Imprenta de Enrique Fernández de Rojas, 1903.

SUÁREZ SALAZAR, Luis, *El socialismo cubano: una perspectiva crítica*, La Habana, Casa de las Américas, 1994.

TEJEDA, Arístides Vargas, “El teatro como práctica de libertad”, en *Teatro: teoría y práctica*, núm. 26, Buenos Aires, CELCIT, 2012.

TEJERA, E. J., *Historia política y económica de Cuba (1808–1961): una república en formación*, Madrid, Dykinson, 2019.

THOMAS, Hugh, *Cuba, la lucha por la libertad: 1762–1970*, 1ª ed., Barcelona, Grijalbo, 1973.

TIANA FERRER, Alejandro, *La educación en imágenes: función y uso de las ilustraciones en los libros escolares*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

TIANA FERRER, Alejandro, y Tomás GONZÁLEZ CARRETERO, “Las imágenes en los libros de texto de historia: una aproximación didáctica e historiográfica”, *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 23, 2009, pp. 93–114.

TOLEDO JOFRÉ, Pablo, y Cristián GAZMURI STEIN, “La educación en Cuba: historia, política y cultura escolar”, *Historia de la Educación Latinoamericana*, 11, 2009, pp. 59–80.

TORRES CUEVAS, Eduardo, *El libro de las Constituciones II (edición facsimilar)*, La Habana, Editorial Imagen Contemporánea, 2018.

TORRES RAMÍREZ, Blanca, *Las relaciones cubano-soviéticas (1959–1968)*, México, El Colegio de México, 1971.

TRELLES, Carlos M., *Bibliografía cubana del siglo XX*, t. I (1900–1916), La Habana, Imprenta de la Vda. de Quirós y Estrada, 1916.

TRELLES, Carlos M., *El progreso (1902 a 1905) y el retroceso (1906 a 1922) de la República de Cuba: conferencia leída en el Aula Magna del Instituto el 14 de abril de 1923*, La Habana, Imprenta de Tomás González, 1923.

UFDC, Fondo Cuba, vol. 1, exp. 30, ff. 1–2, *Leyes del Gobierno provisional de la revolución*, La Habana, Editorial Lex, 1959.

UNIÓN DE REPÚBLICAS SOCIALISTAS SOVIÉTICAS (URSS), *Constitución de la Unión Soviética de 1936*, Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1936.

VALLS MONTÉS, Rafael, “Reflexiones sobre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía”, *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 51, 2007, pp. 15–22.

VAN DIJK, Teun A., *Discurso y poder*, Barcelona, Gedisa, 2006.

VARGAS ESCOBAR, Natalia, “Construcción de identidad nacional en los libros de texto de historia en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 49, 2011, pp. 1081–1106.

VELASCO, Carlos, *La Academia de la Historia de Cuba, los académicos de número*, La Habana, Imprenta de la Biblioteca Nacional, 1910, Colección Digital de Folletos Latinoamericanos, Biblioteca Widener, Universidad de Harvard, <https://dp.la/item/5d979774c962b2af05f51df32fc19c6e>.

VILLA LEVER, Lorenza, “Flujos de saber en cincuenta años de libros de texto gratuitos de historia: las representaciones sobre las desigualdades sociales en México”, *DesiguALdades.net*, núm. 32, 2012.

VILLA LEVER, Lorenza, “La desigualdad en los libros de texto gratuitos en México”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10, 2, 2012, pp. 625–639.

WEBER, Max, *Economía y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, 2002.

WERTSCH, James V., *Voces de la mente: un enfoque sociocultural para el estudio del pensamiento*, Madrid, Ediciones Morata, 2002.

WHITE, Hayden, *Metahistoria: la imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*, trad. José Luis Villacañas, México, Fondo de Cultura Económica, 1992.


YOUTUBE. “¿Escuela al campo y otros experimentos ideológicos? Sobre la crisis de la educación en Cuba.” Disponible en: <https://youtu.be/2Ai2Ybylcw8> [consultado el 23 de diciembre de 2025].

ZAJDA, Joseph I., y Macleans A. GEO-JAJA, *The Politics of Education Reforms*, vol. 9, Dordrecht, Springer, 2010.

ZAMORA, A. M. “La enseñanza de la historia de Cuba en la universalización de la educación superior.” Cuadernos de Educación y Desarrollo, vol. 7, núm. 27 (2015). Disponible en: <https://www.eumed.net/rev/ced/27/amz4.htm> [consultado el 20 de enero de 2025].

Oriel Herrera Valero

Entre república y revolución La Historia de Cuba en los libros escolares 1900-2025.pdf

 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::3117:514252235

Fecha de entrega

17 oct 2025, 10:49 a.m. GMT-6

Fecha de descarga

17 oct 2025, 11:18 a.m. GMT-6

Nombre del archivo

Entre república y revolución La Historia de Cuba en los libros escolares 1900-2025.pdf

Tamaño del archivo

1.5 MB

296 páginas

83.938 palabras

483.617 caracteres




9% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 8%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 0%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



A quien corresponda,

Por este medio, quien abajo firma, bajo protesta de decir verdad, declara lo siguiente:

- Que presenta para revisión de originalidad el manuscrito cuyos detalles se especifican abajo.
- Que todas las fuentes consultadas para la elaboración del manuscrito están debidamente identificadas dentro del cuerpo del texto, e incluidas en la lista de referencias.
- Que, en caso de haber usado un sistema de inteligencia artificial, en cualquier etapa del desarrollo de su trabajo, lo ha especificado en la tabla que se encuentra en este documento.
- Que conoce la normativa de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, en particular los Incisos IX y XII del artículo 85, y los artículos 88 y 101 del Estatuto Universitario de la UMSNH, además del transitorio tercero del Reglamento General para los Estudios de Posgrado de la UMSNH.

Datos del manuscrito que se presenta a revisión		
Programa educativo	Maestría en Enseñanza de la Historia	
Título del trabajo	Entre república y revolución: La Historia de Cuba en los libros escolares (1900-2025)	
	Nombre	Correo electrónico
Autor/es	Oriel Herrera Valero	1938449h@umich.mx
Director	Fabián Herrera León	fabian.herrera@umich.mx
Codirector	-----	
Coordinador del programa	Ángel Rafael Almarza Villalobos	mae.ensenanza.historia@umich.mx


Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Asistencia en la redacción	No	

Formato de Declaración de Originalidad y Uso de Inteligencia Artificial

Coordinación General de Estudios de Posgrado
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo



Uso de Inteligencia Artificial		
Rubro	Uso (sí/no)	Descripción
Traducción al español	No	
Traducción a otra lengua	No	
Revisión y corrección de estilo	Sí	Empleé <i>ChatGPT</i> para apoyarme en la revisión gramatical y de estilo, garantizando coherencia, claridad y uniformidad en la redacción final. El contenido fue revisado y validado por mí.
Análisis de datos	No	
Búsqueda y organización de información	Sí	Utilicé <i>Consensus</i> como apoyo para localizar fuentes académicas y organizar bibliografía complementaria, verifiqué su pertinencia y autenticidad antes de incluir las fuentes.
Formateo de las referencias bibliográficas	Sí	Empleé <i>Notebooklm</i> para ajustar el formato de referencias conforme a las normas del Instituto de Investigaciones Históricas, porque las redacté originalmente en formato APA 7.
Generación de contenido multimedia	Sí	Utilicé <i>ChatGPT</i> para el diseño de las tablas, sin alterar el contenido académico ni mis interpretaciones.
Asistente de apoyo técnico	Sí	Empleé <i>ChatGPT</i> y <i>Notebooklm</i> como asistentes para dialogar sobre la estructura y revisión formal del documento. Todas las ideas, interpretaciones y conclusiones son de mi autoría.

Datos del solicitante	
Nombre y firma	Oriel Herrera Valero 
Lugar y fecha	Morelia, Michoacán, 16/10/2025.