

debates

ISSN 1026-5015

AMERICANOS

No. 11 LA HABANA
ENERO-DICIEMBRE 2001

REVISTA SEMESTRAL DE ESTUDIOS
HISTORICOS Y SOCIOCULTURALES



cultura
y Revolución.
Reforma • • •
Universitaria



COGITO, ERGO SUM
COGITO, ERGO SUM
COGITO, ERGO SUM
COGITO, ERGO SUM
COGITO, ERGO SUM

Handwritten text in a cursive script, likely a letter or a manuscript, visible on the right side of the image. The text is partially obscured by the man's arm and the desk's edge.

Printed text from an open book or document, visible at the bottom center of the image. The text is arranged in columns and appears to be a formal document or a book page.

ERGO SUM.
ERGO SUM.
ERGO SUM.

debates
AMERICANOS

REVISTA SEMESTRAL
DE ESTUDIOS HISTÓRICOS Y SOCIOCULTURALES

No.11 LA HABANA
ENERO-DICIEMBRE 2001



7 PENSAR EL TIEMPO **Progreso, regresión y evolución super-orgánica. Facetas del movimiento positivista en la cultura científica cubana**
...Pedro M. Pruna Goodgall

16 Fracaso de la descentralización y americanización de la instrucción pública de primaria en Cuba (1899-1902) ...Enrique Sosa Rodríguez

31 Contribución al estudio de las bases fundacionales de una pedagogía de la liberación en Cuba. Análisis desde la prensa pedagógica de la época (1900-1950)
...Alicia Conde Rodríguez

47 Un trascendente hecho de cultura: la Campaña de Alfabetización. ...Olga Moltalván Lamas

65 Génesis y desarrollo del Instituto Cubano del Libro (1965-1980): Memoria y reflexión ...Rolando Rodríguez

PENSAR EL TIEMPO **La Reforma Universitaria de los años 60. Su impacto en la enseñanza de las ciencias físicas y matemáticas** ...José Altshuler

88 El dilema de la Reforma: la Universidad de La Habana entre 1959 y 1960 ...Edelberto Leiva Lajara

101 Apuntes sobre el proceso de la Reforma Universitaria en la Universidad de La Habana. 1959-1962 ...José Venegas Valdespino

107 La Reforma Universitaria y su proyección en la Universidad de Oriente ...Luis González Pérez, Marisel Sansó Fernández y Nelsa Coronado Delgado

114 La Reforma en las ciencias técnicas ...Diosdado Pérez Franco

TO, ERGO SUM.
ERGO SUM. COGITO, ERGO SUM.
ERGO SUM. COGITO, ERGO SUM.
SUM. COGITO, ERGO SUM. COGITO, ERG
ERGO SUM.

PALABRAS DEL MINISTRO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

**128 Clausura del Coloquio A Cuarenta Años
de la Reforma Universitaria**
...Fernando Vecino Alegret

CUANDO REINABA SU MAJESTAD EL AZÚCAR
...Prólogo de Eduardo Torres-Cuevas **141**
Prefacio de Roland Taylor Ely

BIBLIOTECA DIGITAL DE CLÁSICOS CUBANOS **149**

168 MANIFIESTO HISTORIA A DEBATE **161**
ENTRE EL AUTOR Y EL LECTOR

EN EL RECUERDO
...José A. Tabares del Real **184**
Rodolfo Saldaña

**192 Ediciones Imagen Contemporánea
y su presencia para la Feria del Libro**

E D I T

Revista académica promovida por profesores universitarios y científicos sociales de Cuba, tiene su centro en la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, en la Universidad de La Habana.

Debates Americanos surge con la intención de buscar respuestas a las necesidades de información y reflexión en el campo de las ciencias sociales y de las realidades cubana y americana. Esta revista se publica gracias a la colaboración y apoyo del Ministerio de Cultura de Cuba.

Los artículos aquí publicados, sólo expresan la opinión de sus autores.

DEBATES AMERICANOS Director: Eduardo Torres-Cuevas Subdirectores: Sergio Guerra Vilaboy y Rigoberto Pupo Pupo Consejo de Dirección: Jorge Luis Acanda, Sophie Andioc, María del C. Barcia, Ana Cairo, Oscar Loyola, Ramón Sánchez, Arturo Sorhegui, Oscar Zanetti y Rubén Zardoya. Miembros invitados al Consejo de Dirección: Aurelio Alonso, Pedro Álvarez-Tabío, Eramis Bueno, Luisa Campuzano, Áurea M. Fernández, Julio García Luis, Jesús Guanche, Fernando Martínez Heredia, Esteban Morales, Olga Portuondo, Daisi Rivero, Pedro Pablo Rodríguez y Rolando Rodríguez.
Miembros de honor y consultantes: Miguel Barnet, Salvador Bueno, Jorge Ibarra y Eusebio Leal.
Consejo de Redacción: Subdirector: Luis M. de las Traviesas. Administradora: Esther Lobaina. Editora: Gladys Alonso González. Diseño gráfico: Ismael Morejón. Maquetación: Luis Gutiérrez Eiró. Composición de textos: Equipo editorial IC.
Correspondencia y suscripciones en Cuba: Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, L y 27, Vedado, C. de La Habana, Cuba. Telf: 832-6841 e.mail: cae@ffh.uh.cu **en Europa:** 17 rue de Boyrie, 64000, Pau, Francia. Representante: Sophie Andioc **ISSN 1026-5015. Impresión** Combinado del Libro "Alfredo López".



El 10 de enero de 1962 se concretaba la Ley de Reforma Universitaria. Tras ese hecho histórico, que transformaría radicalmente la historia educacional y científica de Cuba, existía una larga tradición de luchas sociales e intelectuales por lograr convertir al pueblo de Cuba en un pueblo culto y capaz de desarrollar una ciencia y un pensamiento a la altura de las propuestas universales y las necesidades surgidas de su propia realidad.

Esta larga historia puede remitirse a 1728, cuando los dominicos habaneros fundaron la Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de la Habana; o al discurso pronunciado a finales del siglo XVIII por el padre José Agustín Caballero, en el cual abogaba por una educación y una universidad a la altura del pensamiento moderno de su tiempo; o al sueño del obispo Espada y de Félix Varela de convertir al Real y Conciliar Colegio-Seminario de San Carlos y San Ambrosio en una universidad de ciencia y conciencia; o a los intentos de Domingo del Monte, José Antonio Saco y José de la Luz y Caballero por la creación de escuelas públicas, de la enseñanza gratuita y la universidad científica, sintetizadas en la idea lucista del Instituto Cubano;

O R I A L

, ERGO SUM


SUM. COGITO, ERGO

SUM COGITO, ERGO

, ERGO SUM. COGITO,

COGITO, ERGO SUM

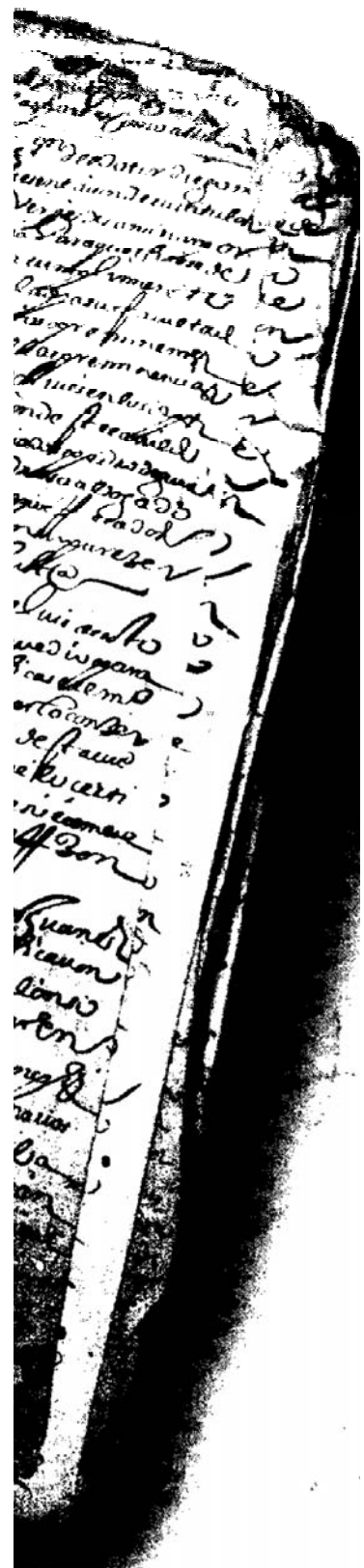
O, ERGO SUM. COGITO, ER

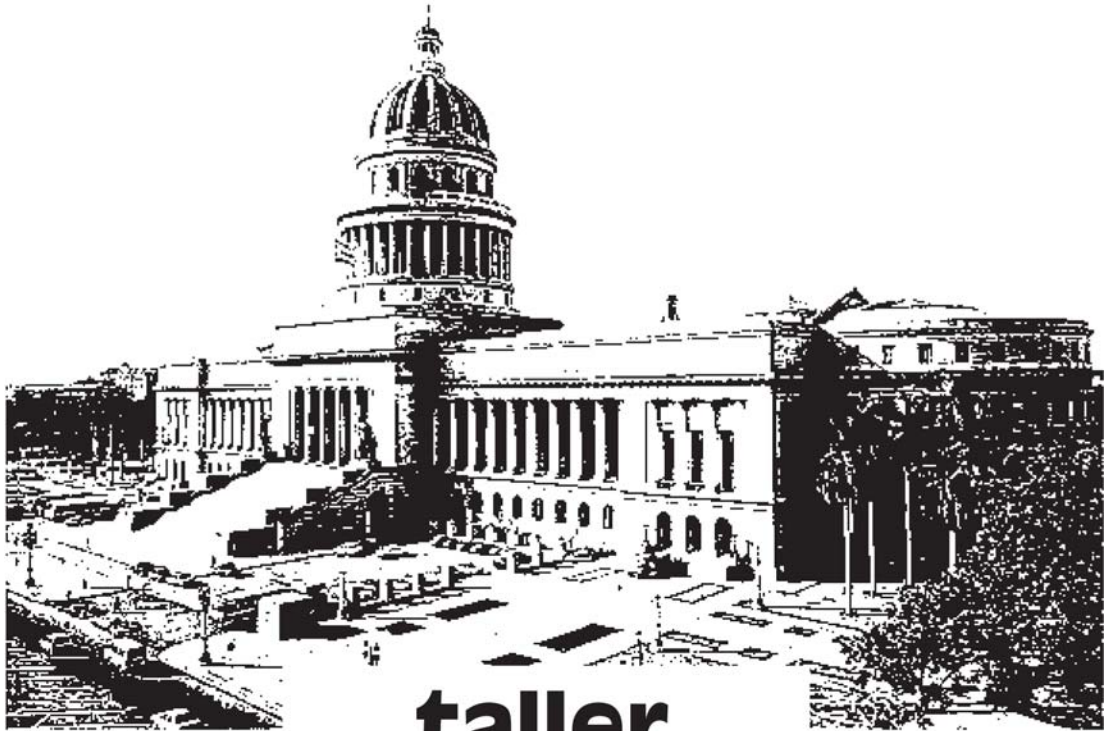


o de aquel movimiento alfabetizador iniciado en los campos de Cuba por los mambises; o en esa síntesis extraordinaria que representa el pensamiento martiano en el cual la conquista de la educación es la conquista de la libertad; la conquista de las ciencias, la conquista de la fraternidad, y la conquista de la formación patriótica, la conquista de la igualdad.

En esta historia, cuyo lema pudiese ser el de Luz y Caballero: “conquistemos la educación y Cuba será nuestra”, no puede menos que recordarse el intento modernizador de Enrique José Varona que apropiándose de la más moderna tecnología pretendía subvertir la dominación extranjera y la desmoralización interna. La educación pública, gratuita y laica permitió también en aquella república, la de 1902-1959, el surgimiento de un movimiento estudiantil que sobre la base de las más modernas teorías sociales, y teniendo a Julio Antonio Mella como su figura más destacada y simbólica, inició el movimiento de Reforma Universitaria que desde 1923 quedará comprometido con la alfabetización de la mayoría y la universidad popular y científica. Toda la historia del siglo xx cubano llevó consigo el pensamiento de una educación en todos sus niveles, comprometida con la liberación de la nación, con el desarrollo y el reconocimiento de la cultura popular, con la incorporación y debate de las ciencias modernas y con el pensamiento de una identidad propia creadora y transformadora de sí misma.

Al cumplirse el 40 aniversario de la Reforma Universitaria, resultado de esta historia y generadora de un nuevo pensamiento científico, pedagógico, social y cultural, la revista Debates Americanos, reproduce los trabajos de mayor realce que se presentaron durante el evento convocado por la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, de la Universidad de La Habana y el Ministerio de Educación Superior.





taller **La República: proyectos y realidades**

En un esfuerzo por disponer de lo más significativo en los estudios contemporáneos acerca de las realida-

des socioeconómicas, políticas y culturales de la República neocolonial, en el contexto de su centenario, la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz de la Universidad de La Habana y la Oficina del Historiador de la Ciudad, en colaboración con la Oficina del Programa Martiano y la Facultad de Artes y Letras de la Universidad habanera han organizado el taller *La República: proyectos y realidades*, y el

encuentro *La Intelectualidad cubana piensa el siglo xx*.

Durante las semanas para las cuales se han convoca-

do las reuniones del evento, diversos paneles sesionarán, un día semanal, con la participación de especialistas en las variadas ramas de las ciencias sociales. Temas como “Economía y sociedad”, “Cultura y vida cotidiana”, “Filosofía, pensamiento científico y religión” y “Tendencias políticas e ideológicas”, ocuparán la atención en una veintena de paneles organizados al efecto.

**5 de diciembre del 2001
10 de mayo del 2002**

Introducción

Cinco artículos conforman el primer bloque de esta sección *Pensar el Tiempo*. Ellos ofrecen al lector, en las interpretaciones de sus autores, una visión integral dada en sus particularidades temáticas, del decurso científico, social y pedagógico que, durante los años transcurridos del siglo xx y hasta nuestro presente histórico, resultan una consistencia de formación de la cultura cubana en su mayor expresión.

El doctor Pedro M. Pruna nos entrega, en las páginas de su estudio, facetas del movimiento positivista que, en el contexto científico de Cuba, se nos proyecta desde la segunda mitad del xix con el naturalista y meteorólogo Andrés Poe —hijo mayor del eminente científico Felipe Poe—. En su análisis, el académico Pruna Goodgall destaca las concepciones de progreso de este positivismo criollo, expuesto en su prospección cultural más que filosófico, adentrándose en importantes reflexiones que ocupan personalidades y corrientes del pensamiento científico, hacia los años republicanos de la pasada centuria.

Al atender una arista básica de nuestra historia educacional, el doctor Enrique Sosa —a quien sorprendiera la muerte en medio del proceso de publicación de este número 11 de *Debates Americanos*— valoriza el fracaso de la descentralización y americanización en los años 1899-1902 del accionar de la instrucción pública en la Gran Antilla. Momento de convulsión social, en medio del proceso injerencista norteamericano en aquellos años, el profesor Sosa destaca en sus análisis las concepciones y reglamentaciones de la conducción educacional de la época, así como figuras dadas en cubanos de la talla de Enrique José Varona, Eduardo Yero y Esteban Borrero, o de quienes como los norteamericanos Alexis E. Frye y Mathew Hanna, también marcaron en aptitudes diferentes, su presencia en aquel acontecer. A continuación, en un pa-

norama interpretativo acerca de la contribución al estudio de las concepciones fundacionales de la pedagogía de la liberación en nuestro país, la investigadora Alicia Conde nos permite abordar aristas de suma importancia en el acontecer republicano neocolonial, en una realidad en la cual, destacados pedagogos y educadores profundizan en la instrumentación de la escuela cubana establecida en una herencia de décadas del pensamiento formador valeriano, lucista y martiano; en su exposición, la autora no deja de resaltar la importancia de la prensa pedagógica durante la primera mitad del siglo xx.

Para cerrar este primer aparte de nuestra primera sección, dos temas de simpar proyección histórico-cultural se integran al conjunto teórico de esta publicación.

En el primero, “Un trascendente hecho de cultura”, de la licenciada Olga Moltaván, se nos rememora en la magnitud de su constante presencia, hace ya cuatro décadas, la significativa victoria de un 22 de diciembre de 1961 al declararse a Cuba “Territorio Libre de Analfabetismo”. En análisis y datos estadísticos, aquella epopeya se nos devela en su historia social y cultural, en la virtud y decisión popular, y de la nueva generación principalmente, en sentar las bases del verdadero desarrollo nacional.

Como culminación de este contexto teórico, en la materialización del proyecto de la Revolución en el poder hacia la dinamización de la cultura para las amplias masas populares, la educación integral y el progreso científico en la consolidación de la cultura de la nación, el doctor Rolando Rodríguez, fundador del Instituto Cubano del Libro, nos ofrece, por vez primera, memorias y reflexiones de los orígenes y desarrollo del sistema editorial cubano, que desde la fundación de la Imprenta Nacional en marzo de 1959, hasta nuestro días, renueva esfuerzos y consolida conocimientos, instrucción e ideas.

Progreso, regresión y evolución super-orgánica. Facetas del movimiento positivista en la cultura científica cubana Pedro M. Pruna Goodgall ● ● ●

Años antes de que se convirtiera en evolucionista y agnóstico, el destacado naturalista cubano Felipe Poey, en su discurso de apertura del curso 1856-1857 en la Universidad de La Habana, se confesaba hartado de la ingratitude y la inconstancia de los hombres. Sólo en la naturaleza había hallado la paz e inspiración que su espíritu demandaba. Allí, entre plantas y animales, encontró, además, la presencia divina:

“¡Dichoso el que cree en Dios! —exclamó don Felipe—. Escucha con Pitágoras la música de los astros, oye la hierba crecer, las aves suspirar, los vientos gemir, las aguas murmurar”.¹

Este discurso, impregnado de sentimientos místicos, le valió una profunda recriminación: “Arrepiéntete sinceramente —le escribieron—

del mal que habrás producido poniendo en juego tu influencia intelectual y social en un país naciente, ensalzando y dándole fuerza al poder teólogo que ha estado siempre en lucha sangrienta con el progreso de la humanidad”.²

El autor de estos reproches no era otro que su hijo mayor, Andrés Poey. Naturalista como su padre y meteorólogo en ciernes, don Andrés, que escribió su carta en París, era, posiblemente

¹ Felipe Poey: *Obras*, Ediciones Imagen Contemporánea, La Habana, 1999, p. 51.

² Carta de Andrés Poey a su padre, Felipe Poey, de París, 30 de junio de 1857 (trasuntada por Manuel Rivero de la Calle). *Papeles de Felipe Poey*, Facultad de Biología, Universidad de La Habana.

te, el primer positivista cubano. Ardiente partidario de Auguste Comte, era antagonista de Émile Littré, el sucesor reconocido de Comte. Andrés —implacable en sus críticas— escribió furiosas invectivas contra los cambios que el discípulo había introducido en la doctrina del maestro. En su *Historia de los heterodoxos españoles*, Marcelino Menéndez y Pelayo recordaba a don Andrés al hablar de los “secuaces de Comte”: “De ellos es también el naturalista cubano don Andrés Poey, que publica en París una Biblioteca positivista, cuyo segundo tomo es una diatriba furibunda contra Littré, tachándolo de discípulo infiel y de corruptor de la obra del maestro, que Poey acepta íntegra, como llovida del cielo”.³

Si Andrés Poey fue el primer positivista cubano, seguramente no sospechaba que sería sucedido por toda una pléyade de partidarios del positivismo; sólo que en su inmensa mayoría eran seguidores no de Comte, sino de Littré, y médicos como éste. La lista resultaría muy larga, por lo que me limitaré, por ahora, a mencionar a la figura principal de este grupo: Antonio Mestre, cuya efigie adorna el Aula Magna de la Universidad de La Habana. Mestre no sólo fue el introductor de la pediatría moderna en Cuba, sino un erudito helenista, afición que transmitió a su hija Laura Celia, traductora de la *Odisea* y la *Ilíada*.

³ Marcelino Menéndez y Pelayo: *Historia de los heterodoxos españoles*, Edición Nacional, Madrid, vol. VI, p. 477. (Tomado de *Menéndez y Pelayo Digital*, Fundación Tavera, Madrid.) Don Marcelino se refiere al segundo volumen, sobre Comte y Littré, de la Biblioteca Positivista de Poey. El primer volumen era *El positivismo (Le Positivisme, 1876)*, que tuvo una gran difusión en América Latina.

⁴ Pedro M. Pruna y Rosa M. González: *Antonio Mestre en la cultura científica cubana del siglo XIX*, Editorial Academia, La Habana, 1987.

⁵ José Varela Zequeira: “La adaptación”, en *Revista de Cuba*, 8: 289-304, 1880

⁶ José Varela Zequeira: *En torno al cerebro. Apuntes para un ensayo de psicología energética*, Cultural, S.A., La Habana, 1936

⁷ José Varela Zequeira: “Discurso de gracias”, en *Homenaje al Profesor José Varela Zequeira en el cincuentenario de su graduación*, Universidad de La Habana, La Habana, 1937, pp. 66-67.

También un expositor profundo y consciente defensor de la legitimidad científica de la teoría darwinista, aun cuando no la compartía por entero.⁴ El positivismo tuvo su principal bastión en Cuba en el grupo de médicos littréistas, en su mayoría graduados de la Universidad de París, encabezados por Mestre, a quien en cierta medida se adhirió, en los años 80, el destacado pensador Enrique José Varona, quien prefería la vertiente inglesa, spenceriana, del positivismo.

José Varela Zequeira (1859-1939), positivista spenceriano como Varona, divulgador desde 1880 de la idea de la adaptación como aspecto fundamental de la evolución,⁵ autor años más tarde de un tratado de lo que él llamaba “psicología energética” —para no llamarla “materialista”, según él mismo confesaba—,⁶ destacado profesor de anatomía —especializado en neuroanatomía—, mantuvo, a todo lo largo de su vida, una imperturbable confianza en el futuro, fundada en la doctrina positivista del progreso, comprendido éste como un proceso oscilante y a menudo imperceptible, pero siempre presente, como teleológico artificio de la historia; lejano símil de la hegeliana “astucia de la razón universal”. Vale la pena citar el resumen de su credo al respecto, formulado ya en las postrimerías de su existencia: “El pasado nos penetra y acompaña como la sombra al cuerpo: es una herencia que no puede repudiarse. Sus fracasos y aberraciones aleccionan para el porvenir, sus triunfos y conquistas, estimulan y elevan. Es el proceso de la civilización una sucesión de imprevistas mudanzas: períodos de colapso precedidos de actividad vertiginosa; siglos de oscurantismo seguidos de siglos de renacimiento; etapas de convulsiones epilépticas tras otras de bienestar y risueño optimismo. Sus avances superan a sus retrocesos, cuando no se miden cronológicamente por años, sino por milenios, pues su marcha progresiva, que nos parece discontinua, obedece a la ley universal de continuidad, y de progreso ascendente”.⁷

El positivismo cubano del siglo XIX, como el positivismo europeo de la época, defendía la idea del progreso; y lo hacía, por lo general, en términos más optimistas e inmediatos que los que acaba de citar. No obstante, este positivismo criollo,

más que una corriente filosófica, era un movimiento cultural extenso y abigarrado, que comprendía desde materialistas vergonzantes y agnósticos confesos hasta posibles partidarios de la nueva religión que Comte preconizó en sus últimos años. Este movimiento no era remiso, incluso, a circunstanciales coincidencias con tendencias usualmente consideradas “metafísicas”, como el hegelismo, también presente, aunque en menor medida, dentro del panorama filosófico cubano de aquellos tiempos. De lo anterior se desprende —hecho ya señalado por varios autores— que el positivismo cubano no resultó un movimiento doctrinario, a diferencia del brasileño o del mexicano, aunque sí —como ellos— marcadamente anticlerical.

Dice Pablo Guadarrama, al caracterizar este movimiento, que “En Cuba y Puerto Rico, donde aún no se había logrado la independencia política, esas ideas tendrían mucha mayor significación [que en el resto de América Latina] y un carácter más progresista, al punto que incluso llegaron a ser consideradas como subversivas por el gobierno colonial español, dada su defensa de las libertades políticas exigidas por el orden democrático burgués. Así, en estas dos islas, la filosofía positivista contribuía a forjar la conciencia de la imprescindible autodeterminación para encaminarse al progreso social”.⁸

La doctrina del progreso era consustancial al ideario positivista, que —sin embargo— también incorporó, paradójicamente, la doctrina de la regresión, la reversión, el atavismo. Julio Le Riverend establece un interesante vínculo entre ambas doctrinas. Según él, la reversión, el atavismo, era la manera de explicar la existencia de conductas anormales en el medio civilizado europeo. Las conductas sociales anómalas —incluidas las delictivas—, dentro de ese medio “avanzado”, no eran consecuencia de las condiciones sociales “civilizadas”, sino que se presentaban como una regresión al estado salvaje, bestial, característico de las sociedades primitivas, “atrasada”.⁹

Probablemente, el nombre y las teorías del médico y criminalista italiano Cesare Lombroso fueran conocidos en Cuba ya a fines de los años 70 del siglo XIX, aun cuando *L'Uomo delinquente*, obra máxima de Lombroso, se publicó sólo en

1876. Empero, la doctrina del atavismo o reversión que se discute en La Habana por aquella época, tenía que ver mucho con la “mentalidad primitiva”, mientras que Lombroso hacía énfasis en los caracteres físicos —presuntamente hereditarios— de los delincuentes y en sus hábitos sociales. El reversionismo de los positivistas cubanos de aquellos años parece estar más relacionado con la corriente degeneracionista dentro de la psiquiatría francesa, iniciada por Auguste B. Morel (1809-1873). Morel se menciona expresamente por el alienista Emiliano Núñez de Villavicencio, en 1876, en su discurso sobre las “locuras hereditarias” (el tema preferido de Morel) ante la Academia de Ciencias de La Habana.¹⁰ Téngase en cuenta, de nuevo, que tanto Lombroso como Morel hacían énfasis en que las taras que daban lugar a conductas anormales se trasmitían por herencia biológica.

En la extensa discusión que sobre el atavismo se produjo en la Sociedad Antropológica de la Isla de Cuba en 1879, Antonio Mestre atribuyó al fanatismo religioso, al hambre y a la ingestión de bebidas alcohólicas un caso específico de “locura criminal”, ocurrido en Estados Unidos, y que él interpreta en términos de una regresión a la mentalidad salvaje. Mestre relaciona esta conducta con lo que él llama “herencia social”; es decir, no biológica. En la sociedad civilizada, según él, sobreviven actividades y conductas “primitivas” que pueden dar lugar a actos criminales.¹¹

No poseo ninguna indicación de que Fernando Ortiz estuviera familiarizado con estas ideas de Mestre cuando publicó, en 1906, *Los negros brujos*, ya bajo la influencia de Lombroso. Ortiz deviene, hasta los años 20 al menos, el principal

⁸ Pablo Guadarrama: *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 2001, p. 146.

⁹ Julio Le Riverend: “Fernando Ortiz y su obra cubana”, en *Órbita de Fernando Ortiz* (J. Le Riverend, ed.), Unión de Escritores y Artistas de Cuba, La Habana, 1973, p. 13.

¹⁰ Emiliano Núñez de Villavicencio: “De la locura hereditaria”, en *Anales de la Real Academia de Ciencias Médicas, Físicas y Naturales de La Habana*, 13: 96-97, 1876.

¹¹ Pruna y González, ob. cit., pp. 43-44.

representante en Cuba de esa vertiente reversio-
nista del positivismo decimonónico que es la an-
tropológia criminalística lombrosiana. Como tal,
Ortiz no es partidario a ultranza de la doctrina del
progreso; al menos como tendencia inherente a
la sociedad moderna, con el sentido que Herbert
Spencer le dio en sus obras. El filósofo inglés, como
bien apunta Elías Entralgo, sacó “de quicio al Pro-
greso, supeditándolo a la Evolución”;¹² pero la
evolución es, para Ortiz, sobre todo “la lucha por
la existencia”, aunque, como él dice, “*templad[a]*
por otro principio no menos *exacto, no menos
científicamente seguro, cual es el principio de la
asociación para la lucha*”; en otras palabras, el
principio de la “solidaridad social”.¹³ Esta concep-
ción de Ortiz es muy próxima a la sostenida por el
malogrado y hoy desconocido hegeliano Julián
Gassie en su polémica de 1878 con Enrique José
Varona.¹⁴ ¿Conocía Ortiz esta polémica o se limi-
taba a introducir los criterios sobre la función del
altruismo dentro de la evolución, propagados por
Kropotkin?

En todo caso, Ortiz, como antes lo habían
hecho Mestre con Morel, y Varona con Spencer,
modula, adapta, transforma las ideas que le ha-
bían servido de inspiración para ajustarlas a la
realidad de su país; pero sin abandonar la rela-
ción con el pensamiento europeo de la época.
En este esfuerzo por conformar una conciencia
nacional de los problemas que aquejaban a la
república, parte de una valoración del estado de
la cultura cubana a principios de siglo que resu-
me en la irónica lista de “boberías”, contenida
en su carta abierta a Miguel de Unamuno. Citaré
una de estas “boberías”: “Pensar año tras año acer-
ca de un problema filosófico —escribe Ortiz—,
aislamos en un laboratorio durante lustros para
robar secretos a Natura... ¡bah! ¡otra bobería!
¿Para qué vamos nosotros a sacudir nuestra som-
nolencia característica? ¿Para qué sirven si no los
extranjeros?”¹⁵

Para escapar de esta actitud abúlica hace fal-
ta, dice don Fernando, “resucitar a Don Quijote,
a nuestro ideal, que anda a tajos y mandobles
con la farándula”. Para Ortiz, los problemas de la
cultura cubana de la década inicial de la repúbli-
ca habían sido, sobre todo, de actitud, y sólo
podían alterarse con un sobresalto, con la apari-

ción de un nuevo ideal, que sacara a los cubanos
de ese estado de desidia generalizada. En reali-
dad, dice don Fernando, los cubanos “suspira-
ban inconscientemente” por esas “boberías, que
en otros pueblos producen trascendentales sen-
sateces” y sólo aparentaban despreciarlas, por-
que les parecía imposible alcanzarlas. A los cu-
banos les faltaba, pues, confianza en sí mismos,
y el impulso que les devolviera esa seguridad.

En lo que a la actitud hacia la ciencia respec-
ta, se difundía en América Latina ese ideario que
algunos han calificado de *arielismo* —en refe-
rencia a la novela de Rodó—,¹⁶ ese clamor cuasi-
tolstoiano por la reafirmación de un espíritu su-
puestamente ajeno a todo lo que el positivismo
había predicado antes; en especial, respecto de
la ciencia y la tecnología. Los latinos no estaban
hechos para el laboratorio y el pensamiento ló-
gico; eran espíritus artísticos, no científicos. A
esta creencia se opone José Manuel Carbonell,
en 1928, cuando trata de desmentir la afirma-
ción de que “el cubano es hombre imaginativo,
pero no de ciencia”. Carbonell supone que el
atraso de la ciencia en Cuba se debe a que “el
erario público no ha podido hacer frente a las
demandas de la ciencia experimental, que crea,
ni de la ciencia confirmativa, que estabiliza”.
Otras causas de este atraso son, a su juicio, la
escasa población del país y los “nubarrones de la
ignorancia, en medio de un ambiente en que

¹² Elías Entralgo: *Doctrina del progreso + revolución mecánica = El Lugareño*, Universidad de La Habana, 1956, p. 12

¹³ Fernando Ortiz: *Entre cubanos. Psicología tropical*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1987 [1913], pp. 116-118.

¹⁴ V. [Enrique José Varona]: “Veladas de la *Revista de Cuba*. Sesión del 29 de junio”, en *Revista de Cuba* 4: 214-221, 1878. Ver, también, Pedro M. Pruna y Armandó García González: *Darwinismo y sociedad en Cuba. Siglo XIX*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1989, pp. 124-125.

¹⁵ Ortiz, ob. cit., pp. 8-9; *Debates Americanos*, no. 7-8.

¹⁶ Marcos Kaplan: “Estado, cultura y ciencia en América Latina”, en *Cultura y creación intelectual en América Latina* (Pablo González Casa nova, ed.), Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1981, pp. 86-121. Kaplan (p. 88) emplea el término “actitudes arielistas”.

era punible, por leyes del fanatismo religioso y la intransigencia política, alimentar una aspiración en el espíritu y un poco de ley en el cerebro”.¹⁷

Visto en retrospectiva, sin embargo, el atraso relativo no constituía sólo, ni mucho menos, problema de actitud; pero tampoco podía atribuirse, de manera exclusiva, a la falta de medios materiales ni a las presiones ideológicas. De todo eso había habido en las últimas décadas del siglo XIX cubano y, no obstante, casi podía aplicarse a esos años lo que Gregorio Marañón había escrito del período finisecular en España: “Nadie ha dicho hasta ahora que lo que caracteriza a la generación del 98 —escribió Marañón— no son tanto sus grandes pensadores, literatos y artistas, como sus hombres de ciencia.

”Al fin y al cabo, Ganivet, Unamuno, *Azorín*, Valle Inclán, Baroja, representan el rebrote espléndido de una tradición ininterrumpida en nuestra raza, cuya historia está sembrada de artistas geniales. Lo que da, por el contrario, matices de innovación radical a aquellos años de la vida española es la aparición de Cajal y de una pléyade de naturalistas, fisiólogos, médicos, historiadores e investigadores...”.¹⁸

En Cuba, *Cecilia Valdés*, de Cirilo Villaverde, que comenzó a publicarse en 1839, sólo apareció completa en 1882, como culminación de cierta etapa dentro de la tradición literaria cubana. Pero *Mi tío el empleado*, la novela de Ramón Meza impresa en 1887, dio inicio a una nueva fase en la literatura social cubana. La generación

finisecular en Cuba quizá pudiera llamarse *la generación del 78*, indudablemente marcada por el fracaso de la Guerra de los Diez Años, y estaba compuesta por quienes eran todavía jóvenes en los años 60, y —desde luego— algo mayores que los representantes de la generación del 98 en España. Pero resulta, también —sobre todo—, una generación de científicos: de Finlay, que en 1881 expuso su teoría sobre el modo de transmisión de la fiebre amarilla; de Diego Tamayo y sus colaboradores, que en 1887 produjeron en Cuba, posiblemente por primera vez en América, el suero antirrábico desarrollado por Pasteur, y cultivaron más tarde el bacilo de Koch; de Tomás Vicente Coronado, quien —entre 1892 y 1893— aísla y reproduce el plasmodio de la malaria, y merece por ello el reconocimiento de la Academia de Medicina de París; de Juan Nicolás Dávalos y Enrique Acosta, quienes —en 1895— producen, por primera vez en América Latina, el suero antidiftérico de Roux; de Benito Viñes, que enuncia en 1893 su teoría empírica sobre la traslación de los huracanes —publicada dos años más tarde—; de Luis Montané, quien descubre en Banao, en 1888, controvertidos restos fósiles; de Francisco Calcagno, que publica, en el mismo año, una de las dos novelas darwinistas escritas en América Latina; de Juan Vilaró, quien proclama en 1890 el triunfo del darwinismo en la Universidad de La Habana, al cual contribuyeron de manera decisiva su maestro Felipe Poey y su colega Carlos de la Torre. Todos los mencionados eran miembros o asociados de la Academia de Ciencias de La Habana,¹⁹ algunos, también profesores de la Universidad.²⁰

Curiosamente, Gregorio Marañón atribuye el inusitado auge de la ciencia en España a fines del siglo XIX a la prédica de Marcelino Menéndez y Pelayo sobre la existencia de una tradición científica española. El tenor nacionalista del discurso de don Marcelino tuvo la virtud —a juicio de Marañón— de elevar el espíritu patriótico de los científicos hispanos. No compartimos este criterio. Habría que hablar más bien de Francisco Giner de los Ríos y de la Institución Libre de Enseñanza, que de don Marcelino. En definitiva, Santiago Ramón y Cajal se formó dentro del movimiento progresista español, marcado por

¹⁷ José Manuel Carbonell y Rivero (ed.): *La ciencia en Cuba*, Imprenta Montalvo y Cárdenas, La Habana, 1928, Introducción. [Es el volumen 17 de la antología *Evolución de la cultura cubana*, editado por Carbonell.]

¹⁸ Gregorio Marañón: “Menéndez y Pelayo y España (Recuerdos de la niñez)”, en su *Tiempo Viejo y Tiempo Nuevo*, 5ª ed., Espasa-Calpe S.A. [Madrid], 1947, p. 102.

¹⁹ Pedro M. Pruna Goodgall: *Ciencia y científicos en Cuba colonial: la Real Academia de Ciencias de La Habana*, Editorial Academia, La Habana, 2001.

²⁰ Ver Gregorio Delgado García: “Historia de la enseñanza superior de la medicina en Cuba, 1726-1900”, en *Cuadernos de Historia de la Salud Pública* (75): 1-324, 1990.

el krausismo, el cual derivó hacia una especie de positivismo. Don Santiago estuvo asociado a la Institución Libre²¹ de Giner de los Ríos y se hallaba ideológicamente muy lejos del españolismo clerical de Menéndez y Pelayo.

En Cuba, como en España, el movimiento cultural positivista o evolucionista creó un ambiente favorable a la indagación científica, aun cuando algunos de los investigadores mencionados anteriormente —como Carlos Finlay o Benito Viñes— distaran mucho de ser positivistas. Pero este movimiento decayó en las primeras décadas del siglo xx.

¿Qué factores detienen y liquidan el amplio movimiento científico de las dos últimas décadas del siglo xix? Ya he enumerado algunas de las causas materiales y espirituales a las cuales se atribuye esta decadencia; pero ninguna de ellas por separado ni todas ellas en conjunto, parecen suficientes para explicar lo sucedido. Es cierto que en las dos primeras décadas del siglo xx se forman varias sociedades científicas importantes, se aplica el Plan Varona, se crean la Academia de Historia, el Laboratorio Nacional y la Estación de Santiago de las Vegas; pero todas estas entidades parecen instalarse sobre arenas movedizas, dentro de un clima de incertidumbre y perplejidad que se prolonga durante varias décadas. ¿O será que no hemos estudiado bien este período y nos hemos dejado llevar por las lúgubres interpretaciones de una serie de autores de aquella época? Siempre cabe la posibilidad de que hayamos menospreciado algunos hechos y figuras de entonces, que tendrían hoy un rango más universal, si los hubiéramos dado a conocer adecuadamente y los hubiéramos privilegiado; pero mi impresión general coincide con los profusos testimonios de descenso relativo y de inseguridad.

También empieza a aparecer, por entonces, la negación o el olvido. Poco a poco, a los intelectuales cubanos, incluidos los científicos, les parece casi increíble que en Cuba hubiera habido algunos logros científicos importantes durante el siglo xix. Pocos recordaban la existencia del Instituto de Investigaciones Químicas y de José Luis Casaseca; o del Observatorio Físico-Meteorológico, o del Jardín Botánico. Algunos historiadores hablan

de “figuras aisladas”, y —en verdad— casi nadie olvida a Finlay, Poey y Reynoso. Pero, ¿y los demás? Fernando Ortiz, al parecer, no sabe de Antonio Mestre; pero Montané se salva gracias a Carlos de la Torre, quien crea un museo al cual pone su nombre; el padre Viñes es rescatado por los jesuitas; y Albear, por su acueducto y su estatua. ¿Pero dónde quedan García Lebrede, Vilaró, Coronado, Dávalos, los Cowley, Reyes, Tamayo, Sauvalle, Torralbas, Joaquín Zayas, Theye, Vargas Machuca... por mencionar sólo unos pocos? No, desde luego que Finlay, Poey y Reynoso fueron los más importantes y reconocidos, pero no los únicos. No fueron figuras aisladas. Muchos otros científicos destacados, al menos en el medio cubano, quedaron prácticamente excluidos de la memoria histórica.

Pero si la literatura positivista y científicista cubana resulta cada vez más escasa en las primeras décadas del siglo xx, cierta literatura científica, impresa sobre todo en las editoriales anarquistas y socialistas de Barcelona y Valencia, circula —de mano en mano— entre los obreros de las ciudades. No sólo los intelectuales buscaban una salida al estancamiento cultural, también los obreros, los cuales leen a Voltaire (*La Biblia explicada*), a Pargame (*El origen de la vida*), a Spencer, a Haeckel, a Eliseo Reclus y a Rogelio Ibarreta (*La religión al alcance de todos*). Algunos pudieran haber leído también a un cubano —del cual hoy casi nadie se acuerda— que, desde España, propone una nueva interpretación de las relaciones entre el hombre y la naturaleza, a partir de supuestos que merecieron el elogio de Santiago Ramón y Cajal, un año antes de recibir éste el premio Nobel de fisiología o medicina. Enrique Lluria Despán (1863-1925), médico cubano, matancero, urólogo, pero colaborador cercano de don Santiago en el modesto laboratorio madrileño de éste, fue la persona que propuso y promovió la publicación de los hoy famosísimos *Tónicos de la Voluntad* de Ramón y Cajal.²² Enrique Lluria publicó en 1905

²¹ Enriqueta Lewy: *Santiago Ramón y Cajal*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid, 1987, pp. 96-102.

²² Lewy, ob. cit., p. 123.

una obra con el extraño título de *La evolución super-orgánica*, y el futuro premio Nobel escribió un extenso prólogo a ella.

El punto de partida de Lluria en su obra resulta aparentemente simple: no es cierto que la sociedad se rija en su evolución por la supervivencia de los más aptos, sino que se ha estado desarrollando de acuerdo con otras reglas; diferentes de las de la evolución orgánica estudiada por Darwin. Ramón y Cajal expone esta tesis de Lluria, en el prólogo a la obra de éste, de la siguiente manera: “No rigen, pues, para el hombre civilizado los principios de la selección del más apto ni prevalece en la lucha por la vida la casta de los mejores; antes bien, según dice atinadamente el Dr. Lluria, la adaptación se ajusta a una condición artificial extraorgánica, por cierto desconocida del resto de la animalidad, y semillero inagotable de estancamientos, retrocesos y organizaciones aberrantes, a saber: la adquisición y goce del capital con el fin exclusivo de garantizar la perennidad de la holganza de unos pocos y el aumento incesante de los parásitos del trabajo. Con que el tipo humano, oscilando perpetuamente de la miseria a la abundancia y desde la anemia a la plétora, viene a ser algo extraño e incomprensible; una especie de vesánico aquejado de la rara manía de imponer el hambre a los demás por procurarse la soberana voluptuosidad de suicidarse de hartura”.²³

Pero si la evolución de la sociedad y de la naturaleza han tomado por caminos diferentes, nos dice Lluria, es porque el hombre ha infringido las leyes naturales. Y añade: “Cuando pensamos en esa compleja organización que de manera tan sistemática y laboriosa va desenvolviéndose, para elevarse, desde los protistas al hombre (...) la Naturaleza adquiere su propia conciencia; que la inteligencia, en una palabra, es la Naturaleza encarnada en el hombre. Se ve que el super-organismo humano debe seguir las mismas leyes que han presidido el proceso de toda la organización para perfeccionarse, y que la misma ley que hizo de un organismo unicelular un hombre, será la que ha de seguir la humanidad a fin de alcanzar la perfección indefinida; que, en último término, es procurar la mayor concordancia de lo Externo con

lo Interno de que habla H. Spencer. Entonces será una realidad esa era de paz y de justicia con que sueñan hoy todos los hombres.

”Se comprende fácilmente y se ha repetido mil veces —sigue diciendo Lluria—, siendo la suprema aspiración de la sociología, que un cambio en la base económica de la vida, la propiedad, traería consigo inmediatamente una transformación completa de la sociedad actual: todas las instituciones, desde la familia al Estado, se transformarían”.²⁴

Cierto es que —según aclara Lluria— Spencer no se ha había percatado de esa correspondencia necesaria entre la naturaleza y el hombre, dada por el hecho de que la inteligencia no es sino la naturaleza encarnada en el hombre, por eso no comprendió que “La Naturaleza es el patrimonio de la humanidad” y que la única manera de hacer concordar la evolución natural con la de la sociedad es “la socialización de la Naturaleza por la humanidad”; en otras palabras, la apropiación social de toda la naturaleza, bosques, tierras, aguas, mediante la desaparición de la propiedad.²⁵

Spencer, quien había transitado hacia un antisocialismo extremo, se hubiera horrorizado con esta interpretación. Los ecologistas de hoy tampoco la verían con buenos ojos. Después de todo, la socialización de la naturaleza no puede garantizar, por sí sola, su buena administración, a menos que se comprenda de manera adecuada cómo funciona la biosfera, como diríamos hoy, y se actúe en concordancia con ese funcionamiento.

Pero, en realidad, por “socialización de la naturaleza” Lluria entiende algo que va más allá de la eliminación de la propiedad; pues esta apropiación colectivista posibilita la proliferación y diversidad de la inteligencia, la reanimación de cerebros desnutridos o inertes, que se incorporarían a una interacción armónica con el medio natural circundante. En suma, la humanidad, al

²³ Santiago Ramón y Cajal: “Prólogo”, a la obra de Lluria (ver nota 22), pp. 7-8.

²⁴ Enrique Lluria: *La evolución super-orgánica. (La Naturaleza y el problema social)*, Casa Editorial Maucci, Barcelona, 1905, pp. 20-21.

²⁵ *Ibidem*, pp. 19-20.

privilegiar la inteligencia, llegaría a comprender, a percibir, la “organización” del mundo, y se integraría a esa “mecánica universal”, alterando o destruyendo el contexto social degenerado en que vivía.

Desde el punto de vista biológico, Lluria cree en la teoría de la recapitulación (que la ontogenia repite a la filogenia); es decir, la evolución puede estudiarse a través de las fases por las que transita el embrión en su desarrollo. Uno de los capítulos más interesantes de su obra es el denominado “Filogenia y ontogenia de la neurona”. Lluria busca en el desarrollo individual y evolutivo de las células nerviosas la creciente armonización de “lo externo” y “lo interno”.

Desde luego, las ideas de Lluria —quien, por cierto, se refiere a Marx en varias ocasiones— resultaban demasiado revolucionarias para la mayor parte de la intelectualidad cubana, y su obra quedó relegada, en este ambiente, al rango de “curiosidad”, a ser anotada en la bibliografía de la época. No sabemos qué acogida tuvo entre los obreros cubanos. Sí sabemos, no obstante, que no sólo la actitud optimista ante el “progreso”, sino la propia idea de la evolución, ya sea en su formulación biológica por Darwin y sus seguidores, o en la sociobiología de Herbert Spencer, prácticamente desaparecieron del ambiente académico cubano. Darwin tuvo que obtener refugio, en los años 20, en la Universidad Popular, y, en los años subsiguientes, los cursos secundarios y universitarios hablaban de su teoría como una simple hipótesis, que —en algunos textos— se estimaba a la par con el creacionismo.

En verdad, la teoría de la evolución atravesó por una crisis desde principios de siglo hasta los años 30, motivada sobre todo por las discusiones entre neodarwinistas y neolamarckistas, y por la asociación de la genética con la eugenesia; pero en los años 40 ya se había formulado la teoría sintética de la evolución. Algunos profesores universitarios cubanos conocían de este desarrollo, pero no lo incorporaron a sus cursos. Ello tampoco originó investigaciones genéticas, ni ecológicas. Aún más, cuando en 1953 se describió la estructura del ADN, uno de los hitos de las ciencias biológicas durante el siglo xx, ello

apenas tuvo repercusión en el ambiente académico cubano, que se había dejado llevar por una casi inconcebible inercia repetitiva. Los factores sociales —entre ellos, los ideológicos— tuvieron sin duda una importancia fundamental en este retraso, que se manifestó también en otros campos del estudio de la naturaleza.

Quisiera ilustrar esta afirmación con una anécdota. Cuando en octubre de 1957 la Unión Soviética lanzó el primer satélite artificial de la Tierra, la televisión cubana transmitió una entrevista con el ex profesor de fisiología de la Universidad y ex presidente de la república Ramón Grau San Martín. Desde la biblioteca de su lujosa residencia en Miramar, a la cual llamaba su “chocita”, Grau, con el estilo cantinflesco y desenfadado que caracterizaba sus peroratas públicas, se aproximó a una esfera terráquea de buen tamaño, y moviendo sus manos sobre ella dijo algunas palabras ininteligibles sobre lo que denominó “el meteoro ruso”. Por su parte, José Carlos Millás, quien alguna vez realizó estudios astronómicos y por entonces se dedicaba a la meteorología, afirmó, con toda la autoridad científica de que se hallaba investido, que el satélite ruso sólo era un globo con un simple trasmisor de radio. La farsa política y la prevención desinformada anulaban la novedad del acontecimiento. Todavía andaba el Quijote, como dijo Fernando Ortiz, “a tajos y mandobles con la farándula”.

He procurado transmitir, a grandes rasgos, algunas impresiones que proceden de trabajos investigativos concretos; pero con el propósito de atemperar la anterior anécdota, prefiero concluir con una advertencia, que —pienso yo— debería permear toda indagación histórica que se precie de tender hacia la objetividad. Aunque el consenso general entre los historiadores cubanos de hoy es que la república —es decir, el intervalo que va de 1902 a 1958— o, mejor, la estructura socioeconómica que prevaleció durante ese lapso, no satisfizo las esperanzas y necesidades del pueblo cubano, y ello se refiere también al desarrollo de la ciencia y la tecnología, no resulta prudente colocar casi 60 años de historia en un sobre con el marbete de “definitiva y desechable”.

No sería justo reducir la sociedad cubana de ese período a un grupo —por numeroso que

fuera— de espadones, picapleitos y matasanos, millonarios ignaros y despiadados procónsules, políticos cleptómanos y narcómanos, *marines* incontinentes, pandilleros nacionales y mafiosos cosmopolitas, terratenientes ausentistas y desalojistas, aristócratas de pacotilla, populacheros de poca monta y desvergonzados “botelleros”, cuyas supuestas virtudes y excelencias eran no ya exaltadas sino creadas de la nada por engañosos panfleteros, plumíferos crematisados, estridentes chambelones, y prepotentes sotas falangistas. No puede negarse que la sociedad cubana de la época *también* era esto. Pero aunque la historia parezca ahogarse bajo esta dislocada, crujiente y farandulesca balandronada, hay que insistir en que había algo más y, en fin de cuentas, algo mucho más importante. De no haber sido así, no podríamos estar hablando hoy, aquí, en estos términos. Somos herederos de esa república de “algo más”, aparentemente sepultada por el denigrante espectáculo de una república inocultablemente venida a menos. Y esa república de “algo más” tiene que desenterrarse en todas sus facetas —muy especialmente, en sus facetas culturales— para la memoria histórica.

Cuando todavía era muy joven y comenzaba a interesarme en las teorías biológicas me pareció que, en Cuba, el darwinismo no tenía historia. Unos 20 años más tarde, me percaté de que el darwinismo en Cuba tenía *otra* historia, diferente —en muchos aspectos— de la que tuvo en Inglaterra, Rusia o Estados Unidos. La historia de la ciencia y de la tecnología en un país como el nuestro, tiene necesariamente que emplear enfoques diferentes, en algunos sentidos, de la que se elabora en las antiguas metrópolis. Pero, además, la historiografía de la ciencia y la tecnología en Cuba, durante el siglo xx —antes de la Revolución de 1959, pero también después de ella— todavía no se ha recreado en profundidad y extensión. La función social de muchas entidades y la obra de muchos investigadores no se han estudiado adecuadamente o no se han estudiado en manera alguna.

Sin perder de vista la bien fundamentada tesis del atraso relativo de la cultura científica cu-

ba en el período llamado republicano, no puede pasarse por alto el hecho de que el quehacer científico y tecnológico formaba parte ya, de muy diversas maneras, de la cultura cubana, y que, por ende, cumplía en ella determinadas funciones necesarias, por limitadas que ellas fueran en comparación con las que desempeña en otras latitudes o en la sociedad cubana de hoy. Y quisiera subrayar, de nuevo, que no todas esas funciones eran ni son necesariamente las mismas que los autores “centrales” privilegian, acaso correctamente, en su propia circunstancia histórico-social. Mas, toda historia nacional de la ciencia y la tecnología está obligada a tener en cuenta, si no quiere padecer de un extremo provincianismo, que el quehacer científico adquiere coherencia cognoscitiva sólo en un contexto global, y que le es inherente e imprescindible, en medida mucho mayor que la de cualquier otra faceta de la cultura nacional, un ecuménico intercambio constante de ideas, enfoques, saberes y procedimientos.

La ciencia se mundializó hace ya bastante tiempo, y por ello ocupa un sitio especial dentro de lo que se ha dado en llamar “globalización”. Aunque el riesgo existe de que —en la concepción neoliberal de este proceso— la ciencia se reduzca a la pura innovación tecnológica y, por ende, desaparezca como tal, resulta poco probable que se logre eliminar del todo su importante propósito de liberar las capacidades cognoscitivas del hombre. Al menos, debemos luchar porque se mantenga, como factor de esencial significación, dentro de ese nuevo ideario humanista que hay que forjar, a contrapelo de las manquedades e incertidumbres de nuestro tiempo; tiempo que repite, aún no sabemos si como tragedia o como farsa, modos y maneras de las siempre complejas y difíciles circunstancias que la humanidad ha incorporado a su memoria histórica, y ha dejado atrás.

Fracaso de la descentralización y americanización de la instrucción pública de primaria en Cuba (1899-1902) Enrique Sosa Rodríguez



Enrique José Varona, en una crónica de 1901 sobre los últimos tiempos de la dominación española en Cuba —guerra de 1895 a 1898—, los resumió como sigue respecto de la educación en el país: “se caracteriza por el abandono más completo de la educación en todos sus grados. La enseñanza popular había caído al más bajo nivel. No había en toda la Isla una casa-escuela; el menaje escolar era irrisorio; la asistencia de alumnos casi insignificante; la mayor parte de la población escolar era analfabeta. No existía una sola Escuela Superior”.¹

Entre las órdenes dadas por el capitán general Valeriano Weyler estuvo el cierre de las escuelas; y

en 1899, cuando lograron implantarse las más importantes medidas tomadas por el Gobierno interventor norteamericano en la Isla, el número de analfabetos ascendía al 36 % del total de la población. En 1898, la desesperada monarquía española trató de salvar lo que ya estaba definitivamente perdido, y promulgó una serie de tardías leyes referidas a la educación, con inclusión de una relativa autonomía universitaria, inoperantes en las condiciones del país, arruinado y famélico; publicó en la *Gaceta Oficial* que se dejaba sin efecto la legislación del 17 de marzo de 1896 y se restablecía la normalidad (sic), con orden a los ayuntamientos de reinstalar las escuelas públicas que hubiesen sido destruidas o clausuradas “en un plazo de tres meses”, dotándolas “del material necesario para la enseñanza”; y la comunicación a los maestros que

“desempeñan escuelas públicas” en propiedad de que debían “optar definitivamente por ellas o por aquellas de que eran propietarios y les fueron quemadas o destruidas dentro del término de un mes a contar de la fecha de su reinstalación”.² Pura utopía trasnochada que ni ellos mismos podían considerar con seriedad. Esa responsabilidad correspondió al Gobierno interventor, pero pasaron meses, hasta noviembre de 1900, cuando por Orden No. 369, a propuesta del Secretario de Instrucción Pública, fueran declarados, bajo las prescripciones de la Orden No. 279, “los maestros de escuelas públicas que funcionen como tales, con los derechos establecidos”.³

A lo largo del año 1899, la instrucción pública devino responsabilidad de la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública presidida por José A. González Lanuza, con Nicolás Heredia como director de la parte correspondiente a la Instrucción Pública; situación que se conservó hasta el 1º de enero de 1900, al separarse de manera oficial, aunque desde antes se tomaban decisiones, como si la separación ya resultara un hecho.

Bajo la dirección de Heredia se aprobaron importantes medidas concernientes a la enseñanza primaria, como la del 16 de diciembre de 1899; por la cual por Orden No. 226 del gobernador militar John Brooke —quien traspasó su alta responsabilidad a Leonard Wood el 20 de diciembre de ese año— se estableció la necesidad de designar Juntas de Educación en todas las municipalidades, presididas por sus respectivos alcaldes, con las siguientes funciones: dictar las reglas consideradas necesarias para su gobierno, con sujeción a la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública, con atribución a los alcaldes con autoridad suficiente para separar a cualquier miembro de las juntas, previa muestra de causa justificada en comunicación a la Secretaría, que aprobaba o denegaba; abrir las escuelas (elementales y superiores) el 11 de diciembre de 1899, o tan pronto fuera posible; alquilar locales y adquirir materiales para su funcionamiento hasta la suma de \$ 50 U.S. por cada aula; y nombrar y emplear a los maestros. Los cargos de miembros de las juntas eran honorarios, sin salarios ni recompensas.⁴

El 26 de noviembre de 1899, Heredia también dispuso declarar día inhábil, por primera vez, el 27 de noviembre, fecha considerada sagrada por el fusilamiento de los estudiantes de Medicina en 1871. En este caso, evidente muestra temprana del otro aspecto que nos interesa destacar: la cubanía presente en general en la actuación de los cubanos, vinculada, a su vez, a la independencia de Cuba.

Ésta fue, sin duda, una importantísima ley destinada al logro de la descentralización administrativa de la instrucción pública, pero fue también generadora de abusos, vicios políticos que incluyeron a los maestros, preferencias inmerecidas y corrupción. Los alcaldes —y con ellos los integrantes designados por ellos para las juntas— fueron con frecuencia veteranos, quienes, en muchos casos, hicieron gala de una tendencia caudillista o partidista, parte del peor legado dejado por el colonialismo: sus resultados los pagaron hombres como Alexis E. Frye y el pueblo cubano. El único impedimento para su ingreso era pertenecer al ayuntamiento de la municipalidad.

En definitiva, a partir de 1900, con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública y su proyecto descentralizador, la administración de la instrucción pública de la enseñanza primaria quedó conformada de la forma siguiente: (Ver gráfico de la página 18).

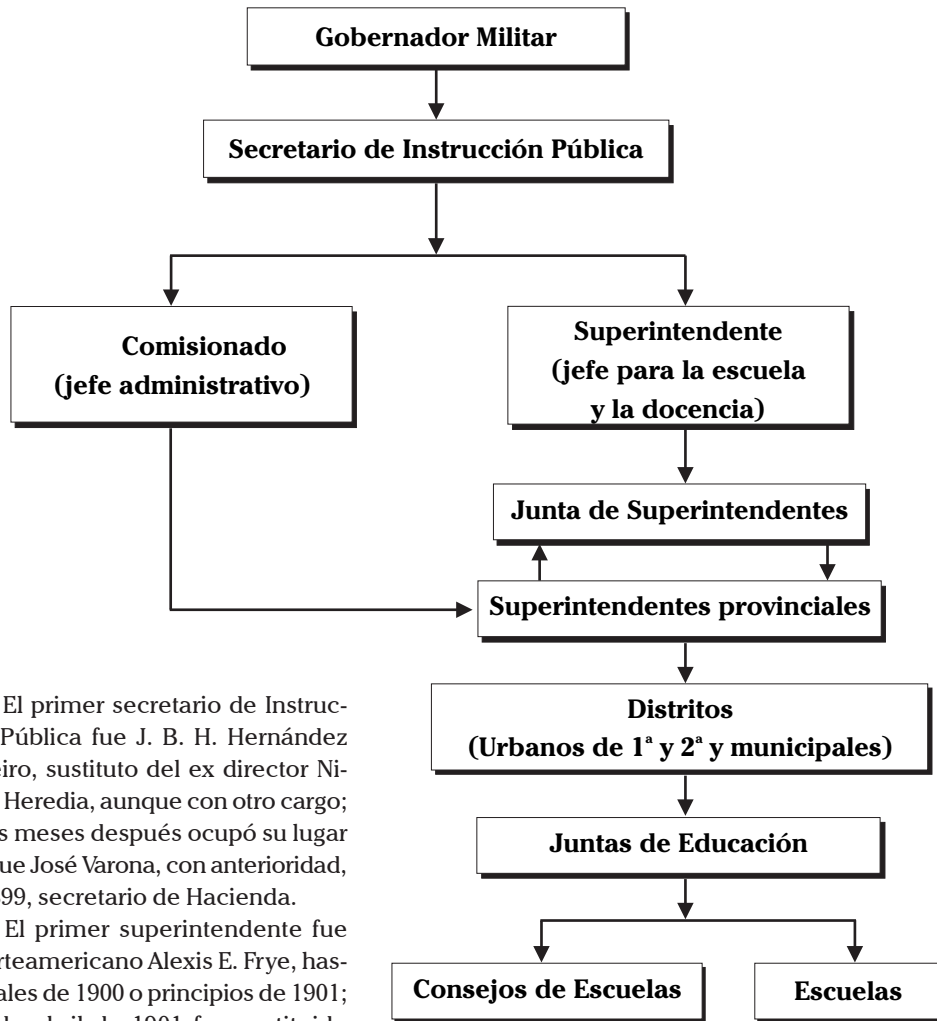
El único centro urbano de primera era La Habana; los de segunda comprendían las capitales de provincias y unas pocas ciudades mayores, como Cienfuegos; el resto, distritos municipales. La Junta de Superintendentes la integraban los superintendentes provinciales y el Superintendente de la Isla de Cuba, quien fungía como su Presidente.

Respecto de los cargos superiores de Secretario de Instrucción Pública, Comisionado y Superintendente, se efectuaron algunos cambios en el período, con bastante frecuencia confundidos.

² *Gaceta Oficial*, 1898: 25.

³ *Gaceta de la Habana*, 28-XI-1900: 599, t. 1.

⁴ *Gaceta de la Habana*, 16-XII-1899.



- El primer secretario de Instrucción Pública fue J. B. H. Hernández Barreiro, sustituto del ex director Nicolás Heredia, aunque con otro cargo; pocos meses después ocupó su lugar Enrique José Varona, con anterioridad, en 1899, secretario de Hacienda.

- El primer superintendente fue el norteamericano Alexis E. Frye, hasta finales de 1900 o principios de 1901; el 9 de abril de 1901 fue sustituido oficialmente por Eduardo Yero, quien firmaba documentos como tal desde antes de esa fecha. El trabajo de Frye durante 1900, en particular en su primera mitad, resultó de excepcional significado para la recuperación y desarrollo de la enseñanza primaria. Parte sustancial de la bibliografía acerca de la historia de la educación en Cuba considera a Mathew E. Hanna como su sustituto, lo cual, como hemos comprobado, es incorrecto; pues ambos norteamericanos ocuparon cargos distintos: Frye como superintendente desde principios del año 1900, y Hanna solo logró ser comisionado entre los meses de julio-agosto de 1901. (El cargo de

superintendente se instuyó el 7 de diciembre de 1899.)

- Desde el 16 de noviembre de 1900, fecha de su nombramiento, Esteban Borrero Hechevarría ocupó la posición de comisionado, sin que hayamos localizado uno anterior, al parecer, creado con posterioridad al de superintendente, debido al exceso de trabajo administrativo por la multiplicación de acuerdos tomados para la instrucción pública en 1900. Por motivos personales, a Borrero se le nombró un comisario interino desde mediados de ese año, el norteamericano Mathew E. Hanna, quien, entre julio y agosto de 1901, fue nombrado

titular, a la vez que ayudante de campo del gobernador militar Wood. Desde esos meses, hasta el cese de la ocupación estadounidense en Cuba, Hanna se convirtió, como veremos, en la figura rectora de la enseñanza primaria en la Gran Antilla.

Con Frye y Hanna encontramos a los únicos norteamericanos que ocuparon cargos relevantes en la máxima estructura de dirección de la instrucción pública en Cuba intervenida, a nuestro juicio, factor determinante que obstaculizó el posible interés de las autoridades militares de ocupación por la “americanización” del pueblo cubano contando con la instrucción pública, pues a ello se sumó el mérito personal y patriótico de los dirigentes y del magisterio cubano. A hombres como Heredia, Varona, Borrero Hechevarría y Yero, pueden añadirse otros más no menos ilustres, como los superintendentes provinciales integrantes de su Junta en noviembre de 1900:

Eduardo Yero Buduén: superintendente de Escuelas de Cuba. Presidente.

Alejandro María López: superintendente en La Habana.

Francisco Valdés Ramos: superintendente en Pinar del Río.

Manuel de J. Saíz Medina: superintendente en Matanzas.

Fidel Miró: superintendente en Santa Clara.

Francisco de Paula Coronado: superintendente en Puerto Príncipe.

Ricardo de la Torre: superintendente en Santiago de Cuba.

Alejandro María López renunció a su cargo, y se nombró en su lugar a Alfredo M. Aguayo; en 1901, López fue secretario interino de Escuelas de Cuba, razón que debió provocar su renuncia, pues Aguayo fue nombrado el 21 de mayo de 1901. En junio de ese año, el Tribunal examinador de La Habana lo integraban Alejandro María López, Eduardo Yero y Juan M. Dihigo. Y como en la enseñanza primaria, en la secundaria contamos con el ejemplo de Manuel Sanguily como director del principal instituto de Cuba, el de La Habana, ratificado en ese cargo el 12 de julio de 1900, o en la universitaria, con el médico Leopoldo Berriel, también ratificado como rector de la Universidad el 1º de febrero de 1900.

► La responsabilidad imperialista de “moldear el mundo”

En 1900, el general Leonard Wood, en carta dirigida al presidente William McKinley, expuso su criterio sobre los cubanos: “estamos tratando con una raza que ha ido decayendo durante los últimos cien años y en la que tenemos que inculcar una nueva vida, nuevos principios y nuevos métodos”.⁵

Además de un paternalismo odioso, prepotente y conminativo, esas breves palabras, analizadas en su contexto histórico y etnosocial en Estados Unidos, son fiel expresión, a la vez, de racismo y de imperialismo; para el Gobernador Militar de Cuba, los cubanos no constituían un pueblo o una nación, sino una raza degenerada, eco en suelo cubano de las racistas leyes conocidas como de Jim Crow, las cuales se promulgaron a partir de 1876, imponiendo la total segregación social del negro norteamericano y su descendencia, con inclusión de los mulatos, por estimar el mestizaje étnicamente degenerante, como sostenía la teoría del racismo “científico” o biológico, favorecido por los imperialismos europeos y de Estados Unidos para repartos territoriales ultramarinos hechos con consignas civilizadoras, evangelizadoras y de superioridad étnica. Uno de sus representantes en Inglaterra lo fue lord Rosebury, de quien selecciona Mommsen dos frases que pudieran escribirse o pronunciarse en todos los países envueltos por ese afán expansionista finisecular: “¿Qué es el imperio sino el predominio de la raza?” y “Somos responsables de que el mundo, en la medida en que está aún por moldear, reciba un carácter anglosajón y no otro”.⁶

Según el político militar y analista “científico” Wood, Cuba había padecido un proceso de decadencia racial —y, por tanto, social y cultu-

⁵ Alejandro de la Fuente: “Antídotos de Wall Street. Raza y racismo en las relaciones entre Cuba y los Estados Unidos”, p. 75 en Rafael Hernández y John H. Coastworth (coord.), Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello y Centro de Estudios Latinoamericanos David Rockefeller, Universidad de Harvard, La Habana.

⁶ Wolfgang Mommsen: *La época del imperialismo. Europa 1885-1918*, Siglo XXI Editores, México, 1971.

ral— desde hacía 100 años, y nos preguntamos por qué, ¿qué pasó en Cuba entre los siglos XVIII-XIX para convertir a su pueblo en una caterva “decaída”, que hombres racialmente puros como él debían dirigir y mejorar?

Un siglo atrás se había incrementado en la Isla un desarrollo económico fundamentado en el uso despiadado de fuerza de trabajo africana y esclava; ese hecho, pensamos, sirvió principalmente al Gobernador General de Cuba para expresar su criterio oficial sobre los cubanos, población en sustancial medida negra y mestiza —es decir, inferior y degradada— con otro factor que pudo pasar por las mentes de Word, sus asesores y ayudantes de campo: a partir de 1808 comenzó un proceso independentista en las colonias españolas continentales que en Cuba no tuvo por entonces similar envergadura y resultados: la Gran Antilla no logró su independencia de España, y cuando la obtuvo, pudo seguir conjeturando el político general, fue merced a la intervención de Estados Unidos, que a la sazón representaba él en la jefatura máxima de la Isla ocupada. Estas dos reflexiones pudieron ser las de Wood, basado en dos resultados históricos que descubrían para él la composición, el carácter y la idiosincrasia del cubano, inhabilitado por degeneración étnica para obtener logros liberales, democráticos, cultos y hasta cristianos, los cuales tenían que asumir anglosajones como él por ser “carga del hombre blanco”, según palabras acuñadas por Kipling, equivalentes a las suyas: “tenemos que impulsar una nueva vida a los cubanos”. Nueva vida que resultaba, desde luego, la impuesta por sus normas, con racismo, imperialismo y anexión, para la expansión ultramarina que convirtió a Estados Unidos en potencia mundial tras las ocupaciones, con Cuba, Puerto Rico y Filipinas.

Ese andamiaje ideológico imperialista no sólo contó con el racismo “científico” y la pesada “carga del hombre blanco”; buscó y logró apoyo también en otros axiomas complementarios —que no corresponden analizar ahora—, pero que incluyeron la religión, cuya estrecha relación con la educación merece algunas consideraciones adicionales.

Desde la década del 80 del siglo XIX, por la limitada y tardía aplicación en Cuba de la ambi-

gua constitución española de 1876 —la de 1869 nunca se aplicó—, empezó por primera vez una efectiva introducción del protestantismo en la Isla, pero muy débil y tangencial, pues no sólo la “libertad de culto” quedó limitada a ser autorización para el ejercicio de los ritos protestantes en el interior de sus templos, por ratificación —concordato con el Vaticano— del catolicismo como religión oficial, sino también por barrera idiomática, pues en su mayoría los misioneros no dominaban el castellano. El protestantismo sí alcanzó terreno fértil para su siembra en comunidades cubanas en Estados Unidos, como las de Key West y Tampa, lugares donde los residentes pudieron repudiar el oficialismo colonialista representado por la Iglesia católica apostólica española, sobre todo, a partir de 1895, con la guerra cubana por la independencia nacional, a la cual se opuso y combatió la Iglesia mediante sus obispos y curas españoles.

Un grupo de cubanos se hicieron pastores protestantes en Estados Unidos y algunos pudieron misionar en Cuba hasta 1895, cuando se derogó, de nuevo, la libertad de culto y tuvieron que salir para un nuevo exilio. En ese contexto histórico, el protestantismo adquirió prestigio por considerarse más democrático, austero y afecto a propósitos libertadores, que el ortodoxo e intransigente catolicismo procolonialista. Pero todo cambió, a partir de 1898, con la ocupación militar de Cuba y la definitiva implantación de una libertad de culto que abrió las puertas del país a numerosas Iglesias protestantes de Norteamérica, con práctica racial segregacionista, en general —hubo excepciones— impregnadas temporalmente del milenarista destino manifiesto que sirvió para engendrar, casi 100 años antes, la Doctrina Monroe.

El presidente McKinley declaró que la intervención y ocupación militar de la mayor de la Antillas debía contemplarse como una cruzada que “racionalizara el imperialismo como una actividad misionera”.⁷ Y así trató de hacerse, con el

⁷ Jualyn E. Dodson: “Encounters in the African Atlantic World. The African Methodist Episcopal Church in Cuba”, en *Between Race and Empire*, Temple University Press, Filadelfia, 1998, p. 86.

propósito de debilitar y suplantar “el bárbaro romanismo”; a la casi totalidad de los pastores cubanos, sustentadores del propósito independentista, se les anuló la posibilidad de oficiar en los templos protestantes que se crearon, regentados por norteamericanos que no sólo siguieron padeciendo por desconocimiento del idioma nacional, sino que también centraron su empeño misionero en las clases media y media alta, en su inmensa mayoría blanca y católica, para cuyos hijos se abrieron grandes colegios privados como el Candler en La Habana, La Progresiva en Cárdenas o Los Amigos en Holguín, mercedores de alta consideración social en la primera mitad del siglo xx por la calidad de su docencia y la ética que preconizaron; pero con el lastre, no presente en la enseñanza pública, de la segregación racial, que tuvo su equivalente en los colegios católicos. Como apuntara Dodson, la educación protestante en Cuba se estructuró para privilegiar a los nativos de “tez clara”, a lo cual debe añadirse que también la católica.⁸

El reverendo presbiteriano Robert L. Wharton, fundador de La Progresiva y, por lo demás, excelente hombre cristiano, trató de justificar la exclusión de jóvenes de color de su escuela a partir de un rasero norteamericano, el cual ignoraba profundas diferencias entre su país, con su historia y leyes vigentes, y Cuba: “Nos hemos visto obligados a excluir a los niños de color, por casi las mismas razones que se aducen en nuestros estados del Sur”; los “latinos”, en cambio, eran “distintos”, pues “no tienen nada que envidiar a los sajones desde un punto de vista intelectual. Pueden quizás estar faltos en otros aspectos, pero intelectualmente el latino es igualmente capaz que el sajón. En Cuba no estamos trabajando con tontos ni estúpidos, sino con mentes alertas y activas”.⁹

Palabras de mister Wharton que recogen tres etno-denominaciones, dos implícitas: sajona y

latina, la segunda correspondiente a los cubanos blancos, tanto mejores cuanto más semejantes a los de la primera, los norteamericanos también blancos; y una inferida, la del “otro”, del negro sin virtudes, no asimilable, excluido.

En definitiva, el determinismo geográfico que apuntaló el destino manifiesto, tuvo hechura compartida con los determinismos racial y cultural considerados superiores, los cuales debían imponerse mediante la cruzada propuesta por McKinley para una Cuba mejor, anexada o asimilada.

► La superintendencia de Frye y la superación de los maestros

Del norteamericano Alexis E. Frye se ha escrito mucho, no pocas veces acusándolo de anexionista partidario de la americanización del pueblo cubano; criterio, a nuestro juicio, gratuito y malintencionado. Frye realizó un intenso e innovador trabajo centrado en el año 1900, pues ya a finales de ese año, o principios del siguiente, había caído en desgracia ante el Gobierno interventor, acusado de haber permitido múltiples irregularidades en el ejercicio de sus atribuciones como Superintendente de Escuelas de Cuba y presidente de la Junta de Superintendentes Provinciales, a cargo de la implantación de los métodos de enseñanza, la selección de textos, la programación de los cursos y materias, la superación del magisterio en ejercicio, etc.; a partir de la Orden No. 226 de 7 de noviembre de 1899 el Superintendente de Escuelas de Cuba era el jefe superior de los establecimientos de primera enseñanza y de las escuelas normales propuestas, no establecidas en los años que estudiamos.

Bajo la superintendencia de Frye se instalaron unas 3 000 escuelas públicas, con 3 500 maestros y 130 000 alumnos, a un costo de \$ 4 000 000 U.S. aportados por el Tesoro de la Isla, para niños y niñas sin la segregación impuesta por la “línea del color” vigente en Estados Unidos, donde en 1896, por disposición de la Corte Suprema, se hizo aplicable para toda la nación. A todas luces, para Frye, los cubanos de color no eran degradados, aunque admitió, con razón, que la educación pública de primaria en Cuba estaba atrasada al comparársela con la existente en su país; situación que trató de superar hasta con la con-

⁸ Jualyn E. Dodson, ob. cit.

⁹ Rafael Cepeda: “Los misioneros norteamericanos en Cuba. Visión de los cubanos y las Iglesias (1899-1925)”, p. 150, en Rafael Hernández y John H. Coastword, ob. cit.

fección de un *Manual para Maestros* que ya en junio de 1900 “debe haberse repartido gratis a todos y que puede pedir a esta Secretaría el que no lo haya obtenido hasta ahora”.¹⁰ Ese *Manual*, hasta donde sabemos, fue el primero entregado de forma gratuita a *todos* los maestros cubanos de la enseñanza primaria, publicado expresamente para ese fin por el Gobierno interventor con recomendación favorable del secretario de Instrucción Pública Enrique José Varona.

Frye también tradujo al español su *Geografía elemental*; según Salvador Massip, superior desde el punto de vista didáctico a lo publicado en Cuba: una de Felipe Poey de 1876 y trabajos posteriores de Ramón de la Sagra o de Esteban Pichardo.

Varias circulares de Frye exponen el sano y legítimo orgullo que sintió por el trabajo realizado por los cubanos: en una de junio de 1900, cuando organizaba el viaje a Estados Unidos de maestros cubanos invitados a realizar estudios en la Universidad de Harvard —a cuyo empeño dedicaremos más espacio—, escribió que el magisterio de Cuba apenas “ha tenido ocasión de realizar estudios superiores, pero existe un espíritu que sobrepaja el conocimiento adquirido por medio de los libros, y en esto descansa la esperanza de las escuelas de Cuba”; y añadió: “Probablemente ningún otro cuerpo de maestros en el mundo tuvo nunca que resolver un problema tan difícil y emprendió con más valor su trabajo, que los maestros de Cuba, no obstante, la mayoría no había tenido la más pequeña experiencia en las escuelas”.¹¹

La caracterización del cubano, sin distinción racial, resulta diametralmente opuesta a las antes expuestas, las correspondientes al racismo “científico”, y nos conduce de manera inevitable a una reflexión comparativa con la Campaña de Alfabetización culminada en 1961 con la declaración triunfal de “Cuba, primer territorio libre de analfabetismo en América Latina”, logro frustrado en 1899, no por falta de interés y empeño del binomio Varona-Frye, sino por no estar presentes las condiciones requeridas para esa magna causa en un país económicamente devastado y carente, tanto de la infraestructura mínima que podía hacerla viable, como de la

espléndida juventud que terminó la alfabetización nacional en diciembre de 1961. Esto no disminuye el respeto que merece el plan liderado por Frye y el homenaje a su persona, también preocupada y ocupada por cuidar de los maestros cubanos, como lo expuso en la Circular No. 20 de noviembre de 1899, cuando los convocó a realizar exámenes en 1901: “Tal vez parezca extraño que en lugar de excitar a los maestros a que dediquen más tiempo al estudio, sea necesario prevenirles para que no abusen del trabajo, pero los maestros se deben al Estado y a sus discípulos y deben presentarse siempre en la clase descansados y fuertes, no debiendo, por lo tanto, tomar cursos de estudios que reclamen largas horas de trabajo. Después de trabajar cinco horas en el aula, ningún maestro debería dedicar más de dos horas al estudio para prepararse para el examen, y estas dos horas sólo después de haber preparado con cuidado su trabajo para el día siguiente en el aula”.¹²

En esa misma circular explica que los tribunales estarían conformados por maestros, pues “¿Quién puede conocer mejor que un maestro los medios y fines del trabajo de un aula; y quién es más probable que guarde con orgullo y celo su cuidado el estandarte del profesorado?”¹³

Para la superación de ese profesorado organizó, con carácter permanente, las Escuelas Normales de Verano y, con transitorio, el citado viaje a Harvard, el cual ha servido para que algunos le hayan adjudicado el deleznable propósito de americanizar el magisterio público de primera enseñanza, como paso previo para la de todo el pueblo cubano. La invitación a los maestros se publicó en la *Gaceta* del 17 de junio, con el señalamiento de que “no tiene paralelo en la historia”, a lo que agregó el conmovido Frye: “El entusiasmo que ha demostrado el pueblo cubano organizando sobre 3 000 escuelas con 130 000 pupilos en el corto espacio de sesenta días, ha llenado de respeto y admiración al mundo ente-

¹⁰ *Gaceta de la Habana*, 5-VI-1900: 1088, t. 1.

¹¹ *Gaceta de la Habana*, 17-V-1900: 935-937, t. 1.

¹² *Gaceta de la Habana*, 20-XI-1900: 1058, t. 2.

¹³ *Ibíd.*

ro. Pero, el simple hecho de abrirse escuelas no es más que un corto paso en la senda del progreso. La gran tarea consiste en preparar el gran número de nuevos maestros para su trabajo y también para estimular para mayores trabajos aún, a los que han tenido larga experiencia".¹⁴

El superintendente Frye sabía perfectamente el muy deficiente grado de preparación pedagógica de la gran mayoría de los maestros cubanos, de la necesidad de establecer escuelas normales para ellos y para quienes los sucedieran y, hasta que esto se realizara, la de organizar Escuelas Normales de Verano. El proyecto Harvard devino sólo parte de esta empresa mayor y definitiva. No hemos localizado otro propósito, aun cuando se incluyeran cursos para el estudio del idioma inglés (su necesidad era —lo sigue siendo— evidente), que nunca superó en importancia —tampoco con Hanna— al castellano; para los maestros que optaron por el viaje se ofrecieron clases de inglés, a continuarse en Estados Unidos durante el breve espacio de tiempo de residencia en Boston, insuficiente para lograr el dominio del idioma y, aún más, si se considera su amplio plan de estudios y que el programa comprendía excursiones y visitas a lugares de interés por su naturaleza o para la cultura en general. En cuento a la historia, por ejemplo, Frye anunció: "Se prestará atención a la historia de Cuba y demás países hispanoamericanos y se darán lecturas sobre la historia americana, se enseñará a los maestros cubanos los grandes problemas que tienen ellos ahora en su propio país".¹⁵

Aun cuando esas historias no fueran objetivas, que se falsearan y ocultaran hechos e idealizaran resultados a favor de Estados Unidos, hasta presentarlo como salvador de Cuba y protector de América Latina, el programa propuesto priorizaba a Cuba e Hispanoamérica.

Para las primeras Escuelas Normales de Verano, establecidas en todas las provincias, se pro-

gramaron, según Frye, cursos similares a los impartidos en Harvard. En ellas, los maestros debían instruirse, examinar de manera crítica el trabajo realizado y adaptarlo a las necesidades del país. Objetivos que no tardaron en materializarse, al parecer, con inclusión o cambio de contenidos que les dieron un carácter de cubanía, más evidente que el que pudieron tener los cursos en Harvard.

Por ejemplo, según lo programado en junio de 1900, la Pedagogía comprendía siete conferencias: Grecia, Pestalozzi, Fröebel, Rousseau, Comenius, Varela y De la Luz, añadiendo a pedagogos de categoría universal los dos nativos que dejaron obra principal, sentando cátedras, en la educación del siglo XIX cubano; inclusión que no sólo ratifica lo expuesto sobre Frye, sino también su íntima relación, en la cual tuvo que estar presente Enrique José Varona, con patriotas cubanos interesados en la profundización y perfeccionamiento de la conciencia nacional. Por Circular No. 21 de noviembre de ese mismo año se programaron diez conferencias para Historia de Cuba, con ausencia de las historias particulares de Estados Unidos y de Latinoamérica; cuatro para Pedagogía, de nuevo con Varela y De la Luz, Pestalozzi y Fröebel; y sólo tres para Métodos de Enseñanza del Inglés y dos para Ideales de la Educación en Estados Unidos y en Cuba.¹⁶

Algunas asignaturas del programa tuvieron problemas en cuanto a su impartición por falta de textos o de especialistas idóneos, sobre todo en provincias; no obstante, mucho debió avanzarse en el conocimiento de la historia y el pensamiento cubanos. Por un escrito de Varona del 19 de junio de 1900 conocemos de que, en La Habana, el responsable de impartir las conferencias de Pedagogía y las de Ideales Escolares en Estados Unidos y Cuba fue Alfredo M. Aguayo.¹⁷

El 11 de febrero de 1902, con el cese de la ocupación militar del país a las puertas, las conferencias de Pedagogía aumentaron a 14, solo superada por Métodos de Enseñanza con 20 e Historia Natural con 15 asignaturas priorizadas; no así el Inglés, no incluido con otra materia explícitamente referida a Estados Unidos.¹⁸

El norteamericano Coatsworth cita a Jorge Ibarra para rechazar, con fundamento en docu-

¹⁴ *Gaceta de la Habana*, 17-V-1900: 935, t. 1.

¹⁵ *Gaceta de la Habana*, 17-V-1900: 935-937, t. 1.

¹⁶ *Gaceta de la Habana*, 21-XI-1900: 1066, t. 2.

¹⁷ *Gaceta de la Habana*, 11-II-1902: 1025, t. 2.

¹⁸ *Gaceta de la Habana*, 26-VI-1900: 1243, t. 1.

mentos de la época, algún velado propósito anexionista en el viaje a Harvard, pues “los periódicos independentistas cubanos —*La Discusión* que dirigía José M. Coronado y en el cual era editorialista Manuel Sanguily; y *Patria*, que dirigía Enrique José Varona— defendieron el viaje de los cubanos a Harvard, porque opinaban que era la manera más fehaciente de demostrar la capacidad del cubano para gobernarse a sí mismo, y que los cubanos tenían que ganar esa batalla en los Estados Unidos, demostrando cómo había una cultura cubana, una formación cultural en el país que los capacitaba para gobernarse”.¹⁹

Coatsworth pudo ver en Washington los documentos relacionados con el viaje a Harvard y ratifica que su promoción no se debió a propósitos anexionistas: “El programa era (...) para mostrar a los maestros y maestras cubanas lo que es ser ciudadano de una democracia y, además, darles una idea de los métodos pedagógicos más modernos que había en aquel entonces.

”La gran dificultad que tuvieron los organizadores en Harvard fue que, de manera totalmente inesperada, llegaron gentes que no eran blancos. Las mujeres negras que llegaron en ese grupo de maestras, se podían integrar en las casas respetables de la ciudad; pero los hombres negros maestros de escuelas eran un problema más serio que enfrentaron los organizadores, dónde hospedar a esos señores”.²⁰

El último párrafo transcrito merece una reflexión especial; como apuntamos, en esos años en Estados Unidos tenían plena vigencia leyes racistas que segregaban social y culturalmente al negro, promotoras de violencias que comprendieron hasta instituciones docentes. De ahí que el hecho de que Harvard abriera sus aulas y pusiera sus recursos para beneficiar a cubanos de color, hombres y mujeres, sea tanto más meritorio, requerido de más estudio y divulgación de lo hecho hasta el presente. El albergue para las maestras cubanas de color pudo facilitarse porque, como para las blancas, familias

norteamericanas de color abrieron generosamente sus hogares para acogerlas; pero los maestros no iban a alojarse en domicilios particulares sino en los dormitorios para estudiantes de la Universidad, blancos en su totalidad o mayoría, de ahí el problema que destaca Coatsworth, el cual debió tener solución favorable, aunque el autor no facilita los datos que lo hicieron posible, también ignorados por nosotros.

► **Hanna comisionado: la centralización indeseable**

Aún más que a Alexis E. Frye, y al parecer ahora sí con lógica, se ha adjudicado a Hanna el propósito de americanización con fines anexionistas compartido con el general Leonard Wood; resulta posible que su nombramiento y prevalencia en ascenso, entre 1901-1902, se hayan debido precisamente a esto, pues, como expusimos, la posición de comisionado se creó con finalidad administrativa para la supervisión del alquiler o construcción de escuelas y la adquisición de materiales para éstas, funciones en las cuales, como veremos, se extralimitó Hanna, al asumir en muchos casos las correspondientes al superintendente Eduardo Yero, el cubano sucesor de Frye cuando este fue separado del cargo.

Hanna comenzó como comisionado interino por serios problemas personales de Esteban Borrero Hechevarría —cuyo elogio a su fallecimiento en 1907 se pronunció en sesión fúnebre por Varona— y pasó a ser su propietario en agosto de 1901, con el agregado de ser ayudante de campo, muestra de su estrecho vínculo con Wood y plausible explicación para el exceso de atribuciones que pudo ejercer con plena impunidad.

De Hanna fue el proyecto —al parecer, no prosperó— de enviar a Estados Unidos, por uno o dos cursos (años), a 50 jóvenes que reunieran las condiciones requeridas para ingresar en la Escuela Normal de New Paltz, a orillas del río Hudson en el estado de Nueva York. Por Circular No. 32 de junio de 1901, cuando todavía era interino, lo propuso “con competentes profesores cuidadosamente seleccionados”. Si se compara este proyecto con el programado por Frye a Harvard, el de Hanna resulta modesto, pero por

¹⁹ Rafael Hernández y John H. Coastworth, ob. cit., p. 137.

²⁰ *Ibíd.*

el tiempo de permanencia en el vecino país, las jóvenes agraciadas con el viaje podían aprender perfectamente el inglés y recibir una educación que las habilitaba, también, como maestras de Kindergarten. New Paltz, expuso Hanna, sufraga todos los gastos relacionados con la educación técnica y práctica, pero no los de vestir, asistencia médica y lecciones de música a razón de \$6,00 U.S. semanales, para los cuales se había acordado pagar a las pupilas \$20,00 U.S. mensuales, equivalentes a \$240,00 U.S. por curso, “que se entregarían a la Escuela por cada alumna”, facilitados por el Tesoro de la Isla, equivalentes a \$12 000,00 U.S. anuales por las 50 alumnas, para esa época una estimable cantidad de dinero.

Si consideramos que, de acuerdo con lo legislado por el Gobierno interventor, los salarios de los maestros de primaria variaban entre \$50,00 U.S. y \$75,00 U.S. atendiendo a la calidad y ubicación de las escuelas, se comprueba que New Paltz era prohibitiva, no sólo para las maestras cubanas en ejercicio, sino para la mayoría de la población del país, donde un hombre como Nicolás Heredia, a quien introducimos como director de Instrucción Pública en 1899, ganaba \$3 000,00 U.S. anuales, suma cuatro veces menor que los \$12 000,00 requeridos por New Paltz, que, no obstante, ofrecía dar la enseñanza teórica y práctica de forma gratuita. Con esas condiciones cabe preguntarse: ¿existió algún tipo de acuerdo adicional entre el comisionado Hanna y la escuela neoyorquina, a expensas del Tesoro de la Isla?; porque uno de los aspectos que se descubren al leer ambos proyectos es la detallada claridad del de Frye y la oscuridad del de Hanna. Como por ejemplo: ¿quién pagaba los gastos de viaje de las aspirantes y cómo se efectuaría?, ¿también el Tesoro de la Isla?...

A su regreso, se garantizaba a las graduadas empleo como maestras con un salario no inferior a \$75,00 U.S.; es decir, no inferior al máximo ganado por los maestros cubanos activos, de ambos géneros, con independencia de su mayor o menor calificación, para quienes resultaba lesivo e indignante el proyecto de Hanna. A ello se agregó que las maestras graduadas en New Paltz quedaban obligadas, bajo contrato, a trabajar no menos de dos años a partir de la conclu-

sión de sus estudios; de lo contrario, excepto por causa muy justificada, quedaban obligadas con sus bienes presentes y futuros a reembolsar al Tesoro de la Isla la cantidad gastada en ellas hasta que invalidaran sus contratos: una especie de espada de Damocles sobre sus cuellos que pudo hacer desistir a posibles candidatas.

Como vimos, el viaje a Harvard benefició a cientos de maestros cubanos, hombres y mujeres, blancos y “de color”. New Paltz era una escuela normal para señoritas norteamericanas que, en las condiciones sociales también planteadas, debieron ser blancas y disfrutar de cierta solvencia económica, lo cual, aunque no se expresa, debió considerar Hanna para las cubanas: describió el lugar como bello y visitado por turistas, para alumnas que lograban especiales oportunidades sociales con la ventaja de vivir en un pueblo bonito y saludable, en el cual, cubanas “de color” no encontrarían el mismo recibimiento que tuvieron en Cambridge y Harvard.²¹

A todo esto hay que añadir que el principal objetivo perseguido por Hanna no fue tanto la formación de maestros normalistas para la enseñanza en las escuelas de primaria en Cuba, como la de maestras para fundar, contando con ellas, una escuela normal para maestras de Kindergarten en la Isla. A ese respecto se desentendió por completo del proyecto de Frye de fundar escuelas normales para hombres y para mujeres, con las cuales culminaría su vasto empeño referido a la instrucción pública en escuelas de primaria; y, en efecto, logró establecer una Escuela Normal para Kindergarten en La Habana, pero sin el concurso de las alumnas graduadas en New Paltz, que ofrecía “un curso de Kindergarten y otro de práctica en la escuela de ese nombre que forma parte de la repetida Escuela Normal”. Independientemente de la asistencia o no de jóvenes cubanas a New Paltz, pasados pocos meses, por su Circular No. 11 de febrero de 1902, el Gobernador Militar la autorizó con exposición de su necesidad por carecer el país de profesores de esa especialidad, sin hacer mención de la necesidad más perentoria de las escuelas nor-

²¹ *Gaceta de la Habana*, 26-VI-1901: 149, t. 1.

males, para cuyos claustros contaba Cuba, en particular su capital, con profesores de reconocido prestigio.²²

No sabemos que propósito perseguía Hanna, pero no es aventurado pensar que con las maestras graduadas en Estados Unidos podía iniciar, a partir de la educación de párvulos, un eficaz proceso de americanización en la formación del estudiantado cubano bajo su control personal, el cual resultaba más difícil de lograr directamente en las escuelas de primera enseñanza establecidas, bajo control de cubanos, o en las normales por establecer, para las cuales disponía de claustros de cubanos que podían oponerse a la americanización de la infancia cubana. Criterio fortalecido por el carácter de las condiciones impuestas por Hanna para el ingreso como maestras en la Escuela Normal de Kindergarten, limitado a “personas de cierto refinamiento y cultura que sintieran espontáneo cariño por los niños y que poseyeran conocimiento de canto y de piano”, más posible de encontrar en jóvenes blancas que en jóvenes de color, quienes, bajo esas bases, podían ser rechazadas con facilidad.

El proyecto New Paltz no prosperó, como tampoco las promesas salariales de Hanna para sus graduadas: de acuerdo con lo que publicó la *Gaceta de la Habana*, la flamante escuela debía recibir 20 alumnas anuales en representación de todas las provincias del país: dos por Pinar del Río, cinco por La Habana, tres por Matanzas, cinco por Santa Clara (con Cienfuegos), dos por Puerto Príncipe y tres por Santiago de Cuba, a quienes, tras graduarse, se prometían \$50,00 U.S., el sueldo mínimo asignado a los maestros de primaria, sin omitir el reembolso al Tesoro, si se abandonaban los estudios sin causa justificada. El programa de estudios incluía el idioma inglés, no el castellano, con una asignatura titulada “El Estudio de Mother Play”.²³ Aún más evidente intromisión por Hanna en responsabilidades correspondientes al superintendente de Escuelas de Cuba —es decir, de

Eduardo Yero—, la hallamos en la Orden No. 4 del gobernador militar Wood, por cuyo artículo 4 se dispuso que el Comisionado fuera la persona responsable de proponer a las personas que debían integrar las Juntas de Educación de los Distritos Urbanos de Segunda Clase, las cuales elegirían a sus respectivos presidentes, medida que puso en manos de Hanna su control, autorizado también para fijar personalmente los salarios de los secretarios de las Juntas de Educación, que no debían superar los \$1 200,00 U.S. al año para los distritos de Segunda Clase y los \$75,00 U.S. para los Municipales, otra importante concesión a su favor, pues a las Juntas de Educación correspondía el manejo y la dirección de las escuelas públicas de sus respectivos distritos.²⁴

Este proceso de centralización en la persona de Hanna de las atribuciones del superintendente, y hasta del secretario de Instrucción Pública Varona, procedía de meses atrás, cuando por Circular No. 36 de agosto de 1901, fue investido en calidad de absoluto juez receptor/ejecutor de quejas procedentes de los maestros. La circular se emitió por la oficina de Hanna, con texto conminativo que no deja lugar a dudas:

“Oficina del Comisionado de Escuelas Públicas.
Isla de Cuba.

”Habana, Agosto 21 de 1901

”Por la presente se nombra una Comisión con objeto de que estudie con el mayor cuidado las quejas relativas a los nombramientos de maestros para el año escolar de 1901–1902 que por este Centro le sean trasladadas...

”Los miembros de la mencionada Comisión observarán en sus trabajos las instrucciones que este Centro tenga a bien darles, y deberán dar cuenta al Comisionado de Escuelas Públicas del resultado de cada una de las investigaciones hechas a fin de que dicho Comisionado pueda resolver lo que fuere procedente.

”Mathew E. Hanna

”Ayudante de Campo, Comisionado de
Escuelas Públicas”.²⁵

La preocupación del Comisionado es legítima, pero no sus atribuciones. Ha conocido de irregularidades en el nombramiento de maes-

²² *Gaceta de la Habana*, 19-II-1900: 680, t. 1.

²³ *Ibíd.*

²⁴ *Gaceta de la Habana*, 7-I-1902: 1085, t. 2.

²⁵ *Gaceta de la Habana*, 25-VIII-1901: 661, t. 2.

tros por las juntas locales, pero la autoridad oficial para su conocimiento y solución correspondía a Yero (con Varona), no a él.

La lectura del documento permite constatar cómo, desde agosto de 1901, apenas nombrado comisionado, Hanna se adjudicó, para lo cual tuvo que contar con Wood, atribuciones que no correspondían a su cargo; así como el debilitamiento de la descentralización que animó en sus orígenes la legislación referida a la instrucción pública, y la persistente rémora resultado de hábitos deplorables en el nombramiento de maestros; factor que debió contribuir también a la centralización representada en la figura de Hanna y al debilitamiento de lo que encarecidamente preconizó Varona: cuidar del prestigio, ética y calificación de los maestros.

La situación referida a la instrucción pública de primaria cambió sustancialmente al compararse los años 1900 y 1901-1902, hasta por recortes presupuestarios que afectaron el sistema en su integridad, incluidas las Escuelas de Verano, que continuaron teniendo carácter obligatorio; pero respecto de ellas, por Circular No. 6 del mes de febrero de 1902, se dispuso que debían cubrir sus gastos con sus propios recursos, mediante cuotas abonadas por los maestros, asimismo obligatorias.

► **Apreciaciones adicionales sobre los maestros y algunas materias y textos oficiales**

La legislación referida a la instrucción pública, desde la Orden No. 226 del 16 de diciembre de 1899, no estableció diferencias por género o por razas y fijó salarios iguales para maestros y maestras; y por Circular No. 3 del 7 de febrero de 1900, firmada por Esteban Borrero como comisionado pero ya con Frye en el cargo de superintendente, se publicó un programa para las escuelas de primaria el cual incluía, como materias ineludibles para los maestros, entre otras, la Historia de Cuba, Nociones de Historia de Estados Unidos de América, y, entre los textos, el utilísimo *Manual para maestros* de Frye.

Meses más tarde, por Orden No. 454 del 6 de noviembre de 1900, ya realizado el gran proceso de multiplicación de escuelas, se solicitaron

proposiciones de libros de lectura para niños, en inglés y español, para las siguientes materias: Historia de Cuba, Geografía Universal Elemental y de Cuba, Breve Historia de Estados Unidos, Elementos de Instrucción Cívica, libro de Lectura Moral y Ética, y Colección de Cantos para Cuba. Como se verá, algunas de esas asignaturas no pudieron explicarse de manera satisfactoria en estos años por carecerse de textos, y aún menos en inglés por desconocimiento de ese idioma por la gran mayoría de los maestros. En el documento, firmado por Frye, se recomendaba a los editores (norteamericanos) que los programas, extraídos de libros de texto estadounidenses, “debían ser adaptados a Cuba o a los trópicos” y tener en cuenta que las escuelas públicas de Cuba “están al presente en condiciones elementales y que en su mayoría corresponden a escuelas primarias de los Estados Unidos”.²⁶

Como se observa, en estas solicitudes y programa de estudios no existió un propósito de americanización, por lo contrario, el énfasis estuvo siempre en Cuba: su historia, su geografía, sus problemas. La inclusión de estudios referidos a Estados Unidos fue, en comparación, marginal y complementaria dada la ocupación militar del país.

Se solicitó que los distritos enviaran relaciones que consignaran sus necesidades para satisfacerlas mediante compras, y éstas ratifican el firme propósito entre los maestros por hacer de sus escuelas centros de devoción por la patria, como muestran, por ejemplo, los siguientes pedidos. De Madruga: cuatro banderas nacionales con su asta, con dos para Aguacate, pedido repetido por otros municipios, con mapas de Cuba y universales de América y de Europa (no de Estados Unidos en particular); de Matanzas, un distrito de segunda y, por tanto, con más nutrida relación: “60 cajas enciclopédicas (se preferirán asuntos cubanos)” y “60 planos de La Habana, Matanzas, Santa Clara, Puerto Príncipe y Santiago de Cuba”; de Carlos Rojas: “2 mapas de la Isla con escudo nacional” y “colecciones de planos de provincias de Cuba”. Frye recibió y dio curso

²⁶ *Gaceta de la Habana*, 9-XI-1900: 983, t. 2.

a todos estos pedidos sin hacer objeción alguna, incluso hasta del nombre que se dio a una escuela de Perico: "Patria".

En febrero de 1901 todavía se imponía la cubanía cara a los maestros: la Circular No. 20 de Frye recoge, por temas, las materias a examinar por los maestros ese mes: Historia de Cuba (desde los viajes de Colón hasta la última guerra de independencia [sic]), Geografía de Cuba; Historia de algunos cultivos cubanos (café, azúcar y tabaco), Descripción Física de la América del Norte, Lugares principales de Estados Unidos que producen algodón, trigo, ganado, carbón y hierro; Distribución de las cinco razas humanas en el mundo; Comparar la vida doméstica de los esquimales con la de los cubanos. Las demás materias eran: Lenguaje y Gramática (castellanas), Aritmética y Métodos de Enseñanza por el *Manual* de Frye. Una vez más con ausencia del inglés y énfasis en asignaturas de carácter general o referidas a Cuba.

La posible americanización perdía terreno, tanto por la insistencia de los maestros cubanos en el conocimiento de asuntos de interés nacional, como por el desconocimiento del inglés y hasta por las limitaciones existentes de textos "a propósito", que provocaron el reclamo de Frye de ser "indulgentes", como, por ejemplo, en las materias examinadas sobre Historia de Cuba: "Por esta razón [la falta de texto idóneo] se darán instrucciones a los examinadores para que sean indulgentes en las calificaciones de esta asignatura. Sin embargo, los aspirantes a certificados deberán hacer uso de todas las fuentes de información que estén a su alcance".²⁷

Los cubanos acababan de concluir la Guerra de Independencia contra España, con veteranos que en alto número pudieron participar en la de los Diez Años, esas inestimables "fuentes", con el resto de la población del país, pasaba por un período histórico que significaba la frustración de los ideales defendidos en esa contienda de 30 años, ¿se refería a ellos la indulgencia que solicitó Frye?

En junio de 1901, firmada por Yero, ya sustituto de Frye en la Superintendencia, se publicó la relación de asignaturas a examinar por los maestros para lograr el certificado para enseñar en segundo grado, y están ausentes el inglés u otra materia referida a Estados Unidos;²⁸ pero poco más tarde, en el mes de julio, firmada por Hanna en lugar de Yero, por Circular No. 35 para los exámenes a maestros del tercer grado, desaparece la Historia de Cuba y ocupa su lugar la Historia de América con la de Estados Unidos;²⁹ en tanto el 23 de enero de 1902, una vez más para maestros de segundo grado, se incluyó entre las asignaturas el inglés, ya programado para ese grado con una frecuencia trimestral. La Circular No. 5 de la Junta de Superintendentes, de 14 de enero de 1902, facilita apreciar tanto el estado general de la instrucción pública de primaria, apenas a unos meses de la conclusión de la primera ocupación militar de la isla de Cuba, como las limitaciones y escollos presentes entre 1899 y 1902. La Junta declaró que siempre había conocido la situación real y, al confeccionar los programas de estudios, había previsto "las dificultades naturales, hijas del momento, con que tropezaría en la práctica al implantarlos"; no había ignorado su misión y prestigio, contando a su favor con "sanos consejos de ilustres pedagogos y las experiencias de doctas corporaciones extranjeras análogas a la nuestra", y sabía que "no podrían enseñarse íntegros los Cursos de Estudios, tanto por problemas derivados del personal responsable, como por escasez o falta de los materiales requeridos por las escuelas, y que se había esforzado por salvar la situación mediante la elaboración de circulares que autorizaban a los Superintendentes Provinciales para que en sus jurisdicciones suprimieran temporalmente la enseñanza de las asignaturas que los maestros 'no pudiesen explicar a conciencia'".

La Junta ratificó la obligatoriedad de la primaria, con seis años para la elemental y dos para la superior, con sólo tres asignaturas básicas, no divididas en períodos: Lenguaje, Lectura y Escritura, con la supresión temporal de Trabajos Manuales, Instrucción Cívica, Estudios de la Naturaleza, Música y Agricultura, las cuales debieron presentar más problemas, aunque aclarando que, de

²⁷ *Gaceta de la Habana*, 20-XI-1900: 1058, t. 2.

²⁸ *Gaceta de la Habana*, 23-V-1901: 1271-1273, t. 1.

²⁹ *Gaceta de la Habana*, 25-VIII-1901: 616, t. 2.

haber maestros calificados para su enseñanza, podían autorizarse por los respectivos superintendentes provinciales a instancias de las Juntas de Educación. Los cursos no excluidos fueron: Escritura, Lectura y Lenguaje, Aritmética, Geografía, Fisiología e Higiene, Dibujo y Educación Física en el primer grado; en el segundo, las mismas e Inglés; y en el tercero y años sucesivos, las de segundo grado más Historia, sin especificar si se trata de la de Cuba. Puede observarse que, a pesar de los problemas planteados respecto de la enseñanza del inglés ésta se conservó, con disposiciones adicionales, “para fijar y normalizar este servicio de manera uniforme”, para cuyo logro se ordenó crear Tribunales Centrales de Exámenes en las provincias que, una vez efectuados, debían remitirse para su revisión y calificación por los tribunales.³⁰

A pesar del cuidado tenido con los maestros y de los continuos esfuerzos por su superación, éstos sufrieron múltiples dificultades, en importante medida debido a su baja calificación, a los malos hábitos heredados y todavía presentes, derivados del colonialismo, y a la pugna partidista entre cubanos inescrupulosos y ambiciosos. El 20 de junio de 1899, José A. González Lanuza trató de erradicar “la antigua costumbre de hacerse recomendaciones para que el Tribunal examinador tenga mayor o menor lenidad con los alumnos que examinan” y ordenó a todas las personas responsables que comunicaran a los maestros que debían hacerles llegar las “cartas o tarjetas de recomendación que recibían” para su publicación, con el fin de “ponerse coto a un abuso incalificable en lo cual el propio honor está interesado, ya que en el acto de recomendar para el aludido objeto, en el fondo lo que se pide al examinador que juzga, es que juzgue con injusticia y que falte a su deber legal y a los dictados de su conciencia”.³¹

Como esta temprana práctica corruptora que motivó la preocupada respuesta de González Lanuza, se presentaron otras más lesivas al trabajo honesto y libre de los maestros, al parecer con mayor frecuencia en los distritos municipales rurales, más alejados de la acción vigilante de las autoridades encargadas de combatirlos. En junio de 1900, con el fin de evitar en lo posi-

ble su reiteración y proliferación, las Juntas de Educación se consideraron “corporaciones oficiales que podrán demandar y ser demandadas”, con otras atribuciones para evitar males que ahora preocupaban a Varona en función de secretario de Instrucción Pública.³²

Por Orden No. 109 del 22 de abril de 1901 y por Circular del 30 de noviembre de 1901, dirigidas a todas las autoridades escolares, Enrique José Varona trató de “garantizar la libertad e independencia de los maestros en el ejercicio de sus funciones cívicas”. En la circular se mostró satisfecho porque “han sido contados los casos en que ha habido que aplicar sus preceptos [de la Orden], para reparar injusticias provocadas por la pasión o el interés político” y alertó a los maestros, pues en esos días comenzaba un período electoral “que agita fundamentalmente el país”, para el cual recordaba la estricta obligación en que se encuentran (los políticos) de respetar el derecho del maestro en su capacidad de elector. “Por lo mismo que se le exige que se mantenga apartado de toda participación inmediata en la contienda política que pueda distraerlo de sus tareas, tan importantes para el bienestar social; se le debe el más cabal respeto como ciudadano”.³³

Varona sostenía que las autoridades escolares, entre las cuales estaban los alcaldes y otras personas designadas por él para integrar las Juntas de Educación Municipales, “debían velar por el prestigio del magisterio; y no deben ejercer, ni deben consentir que se ejerza ninguna forma de coacción, sobre sus miembros”. La realidad a partir de lo expuesto, parece haber sido otra, sentando un precedente de disolución ética y social que siguió bajo la república.

Como la descentralización tuvo puntos débiles adicionales, generadores de otros problemas que quería evitar Varona, causados por repudiable interferencia política que lesionaba el libre disfrute de derechos ciudadanos en el seno del magisterio nacional, el Secretario de Instrucción

³⁰ *Gaceta de la Habana*, 14-I-1902: 829, t. 2.

³¹ *Gaceta de la Habana*, 23-V-1899: 925, t. 1.

³² *Gaceta de la Habana*, 12-VIII-1900: 101, t. 2.

³³ *Gaceta de la Habana*, 30-XI-1901: 1830, t. 2.

Pública insistió requiriendo que no se afectara “la noble causa de la regeneración social de Cuba”.³⁴

Asunto sobre el cual había dado instrucciones, al menos desde abril de 1901, cuando publicó su decisión de “posponer la elección de los sucesores de los miembros de las Juntas de Educación hasta las elecciones municipales anuales de 1902”, al “tener en cuenta la eficaz administración de las asociaciones públicas en los distritos urbanos de 1ra y de 2da clase”.³⁵

El *First Annual Report* de Hanna, publicado en 1902 y referido al período 1900-1901, admite entre otros asuntos de interés los siguientes: que desde el inicio se originaron conflictos “de índole política, individualista y oportunista en las elecciones para los puestos administrativos-educativos locales y la elección de maestros de escuelas”, correspondiendo la responsabilidad, en todos los casos, a las provincias; que los problemas no se solucionaron por la “politización de las juntas y superintendencias provinciales”; que el propio Comisionado tuvo responsabilidad en su surgimiento por tomar por modelo para Cuba la ley educativa del estado de Ohio, con “un nivel educacional de la población” y “una responsabilidad cívica con respecto a la educación de la niñez” de grandes diferencias con Cuba, así como por la influencia ejercida por los veteranos de la Guerra de Independencia; “sobre todo, en las zonas rurales”.

“Se iban tergiversando así las intenciones descentralizadoras de la reforma educacional ante el legado caudillista y militarista en el campo cubano, fuente de inestabilidad política y tendencias dictatoriales”.³⁶

Como puede constatarse ese reporte centra la crítica por los problemas que confrontó el sistema establecido para la docencia de la instrucción de primaria en Cuba, en dos aspectos básicos: la incapacidad de los cubanos para liberarse de rémoras caudillistas, politiqueras y oportunistas, y el error de Mathew E. Hanna por querer

implantar en Cuba la ley educativa del estado de Ohio, para lo cual se hubiera requerido un más alto nivel educacional del pueblo y una más alta responsabilidad cívica por parte de los maestros: una vez más, incapacidad de los cubanos, no de Hanna. Conclusiones parciales, también oportunistas, pues ignoran el papel principal desempeñado por el mismo Hanna en el proceso que sentó las bases para una centralización en la cual él se erigió como figura rectora, disponiendo de nombramientos y tomando para sí otras medidas que no correspondían a sus atribuciones como Comisionado de las escuelas públicas de Cuba. Ignora también el ingente esfuerzo realizado por los maestros cubanos para salir decorosamente del caos imperante tras los desastres de la Guerra de Independencia, reconocido por hombres como Alexis E. Frye y Enrique José Varona; así como la actitud cívica de esos maestros como salvaguardas de valores nacionales en crisis, opuestos a la anexión con la americanización, portaestandartes de la bandera independentista.

A esos maestros, en efecto muy mal preparados en general, tocó la difícil tarea de oponerse, en muy complicadas circunstancias, a una doble presión desestabilizadora: la ejercida por el Gobierno interventor, con figuras como Hanna, y la de los propios cubanos manipuladores por pretensiones políticas, quienes quisieron hacer uso de ellas para sus arrivistas fines personales. Contaron, a su favor, con su indudable civismo, con el apoyo de cubanos, dirigentes a nivel nacional como Rodríguez Lanuza y Heredia, Rodríguez Barreiro y Esteban Borrero, Enrique José Varona y el norteamericano Alexis E. Frye, así como el de otros situados en posiciones menos relevantes.

A esos maestros cubanos se debe en suma medida que el propósito intervencionista no pudiera prosperar y, con él, la institucionalización del racismo.

³⁴ *Gaceta de la Habana*, 30-XI-1901: 1830, t. 1.

³⁵ *Gaceta de la Habana*, 20-IV-1901: 934, t. 1.

³⁶ *First Annual Report of the Commissioner of Public Schools together with the Annual Report of the Provincial Superintendencies and others 1900-1901*, Rambla Bousa, La Habana, 1902, p. 118.



Contribución al estudio de las bases fundacionales de una pedagogía de la liberación en Cuba.

Análisis desde la prensa pedagógica de la época (1900-1950)

Alicia Conde Rodríguez ● ● ● ● ● ● ●

“Mis manos estaban en las suyas, mis ojos descansaban en sus ojos, mis lágrimas brotaban por las de ellos, mis risas formaban coro con las suyas. Ellos estaban conmigo y yo con ellos. La sopa que ellos tomaban era la mía, su bebida era la mía. A nadie tenía conmigo, ni ama de casa, ni amigos, ni criados, sino sólo a ellos. Si se hallaban bien, allí estaba yo en medio de ellos; si enfermos, me encontraban a su lado. Dormía en medio de ellos. Siempre era yo el último en acostarme y el primero en levantarme; y aun en la cama rezaba con ellos y les enseñaba hasta que se quedaban dormidos... Y ellos mismos deseaban que obrase de esta manera”.

El siglo xx cubano, en materia de educación, mucho le debe a esa centuria que consagró lo mejor de su intelectualidad a pensar y solucionar los problemas urgentes de Cuba. La colonia feneció y el destino teórico de la Isla ya venía marcado desde los inicios de la segunda mitad del xix. Como, si no fuera explicable entonces la heredad de asuntos e interrogaciones que, si bien revelan cierta continuidad histórica, constituyen también una ruptura en lo continuo. Porque se trata de captar la complejidad de un proceso, de penetrar lo posible su íntima verdad. Y para ello no bastan los cientos de libros que en la república neocolonial publicaron los grandes pedagogos y educadores cubanos. Es necesario recurrir al sentir y pensar diarios, al espíritu de debate o

de contemplación del hecho educacional. Medir las pulsaciones que hicieron posible un día que el árbol de la pedagogía cubana creciera y prometiera madurar.

En el siglo XIX nació la idea de emancipar al hombre, de crear una cultura para emancipar la sociedad, que es decir liberarla definitivamente del dominio político de la metrópoli. En la formación de una conciencia y una ciencia cubanas residía el núcleo liberador de una teoría que se construía para y desde la realidad cubana. Y la escuela, la enseñanza, se convirtió así en el asidero de transformaciones, de revoluciones teóricas, de inspiraciones y aspiraciones profundas de mejorar al hombre. Recuérdese la labor ingente en el Seminario de San Carlos y San Ambrosio por el espíritu creador de nuestros grandes y bastará para saber que lo más novedoso producido en el XX no lo trascendió. Aun cuando contara con múltiples ideas educacionales que brotaban incesantemente del movimiento pedagógico mundial, no alcanzó lograr la síntesis que supone la comprensión profunda de la sociedad, de la cual se derivaría la unidad de la teoría educacional que brota de ella —e implica lo pedagógico, lo cultural, lo filosófico, lo social— con el destino político del país.

Quizás el punto de mayor debilidad de muchos de quienes en Cuba trabajaban la filosofía del siglo XIX, sea la hiperbolización de las influencias externas en el pensamiento de la Isla. De ello se derivaba el aliento de proximidad inalcanzable en que se debatieron los pensadores cubanos del XIX que no llegaban a realizar —según este enfoque— nunca una formulación original, a lo sumo propuestas que nacían de una realidad pensada con los cánones elaborados y establecidos en Europa, ya sea occidental, central o Estados Unidos. En realidad, mientras el siglo XIX soñó y actuó en el plano del pensamiento con la creación de una sabiduría cubana, fruto intelectual de la cultura mundial, pero colocada en términos relativos para generar la comprensión de su singular universalidad, los tiempos de los pensadores de la primera mitad del siglo XX, sin que ellos mismos fuesen conscientes, fueron más dependientes de lo foráneo, generando una recepción acrítica que se impuso no sólo

en el análisis del pensamiento anterior, sino también en la propia comprensión de su época y de su espacio insular. Significativamente, historiadores y maestros se mantenían más cercanos a una realidad que retorció los cánones foráneos para exigir el ejercicio activo, crítico y creador del pensar desde Cuba.

El hecho puede explicarse, en parte, porque estos sectores habían mantenido una tradición cercana a lo real, a partir de un compromiso patriótico-cultural estrechamente vinculado al ideario martiano que contenía, sin que muchos lo percibieran, los elementos esenciales del pensamiento varelano-lucista, del cual el propio Martí se sintió siempre heredero y promotor.

Si convenimos en la importancia que entraña, en nuestro estudio, la relación tradición-innovación, valdría la pena enfatizar cómo destacados educadores y pedagogos cubanos de la época, que en rigor formaron la escuela cubana, asumieron la declaración medular de nuestro filósofo mayor, José de la Luz y Caballero, sobre la urgencia de crear “escuelas de virtudes, de pensamientos y acciones, no de expectantes ni eruditos, sino de activos y pensadores”. La lista de los creadores, bajo la impronta Varela-Luz-Martí, resultaría realmente numerosa. Baste aquí una representación de ellos: Ramiro Guerra, Diego González, Arturo Montori, Carlos de la Torre, Herminio Almendros, Ana Echegoyen, Medardo Vitier, María Luisa Dolz. Es preciso puntualizar que el ideario pedagógico de la república se presentó de modo muy diverso y, diría además, de manera particularmente individual. Esta idea, que ya se ha expresado por mí en otros trabajos, advierte una complejidad del problema pedagógico en Cuba que no puede resolverse con el trazo de líneas generales que identifican una u otra tendencia, pues se perdería gran parte de la riqueza de las propuestas que la pedagogía cubana contiene. Los colegios privados laicos de la época, al frente de los cuales permanecían diferentes personalidades que creaban sistemas y métodos particulares de enseñanza, expresaban no sólo la renovación de los estudios pedagógicos en el mundo, sino, en su médula, la tradición cubana y su contenido patrio. La escuela pública, apenas atendida por el Estado, devino

un fuerte refugio de lo mejor del magisterio cubano que se sostuvo, ante el abandono oficial, con el aliento de la obra cotidiana en la idea vareliana-lucista-martiana de crear hombres para crear patria.

La prensa pedagógica conjunta, que así se nombraría la acción mancomunada de las revistas *La Educación* con Carlos V. Miranda y Ramiro Mañalich, *Revista de Educación* con Alfredo M. Aguayo, Luis Padró y Salvador Massip, y *La Escuela Moderna* con Arturo R. Díaz e Isidoro Martínez, acordaría en campaña patriótica y moralizadora el 12 de febrero de 1913 que

1. la prensa pedagógica asociada no persigue otro fin que el mejoramiento de la escuela cubana y la renovación y realización de sus más altos ideales;

2. la asociación no tiene aspiraciones egoístas ni a nadie favorecerá en la provisión de cargos de carácter público, y

3. mantendrá su actitud y persistirá en su empeño hasta ver realizados los ideales que persigue.¹

Este hecho de vital significación demuestra, ante todo, que la república neocolonial estuvo penetrada del aliento de renovación y transformación de la escuela cubana. Si recordamos la reforma del plan de estudios propuesto por Varona en los inicios de un siglo que heredaba las lecciones de Manuel González del Valle y de José Manuel Mestre, como las últimas oleadas de la actividad filosófica en que se levantó el pensamiento cubano en la primera mitad del siglo XIX, estaríamos de acuerdo con él sobre la necesidad de la técnica y la anulación de la prevalencia de los estudios literarios. Esto, para la industrialización del país. Sin embargo, como ya he apuntado en otros trabajos, la propuesta de Varona es, sin dudas, “la exageración de un hecho cierto”. Comparto, sí, la idea aguda de Vitier sobre el consorcio fecundo entre la técnica y la formación moral. Esto constituyó una cuestión trascendente en el debate de la pedagogía cubana de la primera mitad del siglo XX. La escuela moderna sufría la resistencia de la escuela tradicional que sobrevivía en las mentalidades de quienes profesaban y recibían el magisterio en Cuba. La declaración de principios expresada en la Gran Logia de Cuba en

el año 1941 por lo mejor de nuestra intelectualidad, defendía la Escuela Cubana en Cuba Libre y comprometía a todos aquellos que comprendían a fondo la importancia de la enseñanza para la formación de la conciencia nacional. El apoyo lo recibió este movimiento sin menoscabar ideologías ni partidos políticos. Se trataba de lograr unión ante la necesidad vital de remodificar el *status* educacional cubano en circunstancias bien elocuentes de distorsión estructural de una economía que no garantizaba el desarrollo de la sociedad, sino el lucro de la minoría. Los intereses de Cuba como nación se sustituirían por la visión egoísta y explotadora de una clase portadora de las concepciones y de las acciones del gobierno de Estados Unidos. Se trataba, por encima de cualquier corriente ideológica, de salvar la historia de Cuba, definitivamente, la patria concebida por tantas generaciones. La pérdida de esta esencialidad sería lamentable. Esto lo hace ser un hecho fundamental.

La masonería cubana tuvo una fuerte presencia en las aspiraciones nacionales de nuestra enseñanza a través de las diferentes logias del país: la Asociación de Escritores Masónicos, la Institución Prensa Masónica, la Asociación de Veteranos Masones, la Asociación Pro Escuela Nacional Masónica y otros. Por otra parte, intervinieron en la campaña Por la Escuela Cubana en Cuba Libre, veteranos de la guerra de independencia, representaciones de colegios y academias privados, diversas asociaciones obreras, culturales, deportivas, etcétera.

Durante la primera mitad del siglo XX, desde diversas circunstancias históricas, lo mejor del magisterio cubano poseía la conciencia de que no bastaba con señalar de modo general la importancia de la educación para la consolidación de la personalidad cubana, sino asumir y recuperar lo más avanzado de la ideología pedagógica, interpretar las realidades presentes con una instrumentalización acorde con esos tiempos y con lo mejor y duradero de otros, en el pasado. Los textos de enseñanza debían ser reflejo de

¹ María de Maetzu: “Pedagogía Social”, en *Revista de Educación*, vol. III, no. 2, febrero de 1913, p. 142.

esta concepción, pues la información resulta imprescindible en la formación, aunque no la agote. La competencia del profesorado se pretendería en todas las enseñanzas, pero ello obedecía a las propias relaciones establecidas en la sociedad en cada época histórica. Por eso constituyó siempre un deber ser y no el ser de la enseñanza cubana, en la generalidad de los casos. De hecho, la escuela tanto privada como pública fue orientándose en defensa de la nacionalidad, reconociendo lo que quedaría plasmado en el artículo 51 de la Constitución de 1940: “que toda enseñanza pública o privada, estará inspirada en un espíritu de cubanidad y de solidaridad humana, tendiendo a formar en la conciencia de los educandos el amor a la patria, a sus instituciones democráticas y a todos los que por una y otras lucharon”.²

Mucho suele hablarse del progreso de la enseñanza cubana a raíz de la primera intervención norteamericana. No cabe dudas que en relación con el atraso que en este sentido, y en otros, padeció la colonia —habían perecido de hambre 400 000 reconcentrados cubanos, los servicios públicos totalmente desorganizados, la mortalidad de 75 %, la no existencia de escuelas—, la república neocolonial con los gobiernos de los generales Brooke y Wood abrió nuevas perspectivas en el terreno social y educacional de Cuba. No debe obviarse que pedagogos de la talla de Frye, Hanna y Varona fueron auxiliares de Wood. Sin embargo, el estudio comprometido con cierto rigor histórico no puede dejar de tener en cuenta las consecuencias que en el campo de la larga duración, las mentalidades, tuvo la presencia de la ideología norteamericana a través de la escuela. Este hecho influyó en más de un pedagogo cubano, quienes se inclinaron más por lo novedoso, asistidos por un espíritu acrítico, que por la reconstrucción de las bases educacionales y pedagógicas ya establecidas en Cuba desde el siglo XIX.

En febrero de 1913, el profesor Manuel V. Rodríguez, en un discurso pronunciado al colocarse en el salón de profesores el retrato de Luz declaraba: “El profesorado formaba en los colegios de entonces un verdadero cuerpo docente; hoy cada cual procede con absoluta indepen-

dencia personal, sin relación alguna con un pensamiento general (...) Había, pues, en aquel caso un lazo de comunidad que desapareció después”.³

De ese mismo año es el estudio crítico del sistema escolar de Cuba y de las necesarias reformas a que conllevaba ese estado, realizado por Alfredo M. Aguayo, lo cual confirma la tesis de que si bien hubo un progreso en la enseñanza cubana, también existió un gran retroceso en su interioridad, en la manera de enfocar el aprendizaje del niño, el modelo de escuela a asumir, el tipo de pedagogía a enseñar, los métodos de enseñanza de las diversas asignaturas, los fines e ideales de la educación. En fin, resultaba una búsqueda constante de nuevas orientaciones en la educación. Y en esa búsqueda hubo de todo, desde las propuestas más originales hasta las imitaciones más triviales. Y hay que saber distinguir esa diferencia, si se pretende para Cuba la reconstrucción de un pensamiento propio en todos los terrenos. En esta idea esencial reside el encuentro con una originalidad que medida con rigor quedó inconclusa.

Del examen de las publicaciones periódicas de la época se constata la profunda y variada información que entraba al país. El sistema escolar de Hamburgo, el método de Dalcroze de la escuela de gimnasia rítmica en Londres, la escuela de Bedales, la escuela alemana del futuro, las escuelas del sóviet, la Escuela Nueva en Inglaterra y Francia, las escuelas norteamericanas, se someten a estudios en Cuba, junto a autores como W. Stern, Binet, Thomas, Floyd Dell, Wagner, Compryré, Rebsamen, Fleury, Lagrange, Edward Peeters, M. Charles Chabat, Guyan, Marcel Prevóst, entre otros, quienes apuntaban acerca de las ideas modernas sobre los niños, la psicología de las diferencias individuales, la educación en la familia, la evolución intelectual y moral del niño, el lenguaje, la metodología de la lectura y la escritura,

² *Constitución de 1940*, Imprenta P. Fernández y Cía., Obispo 113, La Habana, p. 128.

³ Manuel V. Rodríguez: “José de la Luz y Caballero”, en *Revista de Educación*, vol. III, no. 2, La Habana, febrero de 1913, p. 84.

la fisiología de los ejercicios corporales, entre tantos temas que el movimiento pedagógico mundial va generando con el auxilio del desarrollo de otras ciencias tan importantes como la psicología y la pedagogía.

En fecha tan temprana como la de 1912, Aguayo hace un análisis de la pedagogía que servirá de punto de partida para sus textos *Pedagogía* (1925) y *Pedagogía científica y dirección del aprendizaje* (1930). En su artículo “La Pedagogía”, el educador se pregunta, quizá por primera vez, qué es la pedagogía, definiéndola así: “como ciencia estudia los fines o valores de la educación, el desarrollo físico y mental del niño en cuanto se relaciona con la educación, las actividades de éste que interesan al trabajo escolar y las condiciones que hacen posible la obra educadora”.⁴ A ello le añadiría el carácter de la pedagogía de su tiempo, distinguiendo la pedagogía normativa o filosófica de la pedagogía científica, y finalmente dedica gran espacio al análisis de los métodos de investigación pedagógica y a las ciencias básicas y auxiliares de la pedagogía. Aguayo clasifica la pedagogía en:

1. Pedagogía filosófica o teleológica (teoría de los fines o valores de la educación).
2. Pedagogía científica (principios o fundamentos científicos en que descansa la educación).
3. Organización de escuelas (estudio de las instituciones escolares y de su administración más acertada).
4. Metodología o didáctica (estudio de los métodos y medios de enseñanza y educación).⁵

La pedagogía es, para el educador cubano, la única ciencia que estudia la educación del hombre. Considera al hombre “desde el punto de incidencia de la educación”. Ésta constituye su propio objeto. No se subordina a ninguna otra

ciencia, aunque sus contenidos incluyan el estudio de diferentes ciencias que tengan que ver con el hombre. No se trata de reducirla a un estudio filosófico, a una ciencia natural, a una disciplina ética o a una técnica psicológica. Es una disciplina autónoma.

Al debate que desde la segunda mitad del siglo XIX se sostenía acerca de la validez universal de la pedagogía como ciencia, Aguayo le imprime su sello personal: es una disciplina filosófica y una ciencia aplicada, la pedagogía “constituye en parte una ciencia experimental, en cuanto estudia por métodos exactos la aplicación de principios u ordenaciones de otras ciencias”.⁶

El pedagogo cubano insiste más de una vez, de acuerdo con la mayor parte de los pedagogos contemporáneos a él, en la importancia de desechar el uso de los vocablos didáctica y metodología. En su lugar, adquiere dimensiones mayores, más amplitud de miras respecto de la enseñanza, la expresión *dirección del aprendizaje*. Ella no sólo estudia la doctrina del método, sino que considera a éste desde el punto de vista del aprendizaje, de la educación. No sólo asume la instrucción del alumno, sino que acentúa el carácter educador de la enseñanza. Este criterio se dirigía contra el criterio de la escuela tradicional, cuyo fin único radicaba en la comunicación de conocimientos. Enseñar era sinónimo de instruir. Aguayo apunta, en cambio, hacia un proceso de desarrollo interior, un esfuerzo dirigido a la formación o modificación de la conducta humana.

En la nueva doctrina pedagógica se concebía al alumno en autoaprendizaje. La función del maestro se reducía a dirigirla, encauzarla y estimularla durante el curso del aprendizaje. La libertad que enarbolaba la escuela nueva no era anarquía, sino acción orientadora, utilizando los impulsos naturales del alumno para aprender. Aguayo examina en su artículo “El plan de laboratorio de Dalton” la semejanza de este método con el de autoeducación propuesto por María Montessori; ambos de una fuerte influencia en la pedagogía cubana de la época. Expresaba la tendencia general de los educadores a individualizar el trabajo de la escuela y a sustituir la enseñanza colectiva que el maestro imparte a los alumnos por el esfuerzo libre e individual del

⁴ Alfredo M. Aguayo: “La Pedagogía”, en *Revista de Educación*, vol. III, no. 8, La Habana, 1952.

⁵ *Ibidem*, 1957.

⁶ Alfredo M. Aguayo: *Problemas generales de la nueva educación*, Imprenta Cultural, S. A., La Habana, 1936, p. 54.

educando. El Plan Dalton fundado por Elena Parkhurst, directora de la Children's University School, de Nueva York, en el International Dalton Exchange Bureau, constituyó un adelanto gigantesco de la pedagogía funcional, la pedagogía de Dewey y Clapaède, de Adolfo Ferrière y de Kerschesteiner. Su autora lo definiría así: "El Plan Dalton aspira a conciliar el antiguo tipo de escuela, que se basa en la cultura, con el tipo moderno que se basa en la experiencia. Para esto, la escuela ha de funcionar como una comunidad, cuya condición esencial es la libertad para el individuo, a fin de que pueda desarrollarse por sí misma. El primer principio del Plan Dalton es la libertad. Pero una libertad que no se confunda con la licencia, ni con la indisciplina, sino que determine una saludable independencia de las energías".⁷

A partir de esta propuesta se anulaba la disciplina opresiva hacia el alumno y se le concedía libertad para la experimentación. El maestro sería un guía para el niño, cuya actividad espontánea estaba en condiciones de provocar.

De igual modo, la pedagogía montessoriana concebía la libertad de los alumnos como uno de los principios fundamentales de la pedagogía científica. El concepto biológico debía extenderse como una condición que favoreciera el desarrollo de la personalidad, tanto desde el punto de vista fisiológico como psíquico, incluida la libre evolución de la conciencia. "La vida de la infancia —diría la doctora Montessori— no es una obstrucción, es la vida de cada uno de los niños".⁸

Los pedagogos cubanos de vanguardia ven en la educación funcional, el desarrollo de los procesos mentales, no para estudiarlos sólo en sí mismos, sino teniendo en cuenta su significación biológica, su papel, su utilidad para la vida. El método de esta educación funcional consistía en colocar al niño en condiciones naturales para que estas funciones se realizaran espontáneamente, para que las circunstancias pusieran en juego las funciones. Por el contrario, la educación dogmática consideraba las diversas funciones mentales como facultades que pueden cultivarse aisladamente, con independencia de su contexto vital, sin tomar en cuenta su significación para la vida.

La escuela nueva o progresiva resultaba esencialmente práctica y realista. Concebía educar al niño en la vida y por la vida. Por esa razón, la práctica escolar no se reducía a transmitir la ciencia, la moral y el arte, sino que se orientaba hacia la dirección de la vida y las actividades de los jóvenes. En relación con esta idea, Aguayo argumentaría: "En lo que se refiere a la enseñanza, la escuela nueva estimula a los alumnos para que piensen por sí mismos y, lejos de cultivar la imitación, procura desarrollar en ellos el poder creador, la iniciativa y la originalidad. La vida de los niños en la escuela tiene semejanza con la que viven fuera de la misma".⁹

El método didáctico había concebido una técnica, un conjunto de normas de conducta docente. Era, según Aguayo, "algo inerte en sí, sin vida, un cuerpo sin alma que para vivir necesita que el maestro le infunda su propia vida. El método no debe ser para el maestro, sino una luz que ilumine el camino por donde ha de encauzar discretamente el proceso del aprendizaje. El maestro que se somete incondicionalmente al método didáctico y se deja aprisionar en el estrecho molde de un esquema, se convierte en un rutinario y deja de cumplir su misión tal como la nueva educación lo exige: estimular la iniciativa propia, la originalidad y el impulso creador de los alumnos".¹⁰

La cuestión en Cuba, como en casi todas las naciones de la época, estribaba en que la existencia de la escuela privada ofrecía un margen mucho mayor a las posibilidades de modificación, experimentación y ensayo de métodos y problemas que beneficiaran la enseñanza. En cambio, otra era la suerte de la escuela pública. Aguayo se adhiere y privilegia a la primera, objetando que esta última deviene "niveladora de espíritus, consagra la necesidad general". En este sentido se separa de manera irremisible de una concepción que se funda en el compromiso escuela y socie-

⁷ Eduardo Torres Morales: *Labor Educativa*, Imprenta El Siglo XX, La Habana, 1939, p. 87.

⁸ *Ibidem*, p. 38.

⁹ Alfredo M. Aguayo: *Didáctica de la Escuela Nueva*, Imprenta Cultural, La Habana, p. 58.

¹⁰ *Ibidem*, p. 105.

dad, que tan fructíferos resultados dio a lo largo de la historia de Cuba. No obstante, desde 1913 se advierte en Cuba una reorientación educacional hacia la propuesta de pedagogía social hecha por el profesor Natorp de la Universidad de Marburgo. Se cuestiona seriamente la pedagogía individual y se resalta el estudio del individuo socializado. Se distingue así a la pedagogía como una ciencia de transformación de la sociedad mediante una educación conforme a sus ideales y aspiraciones. María de Maetzu afirmaría: “es necesaria la formación esencial de todos los que quieran cooperar de un modo científico en este trabajo de la educación del pueblo. Los artistas, maestros de todas las categorías, médicos, fabricantes, abogados y también técnicos, industriales, comerciantes, artesanos que hubieran aprendido a conducir su profesión con un espíritu social moderno, serían los que ofreciesen su fervor y su energía, según sus capacidades e inclinaciones, a este *entrenamiento* más o menos profundo de la Pedagogía Social...”.¹¹

El elemento esencial de la escuela es el maestro. La escuela por la cual se batallaba entonces, definida como escuela de actividad, libertad y autoeducación, exigía un nuevo maestro, más culto, profesional y educado. El maestro al que se aspiraba debía conocer la psicología del niño e, incluso, las ciencias que sirven de base a la educación: la sociología pedagógica, la lógica, la filosofía, la biología. Pero, además, debía dominar los aspectos de la didáctica, la higiene escolar, la organización y administración de escuelas, la historia de la pedagogía. La escuela moderna debía ser depurada de ilegítimos maestros y falsas autoridades. El magisterio se encontraba en su edad apenas primaria. Lo movilizaba un exagerado afán de especialización con una escasa instrucción general.

Hay que enfatizar que cuando en la primera mitad del siglo xx se trataba de explicar algo tan complejo como la mente del niño, no era con otro fin que el de superar las deficiencias de plan, de método y de base que poseía la escuela por el desconocimiento de la psicología infantil. Ya desde el año 1912 se trabajaba por sistematizar y aprehender las diferentes investigaciones que en el mundo se realizaban sobre el tema. Fruto de ello

son sus elaboraciones más logradas sobre “el inventario espiritual del niño”. Las investigaciones de Ricardo Seyfert, realizadas durante los años 1893 y 1894 en Marienthal, aportaron datos relevantes al estudio de la mente infantil, una vez que su método permitía comprobar la exactitud de las observaciones infantiles. Además, en 1903-1904, los doctores Engelsperger y Ziegler, maestros de escuelas de Munich, llevaron a cabo un interesante estudio de las representaciones infantiles. El fin que perseguían los autores no era solamente indagar en torno a las ideas ya formadas por los niños, sino, sobre todo, los elementos de sus percepciones y representaciones. Se preguntaban: ¿qué conocimientos ha sacado el niño de la vida real, y qué influencia ejercen en sus representaciones las condiciones del medio ambiente? Estos estudios demostraron que la expresión verbal de los conocimientos intuitivos resulta extraordinariamente pobre, como había advertido Seyfert, y las representaciones religiosas y morales muy reducidas, deficientes y falsas en los niños de edad primaria.

A Paola Lombroso —hija del gran antropólogo y alienista italiano— se debe el haber tratado de salvar la limitación de los estudios anteriores que sólo se referían al niño que inicia la instrucción primaria, sin conocer el desarrollo ulterior de sus ideas. En su investigación sobre la evolución del pensamiento infantil revela que existen cuatro grados o fases en la apercepción de las representaciones verbales. No obstante la poca sistematicidad de sus estudios, la paidóloga italiana contribuyó de modo significativo a profundizar en la psicología infantil.

El estudio más exacto y completo de la mentalidad del niño realizado hasta la década del 30 del siglo xx, le pertenece al doctor Hans Pohlmann, quien en unión de E. Meumann ideó un doble método de investigación. Este método consistía en una comparación de lo que el niño piensa al oír una palabra y de lo que puede averiguarse mediante un interrogatorio sistemático sobre el contenido exacto y la naturaleza de su repre-

¹¹ María de Maetzu: “Pedagogía Social”, en *Revista de Educación*, art. cit., pp. 141-142.

sentación. En general, el método de Pohlmann se vale del interrogatorio; más bien emplea, de un modo más sistemático que Ziegler y Engelsperger, la comparación del efecto ocasionado por una pregunta principal y por numerosas preguntas accesorias. La primera establece lo que el niño piensa acerca de un vocablo cuando se le deja tiempo para reflexionar tranquilamente sobre ello. Las segundas, las preguntas accesorias, investigan los conocimientos objetivos, es decir, el contenido y la naturaleza de las representaciones, y la relación existente entre los conocimientos y los medios de expresión. De ello infirieron los investigadores que el desarrollo de las representaciones objetivas durante los años escolares es eminentemente casual y no revela ninguna dirección de carácter pedagógico, que los poderes lógicos del niño son por demás pobres e inexactos, que en los grados inferiores el poder de abstracción presenta un desarrollo muy escaso, que las fuentes de conocimiento del niño son la percepción, y en mayor medida, la conversación en la casa y en la escuela, y la lectura, y, por último, que los conocimientos de los niños resultan más amplios que sus poderes de expresión.

Debe agregarse que el contenido de la mente juvenil también se investigó por personalidades en el tema como Schubert, Trüper y Drobisch, cuyas publicaciones se orientaron a instruir a los padres sobre la manera de dirigir en los primeros pasos el poder de observación.

Todo lo que la psicología moderna investigaba, en aquellos años, llegaba a Cuba. Nuestra pedagogía se nutrió de ella y asumió la conclusión de que es necesario alimentar la imaginación del niño, no dejarle a su libre albedrío, y corregir su deficiente poder de percepción mediante una enseñanza intuitiva enérgicamente dirigida y una educación sistemática de la facultad de expresión. Para ello se precisaba influir regular y continuamente en la voluntad del niño, con el fin de provocar el desarrollo de su inteligencia, desarrollo que siempre se deja al azar.

Sin embargo, es evidente que a pesar de los progresos continuos en la teoría educacional desde los inicios de siglo, la influencia de la renovación mundial de los estudios pedagógicos alrededor de los finales de la década del 30 y la persistencia de algunos porque no se perdiera la tradición pedagógico-filosófica cubana, mucho quedaba por estructurar en el terreno educativo con relación a la sociedad que se ideaba. Todavía en 1956, Medardo Vitier reconocía graves ausencias: "En efecto, la Psicología educacional, la didáctica, las teorías del aprendizaje, las Medicinas mentales... han afinado por modo admirable el proceso educador, todo con ventaja psíquica para el niño y el adolescente. En cambio, aun la Filosofía de la Educación no acaba, salvo en algún autor, de situar los fines en plano central. No digo que no exista esa orientación. Lo que sostengo es que no se destaca entre el tumulto de las técnicas. No ocupan sitio preeminente interrogaciones como las siguientes: ¿qué tipo de sociedad buscamos? ¿qué propensiones humanas estamos favoreciendo? ¿qué reacciones de conducta conviene producir? ¿cómo vamos a asegurar la dignidad humana, tan invocada? ¿cuál es el cuadro de valores, en concreto, que acogemos y fomentamos?"¹²

Bien podría afirmarse que estos problemas no se resolvieron por la pedagogía cubana de manera unánime. Se trataba de buscar la unidad a la diversidad de criterios que sobre unos y otros asuntos se sustentaban para que la teoría educacional tuviera coherencia real con la sociedad que debía ser. Desde momentos tan cruciales para la enseñanza cubana, como la década del 30, cuando destacadas figuras de la docencia cubana se encontraban empeñados en la ardua y compleja labor de echar los cimientos de una nueva y vigorosa estructura educacional, se percibe la preocupación porque todos los factores sociales vinculados a la escuela se estudiaran en aras de establecer una auténtica coordinación entre ellos con fines sociales definidos.

Las páginas de las diferentes publicaciones periódicas de la época, recogen la crítica de educadores y pensadores cubanos acerca de los problemas educacionales de la Isla. Reflejan la falta de personalidad propia en temas pedagógicos

¹² Medardo Vitier: *José de la Luz y Caballero como educador*, Universidad Central de las Villas, Santa Clara, 1956.

de destacados profesores cubanos especializados en la enseñanza teórica de la llamada ciencia de la educación, quienes —según afirmaría Alfonso E. Páez en su artículo “En torno al problema educativo”— “a pesar de sus indiscutibles conocimientos extensos sobre lo escrito por otros hombres acerca de principios científicos pedagógicos, didáctica y metodología, han fracasado cada vez que se ha puesto en sus manos la orientación de nuestra instrucción pública”.¹³ Y agrega que “necesita, nuestro mecanismo de enseñanza, de factores humanos que, conociendo las orientaciones extranjeras y propias y, a la vez, las peculiaridades del ambiente cubano, sirvan para originar e implantar normas o pautas escolares reconstituyentes. Hay hombres aquí capaces de llegar a tanto, pero difícilmente han sido tenidos en cuenta, y esto de un modo restringido, por la fuerza demoledora de los teóricos, sin conceptos de su cosecha, que han estado preponderando. Con esta especie de tradicionalismo ruinoso, hay que acabar, si queremos levantarnos”.¹⁴

Por otra parte se insiste en el abandono de las ideas más importantes de los pensadores del siglo XIX en relación con la enseñanza. La invasión de conceptos y categorías pedagógicas del extranjero y su recepción acrítica por parte de muchos de sus consumidores, impedían un avance real en el plano educativo. Pero también constituía un obstáculo el hecho de que quienes sí poseían una actitud y aptitud creadoras hacia el hecho educativo, carecían en muchos casos del apoyo social para la renovación y transformación de la docencia en el país.

El eminente pedagogo cubano Diego González en su calidad de presidente de la Comisión Reorganizadora de la Enseñanza Primaria confesaría, a 35 años de existencia de la república, el doble analfabetismo que imperaba en Cuba: el desconocimiento del alfabeto y *la incomprensión de lo que se lee*, que ciertamente

suele ser tan grave como el primero. De hecho, todo intento de programa nacional para la reforma de la enseñanza estaba condenado al fracaso, porque la educación para realizar los planes que se proponía debía contar “con dinero, decisión y sinceridad”: “Hora es ya de que todo ello exista, y habrá de existir si no queremos que la individualidad cubana se desintegre; si no queremos que este pueblo, noble y generoso, se divida en castas o clases, debido a diferencias de sistemas educacionales; castas o clases que, en verdad, sólo se han insinuado por falta de educación adecuada, por ausencia de decisión para imponer la equidad que equilibra, o por un exagerado aumento en la visión de los problemas sociales, ya que, incuestionablemente, nuestro clima político no es para favorecer el espinoso marabú de las castas (...) Hablo para quienes me puedan comprender. No para extremistas de uno y otro bando. La educación tiene que ser comprensiva, no sectaria”.¹⁵ La llamada escuela nueva era, en estos años, y lo siguió siendo posteriormente, una meta fuerte e inalcanzable para la enseñanza cubana.

La escuela tradicional implicaba la desatención a todos los procesos psíquicos del educando, sin cuyo conocimiento profundo resultaba imposible establecer las bases de la formación de su carácter y personalidad. En Cuba, en estos años 30, un grupo de profesores trabajaban por la creación de hombres activos, de fuerte voluntad y con una adecuada apreciación de los valores éticos y sociales. Ana Echevoyen de Cañizares, destacada pedagoga y colaboradora de Alfredo M. Aguayo, sintetizaría las prácticas que entonces se implementaban para la educación del carácter del escolar cubano:

1º Prácticas dirigidas a favorecer la formación de hábitos de pulcritud, honradez, perseverancia y trabajo.

2º Prácticas orientadas hacia el cultivo de las relaciones sociales, estableciendo reuniones semanales en las cuales los niños aprendan a estimar los problemas e ideas ajenos y el valor de la cooperación y el esfuerzo en grupos.

3º Educar en el niño la estimación de los hechos para calificarlos de malos o buenos.

¹³ Alfonso E. Páez: “En torno al problema educativo”, *ibídem*, p. 52.

¹⁴ *Ibídem*, p. 53.

¹⁵ Diego González: “Nuestra labor y el momento educacional”, *ibídem*, pp. 27-28.

4º. Cultivar la propia estimación, ayudando al escolar en el logro de la confianza en sí mismo.

5º. Acostumbrar al niño a la propia superación. Todo niño debe mejorar mañana el trabajo de hoy.

6º. Acostumbrar al niño a la estimación de elevados intereses, guiándolo en la adquisición de un ideal; y

7º. Cultivar el sentimiento de responsabilidad.¹⁶

Todo ello sin renunciar a la idea medular que desde los inicios de siglo se revelaba con fuerza inusitada por el que mucho después sería rector de la Universidad, Ramón Suárez Inclán, de la influencia significativa ejercida por el medio social en la formación del carácter. Por ello, la conceptualización de la educación como la preparación del hombre para la vida, adquiriría importancia vital en este período de la historia de la educación en Cuba. El problema de la relación del hombre y su medio adquiriría de nuevo una dimensión filosófica relevante dentro de la pedagogía cubana. Pero también práctica. Al concluir que la escuela no es la única identidad educadora, sino que la sociedad la modifica al mismo tiempo que recibe los fluidos orientadores de los educadores, se reconocía para nuestro medio más que las disciplinas pedagógicas por sí mismas, la concepción de la auto-educación, del auto-aprendizaje. Y para el logro de la auto-educación se proponen ciertas orientaciones que se diferencian de la tesis individualizadora que sostenían algunos que laboraban sobre la pedagogía:

a) Democratización de la enseñanza en todos sus aspectos, superior y elemental.

b) La escuela única.

c) Orientación sociológica de la educación.

d) Creación de instituciones de previsión social, entre ellas bibliotecas populares e infantiles.

e) Campaña real e intensiva contra el analfabetismo.

f) Propaganda y difusión del conocimiento de nuestros recursos naturales en el pueblo y los educandos.

g) Lucha intensiva contra todos aquellos principios sociales y religiosos que constituyan las taras y vallas de nuestra civilización.

Ya en la III Conferencia Interamericana de Educación, celebrada en México en agosto de 1937, quedaba sentado que el problema educacional no se reducía de manera exclusiva a la esencia de la pedagogía, sino que tenía que trascender necesariamente a la cuestión social; con esta perspectiva, el educador enseñaba para resolver la desigualdad social, que en términos más radicales planteados en el siglo XIX significaba precisamente transformar la sociedad. No obstante el hálito reformador de la conferencia, la nueva orientación que planteaba la tesis de una función socioeconómica en la escuela constituía un nuevo horizonte de posibilidades de discusión sobre bases reales. Se debatieron temas tan vitales como la enseñanza primaria y normal, la enseñanza secundaria, técnica, universitaria, la educación obrera, la rural, la educación indígena y de grupos socialmente atrasados. Resulta de un interés particular las conclusiones que sobre la enseñanza de la historia se asumieron en el evento científico: “Que se modifique el método de la enseñanza de la Historia reformándola sobre la base del materialismo dialéctico y el materialismo histórico”.¹⁷ Quizás, este dato pueda contribuir a la comprensión de un proceso tan complejo como es la recepción del marxismo en la Gran Antilla y su influencia en la propia historiografía.

Pero no resulta menos anunciativo el espíritu americanista que la Conferencia le imprimió a la educación al consider no sólo la unidad de las técnicas, sino también, y sobre todo, la unidad de ideales por el destino de América. Y en este sentido enfatizaba Fernando Lingo, secretario de Educación, y quien estaba al frente de la delegación cubana: “Hagamos nuestra propia metodología; sujetémonos a métodos que nazcan de nosotros, sin copiar sistemas extraños a nuestra América. Podremos equivocarnos quizás, pero es menos doloroso rectificar errores propios —confesando la equivocación y hallando tras ella el verdadero camino— que ver con pesar que no son nuestros ni siquiera los erro-

¹⁶ Ana Echegoyen: “La educación del carácter del escolar cubano”, *ibídem*, pp. 33-34.

¹⁷ *Revista de Educación*, año 1, no. 9-12, La Habana, septiembre-diciembre de 1937, p. 18.

res.¹⁸ Es, sin dudas, el principio liberador de un pensamiento que se intenta construir a partir de la realidad que piensa.

Frente a esta concepción de un pensamiento propio para América, todo llegaba y se sabía del movimiento pedagógico mundial en Cuba. Precisamente en 1937 comienza a publicarse en la *Revista de Educación* el Boletín del Bureau International d'Education que funcionaba en Ginebra desde hacía diez años antes, con el propósito de informar a los maestros cubanos de lo producido en el mundo en materia educacional: las cooperativas escolares y el Congreso de Dibujo en Bélgica, la actividad corporativa y los libros infantiles en España, las escuelas secundarias en Portugal, el Congreso de Escuelas al Aire Libre en Alemania, los cursos de moral y literatura infantil en Checoslovaquia, las reformas en la enseñanza en Polonia, la educación popular en Suiza, la lucha contra el analfabetismo en Italia, el Palacio de los Niños y las Nuevas Escuelas en la URSS, la Conferencia de Educadores en Holanda, el método Cizek en Austria, el cine educativo en Grecia, el Internado Femenino en Dinamarca, los cursos nocturnos en Noruega, la reorganización de las escuelas normales en Suecia, las subvenciones alimenticias en Francia, por sólo citar algunos. Se alcanzaba, además, lo creado en países como Argentina, Colombia, Ecuador, Chile, Brasil, Estados Unidos, Canadá, Persia, India, Egipto, Marruecos, entre otros. Todo como información, pero la formación de una educación cubana sólo puede encontrarse en las necesidades y espíritu del pueblo cubano. Los fines de esa educación sólo pueden determinarse a partir de la propia sociedad cubana. En esta dirección ya había advertido el pedagogo e historiador Ramiro Guerra que "Para conseguirla, nada mejor que el análisis y la crítica de las ideas de los grandes cubanos

que estudiaron a fondo esos problemas (...) Las ideas de Varela, de Luz y Caballero, de Saco y de Varona serán estudiados en relación con las condiciones de la sociedad cubana, para tratar de echar las bases de una política pedagógica que contribuya a la solución de nuestros complejos problemas sociales".¹⁹

Existía en Cuba la conciencia de que debía crearse de nuevo casi todo el sistema educacional, particularmente en los sectores de la enseñanza primaria, la elemental y la superior que se encontraban en un franco caos. La Segunda Guerra Mundial, apenas terminada en ese año, provocaría, como toda conmoción política de gran alcance, serias remodificaciones en todas las sociedades. Cuba no era la excepción. A pesar de que durante la guerra se suspendieron las reuniones anuales del Bureau International d'Education de Ginebra, en Cuba se publicaron las recomendaciones surgidas de las conferencias intergubernamentales de instrucción pública, en las cuales participaron más de 60 gobiernos. Las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública del Bureau International d'Education tenían el objetivo, según el connotado pedagogo J. Piaget, de "estimular y facilitar grandemente la obra de reconstrucción educativa que se impondrá tan pronto hayan cesado las hostilidades".²⁰

Las recomendaciones aprobadas se fundaron en los problemas siguientes:

- 1) La escolaridad obligatoria y su prolongación.
- 2) La admisión en las escuelas secundarias.
- 3) Las economías en el dominio de la instrucción pública.
- 4) La formación profesional del personal docente primario.
- 5) La formación profesional del personal de enseñanza secundaria.
- 6) Los Consejos de Instrucción Pública.
- 7) La organización de las enseñanzas especiales.
- 8) La organización de la enseñanza rural.
- 9) La legislación vigente sobre construcciones escolares.
- 10) La inspección de la enseñanza.
- 11) La enseñanza de las lenguas vivas.

¹⁸ Fernando Sirgo: "Discurso pronunciado en la III Conferencia Interamericana de Educación", en *Revista de Educación*, año 1, no. 9-12, La Habana, septiembre-diciembre de 1937, p. 12.

¹⁹ Ramiro Guerra: *La defensa nacional y la escuela*, Imprenta La Moderna Poesía, La Habana, 1923, p. 41.

²⁰ J. Piaget: Introducción, revista *La Nueva Educación*, ibídem, p. 72.

12) La enseñanza de la psicología en la preparación de maestros primarios y secundarios.

13) La retribución del personal de enseñanza primaria.

14) La enseñanza de las lenguas antiguas.

15) La elaboración, utilización y selección de los textos escolares.

16) La retribución del personal de enseñanza secundaria.

17) La organización de la educación preescolar.

18) La enseñanza de la geografía en las escuelas secundarias.

Toda esta información constituiría una Carta o Código Internacional de Instrucción Pública, un cuerpo de doctrinas pedagógicas, el desiderátum pedagógico de autoridades escolares de todos los continentes. La revista *La Nueva Educación* publicaría cada recomendación con todo el desarrollo de sus contenidos, lo cual revela el nivel de actualidad de la prensa pedagógica cubana y sus consumidores más inmediatos.

Por otra parte, la revista *Educación* no es en modo alguno una publicación teórica. Su finalidad de llegar a todo el público, casi diariamente, para el conocimiento de las actividades desarrolladas en el terreno de la enseñanza, no sólo en las escuelas, sino en el gobierno, el Ministerio de Educación y todas aquellas instituciones y personalidades comprometidas con la educación en el país, la convirtieron en una revista de propaganda. Mas, el hecho de llegar a los hogares cubanos con propuestas concretas que mejoraran las costumbres y los hábitos del pueblo, que orientaran de modo general su cultura e hicieran conocer el estado de la escuela cubana, constituye una labor fecunda.

Si convenimos que detrás de cualquier empeño cultural siempre laten las ideologías, estaríamos de acuerdo que la revista, por su perfil y proyecciones, siempre estuvo ligada al poder. La preocupación social por el niño, el maestro, la escuela, se planteaba en la mayoría de las editoriales de la revista como una responsabilidad asumida plenamente por los gobiernos. Hacia 1941 en que nace, salvo algunos artículos de cierta importancia, los anuncios de todo tipo: actividades artesanales, sastrería, equipos electrodo-

mésticos, variedades de artículos de consumo, diversidad de cervezas, invadían el espacio de la publicación, lo cual le restaba capacidad para tratar los problemas de la educación, tal como se presentaba “al servicio de la enseñanza”. Lo cierto es que pertenecía a la Asociación de Anunciantes de Cuba y ello cercenaba una parte significativa de sus propósitos. Pero considerando la ideología que permeaba su concepción, era evidente que la marcaba el acento de la aparente neutralidad de la cultura. El maestro; para ellos debía permanecer alejado de la política y formar ciudadanos fieles al Estado. Los problemas de la educación se resolvían en el estrecho ámbito de la escuela sin ligaduras sociopolíticas que no fueran la creación de conciencias serviles.

La primera etapa de la revista se extiende hasta los finales de 1955 para remodificarse en el sentido teórico y ampliar las temáticas culturales y de información general. Estos años (1955-1959) constituyen un período de crítica más o menos enfática de la educación en Cuba.

En 1945 se hace un llamado de UN DÍA DE HABER para los niños pobres que asistían a las escuelas públicas. La escuela pública abandonada y en crisis atentaba contra la preparación de las clases más humildes del pueblo. Involucraron en la campaña no sólo al Ministerio de Educación, sino al Presidente de la República, al Congreso de la República, a la CTC, a funcionarios y empleados públicos, al ejército, policía y marina, a las instituciones de comerciantes e industriales. Se denuncia en el año 1946 la ausencia del desayuno escolar, el espectáculo de los niños billeteros, famélicos y harapientos, en general, el abandono de la niñez. A pesar de los proyectos y discursos en torno a la cuestión del niño, el cuadro real resultaba deplorable, y en este año se impulsa la enseñanza politécnica en el país con la creación del Centro Politécnico de Ceiba del Agua con tres grandes naves: la escuela de química y bromatología, la escuela de ebanistería y el laboratorio de maquinarias térmicas.

Por otra parte, en 1947 se construyen nuevas escuelas rurales y se proclama la urgencia de la superación de la escuela pública cubana y la necesidad de la unidad de la lengua y la soberanía. Son temas que se mantienen a la largo de la

existencia de la revista unidos a otros de corte educativo, como la enseñanza agrícola, la enseñanza de la música, la importancia del libro cubano, del himno y la bandera, las efemérides históricas y el conocimiento básico de todos los países de América, la recordación de los grandes educadores del mundo y de Cuba, las secciones dedicadas al niño y a la mujer, la introducción de conceptos tan importantes como el ideal y la vulgaridad tomados de José Ingenieros. Todo ello es, indudablemente, un mérito incuestionable de la revista.

Dos publicaciones imprimen una particular relevancia a la revista *Educación*. Una es la traducción, por primera vez salida a la luz en Cuba en 1951, del texto “Mi credo pedagógico” de John Dewey, en el cual el filósofo del pragmatismo norteamericano define la educación más que una preparación para la vida, como un proceso de vida: “La educación, en consecuencia, debe empezar con un estudio profundo de las capacidades, intereses y hábitos del niño, y ser regulada en cada punto por referencia estas mismas consideraciones, estos poderes, intereses y hábitos deben ser continuamente interpretados, debemos saber lo que ellos significan; ellos deben ser vertidos en términos de sus equivalentes sociales, en términos de lo que son capaces en el sentido social”.²¹ Vista la educación como un proceso social, la escuela es la institución donde convergen todos los factores que contribuyen a desarrollar todas las habilidades del niño con fines sociales. Sobre la escuela comentaba John Dewey: “Creo que esta concepción de la escuela como modo de vida social es el centro de la educación moral, que la instrucción moral más profunda y mejor es precisamente aquella que uno adquiere cuando tiene que entrar en apropiadas relaciones con otros en una unidad de trabajo y pensamiento. En cuanto los sistemas educativos actuales destruyen o desatienden esta unidad, hacen ellos difícil o imposible cualquiera instrucción moral genuina o regular”,²² y al referirse a la naturaleza del método, declara: “Creo que una gran parte del tiempo y atención gastados hoy día en la preparación y presentación de lecciones podría ser más sabia y provechosamente em-

pleado en ejercitar el poder imaginativo del niño y en cuidar de que formase continuamente imágenes definidas, vividas y crecientes de las materias con que su experiencia lo pone en contacto”.²³

Si se toma en cuenta que la concepción pragmática del hombre, junto al naturalismo crítico, la concepción idealista y la concepción plena del hombre, constituyen en la época una de las fuentes teóricas más significativas de la cual se nutre el pensamiento pedagógico cubano, podrá apreciarse en toda su dimensión la revelación del credo pedagógico de John Dewey. La concepción filosófica del pragmatismo elaborada por Pierce, James y Dewey, anulaba toda relación con el pasado, pero también toda perspectiva apriorística, todo criterio metafísico, todo racionalismo a ultranza. A la educación basada en la filosofía pragmática se le llamó *instrumentalismo*. A partir de esta concepción se intentaba construir la educación sobre la naturaleza propia del niño, estimulando sus instintos, motivando su expresión e invención.

Existe otra publicación de vital importancia en el período histórico estudiado que resulta imprescindible para entender el estado de desarrollo que había alcanzado en Cuba el estudio psicopedagógico del niño. Se trata, sin dudas, de *La educación primaria en el siglo xx* escrita por el historiador y pedagogo cubano Ramiro Guerra. Baste mencionar algunos de sus textos para reconocer la obra extraordinaria que realizó por la escuela cubana: *La patria en la escuela* (1913), *La preparación de los maestros* (1916), *Fines de la educación nacional* (1917), *Los problemas del niño* (1920), *Historia elemental de Cuba, para uso de las escuelas primarias* (1922), *Libro primero de lectura* (1922), *La defensa nacional y la escuela* (1923), *Un cuarto de siglo de evolución cubana* (1924), *El maestro y la República* (1938), *Rehabilitación de la escuela pública, un problema vital de Cuba en 1954* (1954), *José de la Luz y Caballero como político* (1957).

²¹ John Dewey: “Mi credo pedagógico”, en *Revista de Educación*, año XI, no. III, marzo de 1951, p. 9.

²² *Ibíd.*, p. 21.

²³ *Ibíd.*, p. 28.

La educación primaria en el siglo xx constituye una serie de artículos que a partir de 1955 se publicarían en la revista *Educación* y permanecerían hasta su culminación en el año 1958. La contribución a los conocimientos psicológicos del niño, de sus tendencias, de sus capacidades, no consistía en una preocupación erudita, sino en la responsabilidad de que esos conocimientos se popularizaran y estuviesen al alcance del maestro para sacudir en lo más profundo el espíritu de la enseñanza sobre la base de la comprensión de la naturaleza física y mental del niño cubano. No puede trabajarse con seres humanos que se desconocen. Reconocer la individualidad del niño y de los niños constituyó siempre una aspiración de la escuela moderna, por lo que la pedagogía cubana realizó ingentes esfuerzos. Sin embargo, no son pocos los momentos en que se evoca la labor revolucionadora de la conciencia, que preconizara Luz y Caballero como una de las herencias más útiles del maestro de la república neocolonial. Al referirse a ello, Oscar F. Rego comenta a Ferris: “Lo malo de la enseñanza contemporánea es que ara el terreno y no lo siembra”.²⁴

El texto de Ramiro Guerra alude al proceso de desarrollo de la instrucción primaria en Estados Unidos y Gran Bretaña, países de un alto nivel educacional y cuya renovación de la enseñanza primaria surge con el inicio del siglo xx. Analiza la democracia y descentralización como bases de la educación primaria en Estados Unidos, los conceptos básicos de la educación primaria en este país: lo fisiológico u orgánico, lo psíquico o mental, lo social y lo espiritual.

De igual modo comunica sobre la educación primaria en Gran Bretaña en el último tercio del siglo xix y sus líneas generales del mismo en el xx. Y una vez analizados estos dos referentes de la pedagogía mundial, se adentra en el estudio físico y mental del niño al ingresar en la escuela,

en el estudio del índice comparativo del crecimiento del esqueleto en niños y niñas, respectivamente, a la edad de 11 años y el alcance de ese índice sobre las cuestiones educativas, la reflexión acerca del desarrollo mental de los niños entre las edades de 7 y 11 años, las características intelectuales de los infantes de corta edad, sus capacidades sensoriales y mentales superiores, el contenido de la imaginación y las ideas, la definición por el niño de sus propias ideas. Realiza un sumario de las actividades de los niños de cuarto grado, del desarrollo estético de éstos entre las edades de 7 y 11 años, sus cualidades emocionales y las diferencias intelectuales entre uno y otro sexo. “Una buena escuela —subraya en el texto—, concepto o idea fundamental a tener en cuenta, no debe concebirse como lugar de instrucción obligatoria. Es una comunidad de jóvenes y viejos, empeñados en aprender más y más cada uno por su parte, mediante una continua experiencia, en estrecha cooperación, física, intelectual y moral”.²⁵

Las ideas de Ramiro Guerra pueden sintetizarse en la defensa del reconocimiento de las necesidades nacionales, de la existencia de la escuela nacional, la educación del cubano y de las democracias con ciudadanos y obreros instruidos. Se trataba en definitiva de la refundación de una concepción en que la patria y la escuela tenían un mismo destino y para ello proponía:

- a) Estudiar el modo de dirigir la mente de los niños.
- b) Estudiar los métodos de transmisión del conocimiento.
- c) Fijar la atención del alumno.
- d) Tratar la teoría y la práctica de la educación moral.
- e) Prestar la debida atención a la dirección del entendimiento y a la enseñanza del método
- f) Formar a los maestros en la pedagogía, la didáctica y el método.
- g) Favorecer la diversidad en los cursos.
- h) Promover la actividad del pensamiento.
- i) Exigir los programas de clases a los profesores.
- j) Formar maestros hábiles y teóricos profundos antes que “eruditos indigestos y prácticos superficiales”.

²⁴ Oscar F. Rego: “¿Y tú maestro?”, en *Revista de Educación*, año XIV, no. XII, La Habana, diciembre de 1955, p. 15.

²⁵ Ramiro Guerra: “La educación primaria en el siglo XX”, en *Revista de Educación*, año XV, No. VI, La Habana, junio de 1956, p. 18.

k) Crear la autoconciencia de la autoeducación.

l) Considerar la ciencia de la educación una “rama experimental” como cualquiera de las ciencias consideradas exactas.

En la década del 50, en Cuba, se concentran grandes expectativas en cuanto a la enseñanza. Toda la primera mitad del siglo xx, hasta 1959, se declaró en reforma educacional. Los aportes teóricos y técnicos de la pedagogía no alcanzaban a la mayoría del profesorado y la escuela pública se encontraba en su peor momento. Pese a las declaraciones de Sánchez de Bustamante en 1947 sobre el avance cubano en la pedagogía de acuerdo con el movimiento mundial de renovación de la enseñanza y con los logros que en la Isla se sucedieron durante años —impulso a la enseñanza politécnica hacia 1946, la construcción de las casas-escuelas para las zonas rurales, la creación del Seminario Martiano por Gonzalo de Quesada y Miranda en 1941, la fundación de institutos cívico-militares y obras tan trascendentales como el Palacio de Bellas Artes, el Museo Nacional, la Biblioteca Nacional, el Teatro Nacional, el Archivo Nacional y el Instituto Nacional de Cultura—, en la década del 50 hubo un aumento notable de analfabetismo en Cuba y una crisis en la enseñanza que exigía una urgente reforma total de los planes de estudios y la creación de una política cultural y educacional en el país. En la editorial de la *Revista de Educación* de 1955, el ministro de Educación, Aurelio Fernández Concheso advertiría: “ahora en Cuba, se pone en marcha con denuedo y acierto, por parte del Estado, una política cultural, una ordenación fecunda de la cultura, una culturación (...)”.²⁶ Se acababa de constituir el Instituto Nacional de Cultura, cuyos fines quedarían definidos el 22 de julio de 1955:

“1. No hay función eficaz sin órgano idóneo de realización: el Instituto Nacional de Cultura ha de responder, tanto por su organización como

por las personas que la integran, a las necesidades del país y a los altos y nobles fines que lo inspiran.

2. En Cuba existen numerosas instituciones culturales oficiales y privadas, pero su acción nacional se resiente por falta de una conveniente coordinación de voluntades en el común esfuerzo de elevar el nivel cultural de nuestro pueblo. El Instituto Nacional de Cultura ha de servir de nexo y apoyo a todas esas instituciones e iniciativas.

3. La cultura constituye una zona de verdadera coincidencia nacional, independientemente de la problemática política y, en consecuencia, el órgano del Estado llamado a fomentarla y asistirle requiere el concurso de todos los intelectuales y ha de situarse, siempre, al margen de las polémicas partidaristas.

4. No hay ni puede haber una cultura oficial. La cultura dirigida resulta un contrasentido. El deber del Estado es fomentar y recoger la libre y espontánea manifestación de la actividad intelectual del país.

5. No basta con estimular la producción literaria, científica y artística, es necesario que el mensaje del arte, de las ciencias o de las letras se difunda por todos los ámbitos de la nación y sus beneficios alcancen al mayor número de los cubanos. Ésta es en su esencia la función social de la cultura, que hace constituir el fundamental objetivo del Instituto que se crea”.²⁷

Lo que no se explica en los fines de esta institución son las necesidades reales de Cuba en ese momento histórico y lo que se deriva directamente de ellas: el para qué de la recepción de una cultura. En verdad, la crisis educacional exigía la unidad de criterios que permitiera una estrategia global para garantizar la nación cubana. Cabría preguntarse entonces cómo concebían unos y otros, promulgadores de estas ideas, la nación. Porque en defensa de ella se han transitado caminos que no pocas veces la han condenado al naufragio total. Cabría considerar el hecho, también, de que la política cultural que se gestaba, ajena a los procesos políticos del país, se encontraba destinada o no a la invalidación de la viabilidad de la nación. Detrás del hecho cultural se ocultaba el hecho político de la dependencia de

²⁶ Aurelio Fernández Concheso: “Editorial”, en *Revista de Educación*, año XIV, no. XI, La Habana, noviembre de 1955, p. 1.

²⁷ *Revista de Educación*, año XIV, no. VIII, La Habana, agosto de 1955, p. 22.

gobiernos que no desconocían la relación y el significado de uno y otro.

Pero dentro de esta complejidad se distingue aquella parte de la intelectualidad cubana que hizo suya la idea —fruto de una tradición, no tradicionalismo— que estimaba la preparación y la formación de una conciencia nacional para la transformación de la sociedad. Lo mejor de la labor pedagógica de la primera mitad del siglo xx así lo confirma, y afirma una tradición de la pedagogía cubana de liberación que acaso pueda sintetizarse en el poema “Credo Pedagógico” de María Anuncia Martínez Guayanes, del cual participó lo más valioso de su generación:

*Creo en la Pedagogía...
creo en las bondades que su estudio
nos puede inculcar.*

*Creo en la eficacia de la práctica
de sus enseñanzas
y en la necesidad de que haya
muchos maestros que así lo comprendan,
y en lo de que
no se dejen abatir
por las incomprensiones
que han de hallar en el camino.*

*Creo en
la necesidad de transmitir
de una generación a otra
la cultura acumulada de los pueblos,
la de sembrar
en el alma de los jóvenes*

*ideales hermosos,
la de lograr que las más altas aspiraciones
suplanten en los mismos
a las apetencias más groseras,
la de hacerles amar
lo bueno, lo bello,
lo justo,
lo elevado...
y ser
ellos mismos,
más comprensivos,
más justicieros,
más abnegados...*

*Creo en que
la síntesis
del maestro deseoso de enseñar
y el alumno ansioso de aprender
resume
una de las más hondas
distinciones de la Especie,
y que con ella,
hacemos girar un tanto más
la rueda sin descanso
de la Evolución.²⁸*



²⁸ María Anuncia Martínez Guayanes: en *Revista de Educación*, año XIV, No. III, La Habana, marzo de 1955, p. 23.

Un trascendente hecho de cultura: La Campaña de Alfabetización

Olga Montalván Lamas ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

► Introducción

El 22 de diciembre de 2001, el pueblo cubano arribó a la celebración del cuadragésimo aniversario de la proclamación de *Cuba Territorio Libre de Analfabetismo*, valorado el hecho cultural más importante de todos los tiempos. Para ello fue necesario una movilización sin precedentes.

Cuba se encontraba —y se encuentra— empeñada en la producción y la defensa, labores decisivas para la supervivencia de la Revolución. No obstante, incorporó un nuevo reto: liquidar

el analfabetismo. Resultaba imprescindible —en medio de esa situación— despertar el interés de la población hacia la enseñanza.

La alfabetización estaba basada en lo fundamental en dos objetivos: primero, justicia social hacia quienes no habían tenido la oportunidad de aprender; segundo, la necesidad para el país de elevar el nivel educacional del pueblo, y así tener acceso a los logros de la ciencia y la técnica. Acerca de esta concepción, Fidel indicaba: “No puede ser un ciudadano consciente de todos sus derechos, un ciudadano plenamente útil a su patria aquel que no sepa leer ni escribir...”¹ En otra oportunidad ratificaba: “Imposible elevar la capacidad de producción de nuestro pueblo, sin educación; imposible convertirnos en un

¹ Fidel Castro: *La Educación en Revolución*, Instituto Cubano del Libro, La Habana, 1974, p. 42.

pueblo altamente industrializado, sin educación...”²

La Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental se responsabilizó con su ejecución. Los técnicos fueron los encargados de confeccionar las publicaciones que se utilizaron, por ejemplo, la cartilla con sus dos mensajes: pedagógico y político. Asimismo aseguraron los *materiales*, específicos de la enseñanza imprescindibles para su desenvolvimiento, y la localización del factor *humano*: maestros, alfabetizadores, analfabetos y personal de apoyo. La Campaña fue asesorada por los maestros, ejecutada por ellos y los alfabetizadores. Después del Congreso, los maestros sólo realizaron la labor de asesoría.

De los objetivos trazados para este artículo señalaré: la Campaña en su concepción, desenvolvimiento, triunfo y el sacrificio de la población, el cual no tuvo límites, llegando la contrarrevolución a asesinar a alfabetizadores y a quienes se destacaron en sus labores.

El intelectual Juan Marinello, en su prólogo a *La Educación en Revolución*, expresaba: “El caso de Cuba prueba como pocos que la educación, tarea esencial en la vida de cada pueblo, depende, en su naturaleza y desarrollo, de la organización de la sociedad, determinada básicamente por las estructuras económicas establecidas. Una escueta consideración del pasado y del presente de la nación cubana lo confirma cabalmente (...) La campaña de alfabetización de 1961 fue, apenas hace falta destacarlo, un hecho singular y solitario, incomprendido por muchos especialistas (...) la gran hazaña se hizo factible por su condición de empeño popular y empresa revolucionaria, en que todos pusieron su entusiasmo, su desvelo, su sacrificio y, en algunos casos, la vida misma. Los tiempos por venir dirán, más que el presente, el significado de nuestra campaña alfabetizadora. Se verá entonces que fue

mucho más que una feliz tarea escolar; se le verá en toda su magnitud como un trascendente *hecho de cultura...*”³

► Antecedentes

El índice del analfabetismo en Cuba —y, por ende, en las filas insurrectas— en el período de las guerras por su independencia, fue preocupación entre la oficialidad del Ejército Libertador. Publicaron materiales para el aprendizaje, tanto en la de 1868 como en la de 1895. Utilizaron en sus lecciones frases de contenido revolucionario y emplearon el método silábico y el del deletreo, respectivamente. Al concluir la contienda, alrededor del 57 % de la población era analfabeta.

El Gobierno interventor norteamericano dictó, entre otras, la Orden Militar 279 de 1900 para la creación de las escuelas públicas, pero sin estructurar un plan para erradicar el analfabetismo. Al “concluir” en 1902 su presencia impuesta, e instaurarse la llamada república, las condiciones no habían mejorado ostensiblemente, si nos guiamos por los censos.

Después, a partir del primer gobierno, el de Tomás Estrada Palma, hasta la segunda dictadura de Fulgencio Batista, derrocado por la Revolución, las condiciones del tema que nos ocupa, la educación, quedó definida por las prestigiosas figuras de Emilio Roig de Leuchsenring y Fernando Ortiz. Roig plantea: “A la politiquería y el desgobierno se ha debido, sin duda alguna, el abandono de la enseñanza pública y la preterición o el desamparo que sufren los maestros capaces y honestos”⁴

Por su parte, Ortiz, en su intervención en el mitin celebrado en el Teatro Nacional de La Habana, organizado *Por la Escuela Cubana en Cuba Libre*, el 22 de junio de 1941, se refirió a su Proyecto de Ley como representante a la Cámara presentado en 1917. Señaló que a pesar de haber transcurrido 24 años, tenía la satisfacción de que sus preceptos fundamentales formaban parte de la ley constitucional vigente en Cuba; por tanto, consideraba su esfuerzo no baldío. Comentaba además: “Si hay en Cuba cien mil niños sin escuela, no es por falta de maestros cubanos y capacitados sino por falta de dinero, debido al equivocado régimen tributario de la República

² Ídem, p. 23.

³ Ídem, pp. 5-6.

⁴ Emilio Roig de Leuchsenring: *Males y vicios de Cuba republicana. Sus causas y remedios*, 2ª ed., Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, La Habana, 1961, p. 121.

de Cuba, que por lo general es más propicio a los provechos extraños que a la necesidad nacional...”⁵

En 1958 había en el país un millón de analfabetos absolutos; más de un millón de semianalfabetos; 600 000 niños sin escuelas; 10 000 maestros sin trabajo; 17 000 aulas y no las 35 000 que se requerían.⁶

La victoria de la Revolución en 1959 ofreció al pueblo cubano transformaciones económicas, políticas y sociales, de carácter nacional liberador. Entre las leyes aprobadas figuró la Reforma Agraria, muy vinculada a los planes de alfabetización.

Fidel recordaba: “Nos querían hacer creer que éramos libres antes, libres de pensar, cuando ni siquiera había escuelas para enseñar a pensar...”⁷

El ministro de Educación, Armando Hart —hoy director de la Oficina del Programa Martiano—, encontró desde los primeros momentos limitaciones para que la enseñanza fuera llevada a todo el país, porque el número de aulas existentes no resultaban suficientes.

Del análisis de la problemática Fidel expresaba: “Quiero que el pueblo piense, para que encuentre en eso una explicación de por qué no había más escuelas, de por qué aquí todo el mundo no sabe leer y escribir. Porque a los políticos les interesaba mantener al pueblo en la ignorancia...”⁸

Se disponía del antecedente de la labor comenzada por el Ejército Rebelde en las zonas donde había operado. Al rememorar aquellos tiempos, Fidel decía: “en todos los pueblos íbamos dejando una escuelita para los campesinos, y en la Sierra Maestra hay docenas y docenas de escuelas hechas por nosotros”⁹

EL Ministerio de Educación (MINED) dictó la Resolución 07692/59, en la cual indicaba: “La población de más de 9 años de edad en Cuba es de 4.4. [sic] millones de habitantes, de los cuales un millón son analfabetos, lo que representa un 23.6 % de analfabetismo con respecto a la población total, alcanzando el 41.7 % el analfabetismo en relación a la población rural y el 11.6 % de analfabetismo en relación a la población urbana”. “De la población de 10 a 14 años, el 31.8 % es analfabeto

y en lo que al aspecto rural respecta el analfabetismo sube al 49 %”.¹⁰ En marzo de 1959, el MINED organizó la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental. En el curso escolar 1959-1960 se incrementó la matrícula escolar.

El 14 de septiembre de 1959, se entregó la Fortaleza Militar de Columbia convertida en Ciudad Escolar Libertad. El primer cuartel transformado en escuela, hasta completar la cifra de 69 en todo el país. Allí Fidel le preguntaba a los alumnos: “¿Ustedes quieren ser buenos revolucionarios? ¡Sí! ¿Y qué es lo primero que tienen que hacer? ¡Estudiar! ¡Ah!, estudiar. Entonces el niño que no estudia, no es un buen revolucionario...”¹¹ Días después continuaba acerca del tema: “¿Por qué la revolución puede convertir las fortalezas en escuelas? Porque desde el día primero de enero, desde el triunfo de la revolución, cada escuela se ha convertido en una fortaleza de la revolución”.¹²

El 26 de diciembre, se aprueba la reforma integral de la enseñanza. Por primera vez en el país fue mayor el número de aulas que el de maestros sin ubicación. Ante la demanda de maestros, en abril de 1960, Fidel hizo un llamado a los jóvenes para integrar las filas de los maestros voluntarios: “También necesitamos maestros. Necesitamos mil maestros que quieran dedicarse a enseñar a los niños campesinos (...) para que los campesinos aprendan a leer y se hagan hombres útiles para cualquier tarea”.¹³

Ellos realizarían su labor en zonas rurales y de difícil acceso, agrupados en tres contingentes que

⁵ Ídem, p. 156.

⁶ Olga Montalván: *Cuba Territorio Libre de Analfabetismo*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1981, pp. 11, 70.

⁷ Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p. 19.

⁸ Ídem, p. 18.

⁹ Ídem, p. 28.

¹⁰ Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 13.

¹¹ Fidel Castro: *Acerca de la Juventud*, Comité Organizador, XI Festival de la Juventud y los Estudiantes, La Habana, 1978, p. 11.

¹² Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p. 30.

¹³ Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 15.

marcharon a Minas del Frío, en la Sierra Maestra. Allí recibieron el entrenamiento y la formación que les permitiría impartir la docencia.

El Primer Contingente se graduó en agosto, en La Habana. En su clausura, Fidel les planteaba: “El año que viene vamos a librar la batalla contra el analfabetismo (...) ¿Cómo? Movilizando al pueblo, estableciendo ese compromiso al pueblo (...) ¿Y quienes van a enseñar? El pueblo...”¹⁴

El nuevo curso escolar 1960-1961 dispuso de suficientes maestros para poder enfrentar el aumento de matrícula. Se habían inaugurado aulas en las zonas rurales. El Instituto Nacional de la Reforma Agraria (INRA) estructuró su Departamento de Asistencia Técnica Cultural y Material del Campesinado, considerado un baluarte en las labores de alfabetización, unido a maestros, alfabetizadores y el Ejército Rebelde. Lograron enseñar a más de 100 000 analfabetos.

El 26 de septiembre de 1960, Fidel Castro en su intervención en la Organización de las Naciones Unidas declaraba: “Cuba será el primer país de América que a la vuelta de algunos meses pueda decir que no tiene un solo analfabeto”.¹⁵

El 15 de octubre se señala como la fecha de cumplimiento del Programa del Moncada, debido a las leyes puestas en vigor. Esto llevó al consabido incremento de las actividades contrarrevolucionarias.

A inicios de 1961 se creó el Plan de Estudios Ana Betancourt, para muchachas campesinas. Su matrícula ascendió a 150 000 alumnas.

El 5 de enero fue asesinado el maestro voluntario Conrado Benítez García. La contrarrevolución pasaba a la violencia contra la Campaña de Alfabetización. En la graduación del Segundo Contingente de Maestros Voluntarios, Fidel aseguraba: “¡Este maestro después de muerto seguirá siendo maestro!”¹⁶

En la inauguración de la Ciudad Escolar “Abel Santamaría”, en Santa Clara, el líder de la Revolución mencionaba: “¿Saben lo que se ha propuesto la Revolución? La Revolución se ha propuesto ganar una de las más grandes batallas por la cultura que haya librado ningún pueblo; se propone erradicar el analfabetismo en un año...”¹⁷

Se aprobó la Ley de Nacionalización General de la Enseñanza y su carácter gratuito.

► La Campaña de Alfabetización

En la clausura de la Primera Plenaria Estudiantil de Jóvenes Rebeldes, Fidel recapitulaba: “Y es significativo el hecho de que los estudiantes apoyen a la Revolución, porque se trata aquí de una profunda revolución social (...) La Revolución necesita de los estudiantes, necesita del patriotismo de sus padres y necesita del patriotismo de los jóvenes. Hay que despertar en todos los centros de enseñanza el entusiasmo por el Ejército de Alfabetización que se está organizando; hay que recoger a los mejores compañeros, y llevarlos a constituir las Brigadas de Alfabetización”.¹⁸

El período empleado en las labores realizadas para cumplir el compromiso de Cuba, de erradicar el analfabetismo en 1961, se divide en etapas. Su denominación: preparatoria, comienzo, desarrollo y culminación.

Preparatoria: desde la intervención de Fidel, el 26 de septiembre de 1960, en la Organización de las Naciones Unidas, hasta diciembre de ese año.

Comienzo: los meses de enero a abril de 1961. Se intensifica el trabajo de la estructura orgánica y técnica de la Campaña.

Desarrollo: abarca de mayo a septiembre. En la actividad celebrada en Varadero con los brigadistas, con motivo del Día de las Madres, Fidel apuntaba: “estos ‘proyectiles teledirigidos’, como es esta campaña contra la ignorancia, como es este ejemplo único en la historia del mundo, como es esta tarea para la cual nuestro país ha convocado a su juventud...”¹⁹

Se inauguró el Seminario Internacional de Estudiantes sobre el Analfabetismo, auspiciado por la Federación Estudiantil Universitaria y la

¹⁴ Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p. 44.

¹⁵ Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 16.

¹⁶ Ídem, p. 21.

¹⁷ Ídem, p. 18.

¹⁸ Fidel Castro: *Acerca de...*, ed. cit., pp. 19, 22.

¹⁹ Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 53.

Unión Internacional de Estudiantes, celebrado en el mes de junio. En sus conclusiones se planteó que las campañas de alfabetización tienen que basarse en la movilización de grandes masas de alfabetizadores. En las conclusiones, Fidel esbozaba: ¿Quién habría movilizado a este pueblo a semejante campaña, en el antiguo régimen de explotación y de discriminación? Nadie, ningún gobierno. Sólo la Revolución habría podido movilizar doscientos cincuenta mil alfabetizadores; sólo la Revolución habría sido capaz de movilizar obreros, campesinos, intelectuales, y, además, cien mil estudiantes (...) ²⁰ No quedará un solo joven humilde sin derecho a una beca, para estudiar (...) Será un movimiento sin paralelo de desarrollo cultural". ²¹

En septiembre se desarrolló el Congreso Nacional de Alfabetización. El trabajo realizado se analizó, y se adoptaron las medidas más convenientes, para lograr la ofensiva. La consigna QTATA², que significó que todo alfabetizador tenga analfabeto y que todo analfabeto tenga alfabetizador, se cumplió. También se demostró la importancia de lograr la unidad entre los miembros de las organizaciones políticas y de masas existentes.

En sus palabras, el ministro de Educación aseguraba el triunfo. La afirmación estaba basada en la disposición de los cubanos ante la epopeya. Reorganizada la Comisión Nacional de Alfabetización y Educación Fundamental, llamándose Comisión Nacional de Alfabetización, presidida por el Ministro de Educación y el coordinador nacional, Mario Díaz, junto a las organizaciones que participaron en la Campaña. El trabajo llegó a todos los niveles establecidos. Nombraron seis coordinadores provinciales de Educación, quienes pasaron a formar parte de la Comisión. También se eligió una Mesa Ejecutiva.

Entre los acuerdos: excluir de las cifras de analfabetos y considerar inalfabetizables a: personas con límite de 70 años de edad, ciegos y enfermos mentales, extranjeros (que no dominaran el español) y otros. Después de alfabetiza-

do, el alumno recibirá clases de Seguimiento, así evitaban que volviera a su condición de analfabeto. Se estimó válido para el trabajo el censo de 1961.

El Congreso decidió sustituir el concepto de *Núcleo de Alfabetización*, en que los maestros daban clases, por el de *Unidad de Alfabetización*, en este caso los maestros y el responsable político dirigían a los alfabetizadores en su labor. Se organizaron:

Las *Avanzadas Revolucionarias de Alfabetización*: integradas en su mayoría por familiares de alfabetizadores, dirigidas técnicamente por maestros. Desarrollaban el trabajo en zonas apartadas después de concluida su jornada laboral. Los *Campamentos de Aceleración*, ubicados en locales adaptados para concentrar a los alumnos. Las clases se impartieron en forma intensiva, todo el tiempo dedicados a la enseñanza. Sustituidos en sus puestos de trabajo sin pérdida del salario. Igual solución recibieron quienes por las características de su oficio no podían asistir de forma regular a las clases. Los *Grupos de Repasadores* enseñaban los fines de semana.

En la Campaña, los *Delegados de Enlace* fueron los responsabilizados con llevar las orientaciones a todos los lugares, formaban parte del personal técnico.

Los *Planes Especiales* se estructuraron en regiones que por situaciones políticas o apartadas y de difícil acceso: Guanahacabibes, Ciénaga de Zapata, Escambray y las costas, se hizo necesario crear condiciones específicas para ellas. Así como en hospitales con enfermos de larga permanencia en ellos, como leprosores y antituberculosos. Para impedidos físicos y mentales que tenían probabilidades de aprendizaje se les atendió en laboratorios especiales. Las mujeres que habían ejercido la prostitución se logró incorporarlas a la educación. Entre las dificultades a enfrentar estaban los analfabetos que negaban su condición.

Debemos destacar la intensa labor de los optometristas y los trabajadores de los talleres para entregar los espejuelos a los alumnos que lo requerían.

Se intensificaron las labores de apadrinamiento, tanto los dirigidos a la enseñanza como a los alumnos.

²⁰ Ídem, p. 37.

²¹ Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p. 76.

En la clausura del Congreso exponía Fidel: “Y la Revolución logró eso, que todos los niños tengan maestros, lo logró en un año; pero se propuso algo que parecía más difícil, que parecía más imposible: iliquidar el analfabetismo en un año!...”²²

Culminación: de septiembre a diciembre. El trabajo fue intenso en la actividad técnica y la adaptación de las medidas del Congreso.

La Comisión laboró junto a la Coordinación Nacional y las secciones: Técnica, Propaganda, Finanzas y Publicaciones.

Técnica, subdividida en tres subsecciones: Técnico-didáctica, Técnico-organizativa y Técnico-estadística.

La primera confeccionó los materiales utilizados en la enseñanza. Los alumnos realizaban tres pruebas de control: inicial (conocer si el alumno era analfabeto o semianalfabeto), intermedia (determinar lo aprendido) y final (valorar si poseía una escolaridad de primer grado de alfabetización). El tiempo aproximado de enseñanza era de dos a tres meses. La segunda se encargó de la coordinación y unidad en el trabajo con las organizaciones del país. La tercera, responsabilizada con los censos de analfabetos, alfabetizados y alfabetizadores. Su empeño radicaba en localizar a los analfabetos para alfabetizarlos, a diferencia de los realizados anteriormente, cuyo objetivo eran las cifras. Después pasó a ser la Sección de Estadística, Evaluación y Control. Los alfabetizados recibían un libro de *Seguimiento* para continuar sus estudios.

Propaganda llevaba, en su mensaje a la población, la importancia de la Campaña, y así lograr convencer a los renuentes para que se incorporaran a estudiar. Al igual que la participación de todos los que estaban aptos para enseñar. Emplearon todos los medios de comunicación disponibles. La emulación se estableció a todos los niveles, desde la base hasta la nacional. So-

bre la base de: analfabetos localizados, alfabetizándose y alfabetizados.

Finanzas comisionada con la recaudación de los fondos. No resulta posible cuantificar su costo dado su carácter popular. Cooperaron: ministerios, organismos y organizaciones. Además, donaciones de salarios, materiales, sustituciones en los puestos de trabajo para que aprendieran o enseñaran, maratones, colectas y otros.

Publicaciones garantizó la impresión de los materiales preparados por la técnica, para la enseñanza: cartilla *Venceremos*, manual *Alfabetícemos*, el de aritmética *Producir-Ahorrar-Organizar*. Las revistas *Arma Nueva* para alfabetizadores y *Criollitos* para niños, y el manual *Cumpliremos*.

► Fuerzas alfabetizadoras

Las labores de enseñanza se compartieron por: maestros, alfabetizadores populares, brigadas Piloto, Conrado Benítez y Obreras Alfabetizadoras Patria o Muerte. En diciembre de 1961, Fidel advertía: “Y la revolución, por eso, fue al pueblo. Necesitó maestros para ir a enseñar en las montañas, y llamó a la juventud...”²³

Los *Maestros* fueron los facultados por la técnica en la confección del material que se utilizaría en la Campaña. El trabajo de los alfabetizadores se realizó bajo su dirección. Durante un período también impartieron clases. Ellos marcharon en las brigadas junto a sus alumnos. Participaron, además, maestros voluntarios, rurales, jubilados y latinoamericanos.

Los *Alfabetizadores Populares* continuaron la labor comenzada por el Ejército Rebelde durante la lucha insurreccional. Recibieron cursos de capacitación para ejercer la enseñanza, la cual realizaban en sus horas libres.

Las *Brigadas Piloto* se organizaron debido a los pronunciamientos de Fidel en la graduación del Primer Contingente de Maestros Voluntarios, en agosto de 1960: “El año que viene tendremos que establecernos una meta: liquidar el analfabetismo en nuestro país”.²⁴

Entonces, por acuerdo entre la Comisión Nacional de Alfabetización y la Asociación de Jóvenes Rebeldes (AJR), un grupo de estudiantes de Camagüey salieron el 31 de diciembre,

²² Véase de Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 40, y “La campaña de alfabetización. Su significado en la revolución educacional”, en *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí* (I), La Habana, 1988.

²³ Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p.34.

²⁴ Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 43.

con destino a Cayo Coco, ubicado en la cayería norte de esa provincia, lugar caracterizado por sus difíciles condiciones de vida. Los brigadistas ayudaban a la población en sus labores. El 26 de febrero de 1961 se incorporaron jóvenes estudiantes procedentes de las provincias de Las Villas y La Habana. Las experiencias adquiridas las impartirían a los brigadistas Conrado Benítez, durante el entrenamiento en Varadero. Ubicados en las ciénagas de Pinar del Río, Matanzas, Camagüey, Las Villas y la ciénaga de Zapata, lugar donde se encontraban cuando se produjo la invasión por Playa Girón.

En las *Brigadas Conrado Benítez*, les era requisito imprescindible a sus integrantes tener la aprobación de sus padres. El Primer Contingente partió hacia Varadero el 16 de abril. Ese día fueron enterradas las víctimas del ataque aéreo, preludio de la invasión. En tan trascendental momento, Fidel afirmó: “esta es la Revolución socialista y democrática de los humildes, con los humildes y para los humildes...”.²⁵ Definiéndose el carácter político del proceso. Además, hizo un llamado a los obreros, campesinos, intelectuales, a todo el pueblo trabajador para que se mantuvieran los esfuerzos en la producción y la enseñanza. El último grupo de brigadistas llegó a Varadero el 31 de agosto. El promedio de edad estuvo entre 14 y 16 años.

En relación con las *Brigadas Obreras Alfabetizadoras Patria o Muerte*, el 19 de febrero, el líder Lázaro Peña enfatizaba: “¡Que los sindicatos hagan todo porque en su seno aprendan los que no saben y enseñen los que saben a leer y a escribir...”.²⁶ La Central de Trabajadores de Cuba Revolucionaria (CTC-R) formó parte activa de todas las labores relacionadas con la alfabetización. Muchos de sus integrantes también eran miembros de las Organizaciones Revolucionarias Integradas (ORI) y la AJR.

En la IV Plenaria Nacional Obrera de Alfabetización, celebrada el 18 de agosto, Fidel indicó al

movimiento obrero la necesidad de que se incorporaran a las labores de alfabetización. Un total de 30 000 trabajadores afirmaron su disposición de enseñar. En las conclusiones, Fidel subrayaba: “Nosotros sabemos que movilizándolo a la clase obrera le damos ya a la Campaña el aporte final que necesita”.²⁷

Los *Comités de Defensa de la Revolución* (CDR) y la *Federación de Mujeres Cubanas* (FMC), por su carácter masivo, tuvieron una participación constante en todo lo relacionado con la Campaña de Alfabetización. Sólo referiremos: localizar analfabetos y alfabetizadores; cuidar los campamentos de estudio y de albergues; recaudar fondos; atendieron a los brigadistas en su traslado a La Habana para la celebración del acto central y todas las tareas que ello generó. (Recibimientos, ubicación de los alfabetizadores a las casas destinadas, adornos de las calles, abastecimientos, atención médica, diversiones, la concentración y el regreso a sus casas.)

Acerca de este movimiento sin precedentes en el país, Fidel denotaba: “los pueblos se enamoran de las grandes tareas, de las grandes empresas, de las empresas difíciles. Si la consigna hubiese sido erradicar el analfabetismo en tres años, es posible, es seguro, que no se habría movilizado tan gran número de maestros, es seguro que no se habría movilizado tan elevado número de alfabetizadores...”.²⁸

El primer Territorio Libre de Analfabetismo de Cuba y de América Latina fue el municipio de Melena del Sur, en la provincia de La Habana, el 5 de noviembre de 1961.

► **Culminación de la Campaña de Alfabetización**

El acto central se celebró el 22 de diciembre en la Plaza Cívica —hoy Plaza de la Revolución— José Martí. Allí se proclamó ante el mundo que Cuba había cumplido su compromiso de erradicar en un año el analfabetismo.

El desfile se inició a las 10 de la mañana. Se entregó la Orden Nacional Héroes de la Revolución a los familiares de los mártires Manuel Ascunce y Delfín Sen, honrando en ellos a los caídos en la Campaña de Alfabetización. Se guardó un minuto de silencio en su memoria. Des-

²⁵ Ídem, p. 50.

²⁶ Ídem, p. 54.

²⁷ Ídem, p. 56.

²⁸ Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p. 48.

pués, el Ministro de Educación leyó el Informe de la Comisión Nacional de Alfabetización. De él referimos brevemente:

- Debido a las labores previas alfabetizadoras iniciadas por el Ejército Rebelde en la etapa insurreccional, y mediante los esfuerzos hechos antes de iniciarse la Campaña, puede afirmarse que logró alfabetizarse un aproximado de 100 000 adultos.

- El censo de 1961 señalaba una población de 6 933 253 habitantes; 979 207 analfabetos adultos y 707 000 alfabetizados. Se redujo el índice de analfabetos de 271 000 personas para un 3,9 % de la población total, lo cual sitúa a Cuba entre los países de más bajo índice de analfabetos. Se consideraron inalfabetizables los haitianos por no dominar el español, los impedidos físicos y mentales y las personas de edad avanzada.

- Las condiciones existentes en el país no posibilitarán que el índice aumente, sino que tienda a decrecer por haberse erradicado sus causas, e incorporarse a los planes de estudio la Campaña de Seguimiento, Cursos de Superación Obrera e impulsar la Educación de Adultos.

- Las fuerzas alfabetizadoras integradas por: Alfabetizadores Populares: 121 000, Brigadas Conrado Benítez: 100 000 y Obreras Alfabetizadoras Patria o Muerte: 15 000; Maestros: 35 000. Para un total de 271 000 alfabetizadores y más de 300 000 trabajadores de la Campaña.

- El Informe se elaboró con un estricto control de censos. Ante el pueblo de Cuba se responsabiliza la Comisión Nacional de Alfabetización y el Ministerio de Educación. La información está a disposición del Gobierno Revolucionario, Dirección Nacional de las ORI y cualquier organismo educacional, científico, trabajadores de la enseñanza, y de carácter internacional.

Al finalizar la lectura del Informe se izó la bandera de Cuba Territorio Libre de Analfabetismo, y se cantó el Himno de la Brigadas Conrado Benítez. En las conclusiones, Fidel memoraba: “Hemos ganado una gran batalla, y hay que llamarlo así: batalla, porque la victoria contra el analfabetismo en nuestro país se ha logrado mediante una gran batalla, con todas las reglas de una gran batalla. Batalla que comenzaron los

maestros, que prosiguieron los alfabetizadores populares, y que cobró extraordinario y decisivo impulso cuando nuestras masas juveniles, integradas en el ejército de alfabetización ‘Conrado Benítez’, se incorporaron a esa lucha. Y cuando todavía hacía falta un esfuerzo mayor, llegó un nuevo refuerzo, el último refuerzo, el refuerzo de la clase obrera directamente a través de millares de brigadistas ‘Patria o Muerte’”.²⁹

Ante la consigna de los jóvenes: “Fidel, Fidel, dinos qué otra cosa tenemos que hacer”, la respuesta breve: “Estudiar”. Se ofrecieron becas para estudios de secundaria básica, preuniversitario, magisterio, institutos tecnológicos, idiomas, artes y otros.

Los preparativos para esta magna concentración contó con el apoyo de miles de personas. Los brigadistas partieron de regreso a sus hogares. Allí disfrutaron de un breve descanso, para luego incorporarse a diferentes tareas, y en especial la más importante: continuar el camino del saber.

Al analizar las cifras de las personas que participaron en la Campaña de Alfabetización, y las que marcharon a residir lejos de su ámbito familiar, incluso en lugares peligrosos, dada la presencia de las bandas contrarrevolucionarias y los crímenes que realizaron: un maestro voluntario, un alfabetizador popular, cinco milicianos campesinos (por su destacada labor en la Campaña y la persecución de alzados. Uno de ellos después de aprender a leer y escribir también fue alfabetizador popular), un brigadista obrero alfabetizador y un brigadista Conrado Benítez. Los sucesos ocurrieron: seis en Las Villas, dos en Matanzas y uno en Pinar del Río. Ejecutados por tres, dos y una bandas, respectivamente. Al seguir el orden de los asesinatos las edades son: 18, 20, 21, 22, 26, 31, 35, 16 y 42 años. De ellos cuatro habían participado en la lucha insurreccional como combatientes de la lucha clandestina.

En uno de los Anexos encontramos sus semblanzas. Las informaciones se verificaron en los lugares de los acontecimientos, para incorporar-

²⁹ Véase Fidel Castro: *Acerca de...*, ed. cit., p. 25, y Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., pp. 58-63.

los a sus vidas, en su mayoría sin hechos relevantes hasta que entraron de manera muy especial en nuestra historia y nuestra cultura.

¿Qué motivó ese derroche de firmeza ante una labor? La respuesta se encuentra en nuestra historia nacional.

De forma brevísima, recordemos que Cuba posee una larga trayectoria de luchas y sacrificios por conquistar su independencia. Primero de la metrópoli española y la intervención de Estados Unidos de América en la guerra independentista. Después, el problema radicó en que los yanquis regresaran a su lugar de origen, pero para lograrlo había que aprobar la Enmienda Platt. Por ello, muchos patriotas prefirieron aceptarla a cambio de que se estableciera la ansiada república, aunque no resultó la soñada.

Conseguido el apéndice constitucional, los intrusos hicieron como que se marcharon y nosotros como que nos lo creímos. Comenzó el desfile de presidentes (generales y doctores), y todos o casi todos aspiraban a ser reelegidos. Indiscutiblemente amaban tanto el sacrificio de la responsabilidad contraída que al terminarse su mandato ninguno recordaba dónde quedaba la puerta de salida del Palacio Presidencial. Además de las dos intervenciones de quienes “se marcharon”, vigilantes del orden y la democracia cada vez que sus intereses peligran. Habían dejado expedito el camino.

Así transcurría la vida del país, nada apacible para explotadores y explotados. En esa lucha sin tregua, siempre descollaron personalidades que tenían en sí el decoro que les faltaba a otros —como había dicho Martí—, seguidos de obreros, campesinos, estudiantes y profesionales entre otros. Era común oír decir: “No hay nada más sucio que la política”.

Después del golpe de Estado de marzo de 1952, el joven abogado Fidel Castro organiza la lucha insurreccional, sin compromisos con los politiqueros tradicionales. En su alegato de defensa ante el Tribunal —por las acciones de Santiago de Cuba y Bayamo—, Fidel expuso sus convicciones acerca de la problemática del país, las cuales se divulgaron en *La historia me absolverá*.

De haberse logrado el éxito, se hubieran dictado medidas urgentes, todas de beneficios para obreros y campesinos y la restitución de la constitución vigente antes del golpe militar, hasta tanto no se aplicaran otras al terminarse la guerra: Reforma Agraria, Proscribir el latifundio, Los problemas de la tierra, Reforma integral de la enseñanza, Nacionalización de los trusts eléctrico y telefónico con la devolución al pueblo del exceso ilegal que habían cobrado y el pago al fisco, Proporcionar plazas de trabajo, Industrialización, Vivienda, Educación y Salud.

Como vemos eran las aspiraciones por las cuales durante décadas se había luchado. Por ello, la victoria del 1º de enero de 1959 fue el inicio de llevar a vías de hecho el proyecto de justicia social.

Imbuido de esas ideas y con el anhelo de preservarlas, el cubano, en su gran mayoría, apoyó a la Revolución. No se detuvo ante restricciones materiales o sacrificios, incluso perder la vida.

El día del entierro de las víctimas del preludeo de la invasión mercenaria —continuaban llegando los primeros grupos de las Brigadas Conrado Benítez a Varadero—, Fidel planteó en la despedida de duelo el carácter socialista de la Revolución. La población había oído hablar horrores acerca de ese sistema social. ¿Cómo era posible hacer converger esos criterios con nuestros sueños de proyecto social? Indiscutiblemente no era realizable. Si hacerlo cumplir implicaba el nombre de socialismo, nosotros no dejaríamos de apoyarlo, estábamos de acuerdo.

Imbuidos de esas ideas unos pelearon en Girón, otros nos fuimos a alfabetizar y los demás en las distintas tareas que se les asignaron. Concluimos la Campaña con la satisfacción de no haber traicionado el sacrificio de quienes fueron asesinados, y no haber defraudado la confianza depositada.

Corría la década del 60 del pasado siglo, y como en Cuba, jóvenes de otros continentes igualmente estaban dispuestos a luchar por un mundo más equitativo para todos los hijos del planeta.

En estas reflexiones recordé un artículo de un amigo —participante activo de aquellas ilusiones en su lejana tierra—, quien en pocas palabras pienso que contesta la pregunta que párrafos antes se hacía: “Éramos a geração do optimismo, a geração da esperança, a geração das ideologías...”.³⁰

► Consideraciones

La Campaña de Alfabetización realizada por el pueblo cubano, puso de manifiesto que los cambios en la educación y la cultura dependen de las estructuras económicas establecidas en el país. La nueva pedagogía está vinculada con la organización socialista de la sociedad.³¹

Los métodos empleados para la erradicación del analfabetismo tuvieron carácter revolucionario. Analizados diversos procedimientos se estructuró el llamado método compuesto. El vocabulario de los campesinos para la confección de la cartilla se investigó, tenía que ser comprensible tanto para los alumnos como para quienes darían las clases, por tratarse de un movimiento masivo sin precedentes. De ahí que las clases no podían impartirse sólo por profesionales. “La revolución entonces formó maestros rápidamente (...) —afirmaba Fidel—, y así pudo contar con varios miles de maestros que fueron enviados a los lugares apartados, con lo que quedó cumplido el primer objetivo, es decir, lograr que no quedara un solo niño sin maestro...”.³²

No obstante, resultó imprescindible despertar el interés de todos hacia la enseñanza. Ésta no se desarrollaría en condiciones normales para el país, debido a la política agresiva de Estados Unidos; por tanto, se le consideró una batalla, una más junto a: la defensa, el derrocamiento de la invasión mercenaria y la producción. Debemos destacar la actitud de la población, de los alfabetizadores y sus padres, que ante los crímenes de la contrarrevolución no exigieron a sus hijos regresar a sus casas. Las bandas de alzados cobraron en vidas tan noble empeño.

La Campaña estuvo favorecida por la unidad lingüística del país y la no existencia de minorías marginales, como planteó el profesor Raúl Ferrer. Resulta imposible ignorar la solidaridad internacional y la ayuda de los países socialistas. La alfa-

betización se realizó sin escatimar esfuerzos, el trabajo se hizo de forma voluntaria y gratuita, y estuvo bajo la dirección técnica de profesionales, no sólo por la falta de maestros sino por la cantidad de personal que requirió. Al unísono impartieron la enseñanza y el mensaje político ideológico. Los gastos fundamentales recayeron en los materiales escolares, abastecimientos, ropas, zapatos, transporte y otros.

El alfabetizado poseía una escolaridad de primer grado de alfabetización. Continuarían sus estudios en los cursos de Seguimiento, para evitar que por desuso volvieran a su anterior condición. Se estableció el sistema de educación de adultos, el cual incluye desde la primaria hasta el ingreso en la universidad. “No nos contentaremos —manifestaba Fidel— sólo con liquidar el analfabetismo, sino que seguiremos aprendiendo y seguiremos enseñando, seguiremos estudiando y seguiremos dándole oportunidades al pueblo para estudiar...”.³³

Martí definía la instrucción relacionada con el pensamiento y la educación con los sentimientos, ambos deben marchar unidos. Además señalaba que la felicidad de un pueblo dependía de que sus hijos las poseyeran. Consideraba que todo hombre tiene derecho a recibirlas y después en cambio ayudar a que los demás las posean. Cuando educamos al hombre le entregamos todo el conocimiento acumulado hasta él, preparándolo para la vida.³⁴

La revolución educacional partió de la Campaña de Alfabetización. Fue el despegue del desarrollo de la cultura nacional.³⁵

³⁰ Véase Fidel Castro: *La historia me absolverá*, COR del CC del PCC, La Habana, 1973, pp. 39-56, y Percy Freudenthal: “Uma nova Casa”, en *Mensagem*, no. especial 1994-1995, Associação Casa dos Estudantes do Império, Lisboa, 1997, pp. 119-120.

³¹ Iliana Rojas y Narciso Alonso: *Lenin y la pedagogía*, Editora Política, La Habana, 1985, pp. 1, 27.

³² Fidel Castro: *La Educación...*, ed. cit., p. 35.

³³ Ídem, p. 58.

³⁴ José Martí: *Obras completas*, Editorial Lex, La Habana, 1953, t. 2, pp. 494, 516.

³⁵ Olga Montalván: *De Conrado a Manuel*, Ediciones Unión, La Habana, 1994, p. 97.

A solicitud del Gobierno cubano a la UNESCO, los especialistas Anna Lorenzetto y Karel Kneys analizaron los resultados de la Campaña de Alfabetización. Al concluir su labor redactaron un informe en el cual reconocieron que “la Campaña de Alfabetización que se ha llevado a cabo en Cuba constituye un hecho específicamente cubano, dadas las circunstancias históricas y revolucionarias que permitieron su realización (...) no fue un milagro sino una difícil conquista, lograda a fuerza de trabajo, de técnica y de organización (...) los resultados incontestablemente positivos, no pueden comprenderse perfectamente sino en función de los objetivos sociales y estructurales del país y en función del esfuerzo de promoción, técnica y profesional que exigen los programas de industrialización y las realizaciones de la reforma agraria en Cuba”.³⁶

En la Conferencia General de la UNESCO, decimotercera reunión de 1964, acordaron iniciar en 1966 el Programa Experimental de Alfabetización, el cual tendría una duración de cinco años. Su objetivo inmediato no era lograr un mundo sin analfabetos, sino detener la degradación de la situación del analfabetismo mundial. Resultaba imprescindible por tratarse en todos los países, de una prioridad nacional elevar el nivel cultural de la población.

Sin embargo, el Programa, a pesar de ser un esfuerzo sin precedentes para enfrentar los urgentes problemas de la educación, no logró despertar el interés que se esperaba entre los analfabetos. “Si se hubieran tenido en cuenta más plenamente la experiencia de Cuba y otras similares, el Programa Mundial podría haber evitado muy bien ciertos errores (...) En una perspectiva mundial, aunque no siempre nacional, se disponía de medios y de hombres. ¿Qué faltaba? (...) existen los recursos, tanto humanos como materiales, y por consiguiente bastaría querer para poder”.³⁷

En la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, documento aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en diciembre de 1948, se proclaman los derechos fundamentales del hombre, y uno de ellos es, precisamente, el derecho de toda persona a la educación.

► Anexos

La cartilla *Venceremos* y el manual *Alfabeticemos*³⁸

El texto de la cartilla se estructuró en 13 lecciones llamadas: Organización de Estados Americanos (OEA); INRA; Las cooperativas de la reforma agraria; La tierra; Los pescadores cubanos; La tienda del pueblo; Cada cubano dueño de su casa; Un pueblo sano en una Cuba Libre; INIT (Instituto Nacional de la Industria Turística); Las Milicias; La Revolución gana todas las batallas; El pueblo trabaja y Cuba no está sola.

Cada lección aparece precedida de la ilustración correspondiente, que permitía a los alfabetizadores motivar la clase, y hacer una lectura del tema. A continuación, los ejercicios a desarrollar: leer, escribir, señalar en distintas palabras las letras estudiadas y las nuevas, buscar esas letras en otras palabras, leer y escribir, agregar en oraciones la palabra que falta, dictado y copiar con su mejor letra cursiva.

Concluidas las lecciones, la lectura de los textos: ¡Ya llegó el Año de la Educación! y la poesía de Nicolás Guillén *Vino Fidel y cumplió*. Después el abecedario: con sus caracteres de mayúsculas y minúsculas, tanto en letras de molde como en cursiva. Así como los números dígitos.

El manual se concibió para cumplir los siguientes objetivos: orientaciones para el desenvolvimiento del trabajo del alfabetizador; temas de orientación revolucionaria (24), narrados de manera comprensible acerca de los acontecimientos que vivía el país y facilitar información acerca de las temáticas contenidas en las lecciones de la cartilla, y el vocabulario confeccionado

³⁶ Véase Herminio Almendros: *La escuela moderna ¿reacción o progreso?*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1985, p. 11, y *Métodos y medios utilizados en Cuba para la supresión del analfabetismo*, Informe de la UNESCO, Editora Pedagógica, La Habana, 1965.

³⁷ *Programa Experimental Mundial de Alfabetización: evaluación crítica*, UNESCO, París, 1977, pp. 139-140.

³⁸ Véase la cartilla *Venceremos* y el manual *Alfabeticemos*, Comisión Nacional de Alfabetización, Ministerio de Educación, Gobierno Revolucionario, Imprenta Nacional de Cuba, La Habana, 1961.

para ampliar los conocimientos de los alfabetizadores y sus alumnos.

Mártires de la alfabetización³⁹

Conrado Benítez García

Conrado nació en la ciudad de Matanzas, el 19 de febrero de 1942. Sus padres Diego y Eleuteria. Desde la infancia ayudaba con sus modestos aportes al desenvolvimiento económico familiar. Los estudios de la enseñanza primaria y primaria superior los realizó en escuelas públicas, concluyéndolos en junio de 1958. Al reunirse con su padre, matriculó en septiembre de ese año en el Instituto de Segunda Enseñanza de La Habana. Decidió regresar a su ciudad en enero de 1960, cuando cursaba el segundo año, y continúa sus estudios en Matanzas. Tenía condiciones físicas para la práctica del deporte.

Por ser joven humilde comprende los pronunciamientos de Fidel y llena su planilla como maestro voluntario. Partió en el Primer Contingente rumbo a la Sierra Maestra, donde cursarían la capacitación y el entrenamiento que les permitiría enseñar. La graduación se realizó en La Habana. Todos llevaban la encomienda de abrir —en sus lugares de destino— las aulas cerradas o construirlas con su esfuerzo y la ayuda de los campesinos.

Conrado fue ubicado en Sierra Reunión, en la zona del Escambray. Allí adaptó el local de una antigua tienda de víveres en su escuela y vivienda, además de la compañía de la familia que residía en ella.

Su compañera más cercana vivía en Ciego Ponciano, con ella iba y regresaba cuando estaban de pase. En las vacaciones de diciembre de 1960, buscó regalos para sus alumnos. En el trayecto del viaje de regreso, cuando se dirigían a sus respectivas escuelas, fueron avisados del peligro que había en la zona. Él no hizo caso y siguió, estaba ansioso por ver la cara de sus alumnos al recibir los obsequios.

La banda contrarrevolucionaria dirigida por Osvaldo Ramírez convirtió la escuela de Conrado en su cuartel. Detuvieron a varios campesinos y después los soltaron menos a Eliodoro Rodríguez, *Erineo*. Él y el maestro eran amigos.

A Conrado lo ven llegar a la escuela-vivienda y lo dejan entrar. Fue capturado el 4 de enero y

llevado a Las Tinajitas, en San Ambrosio. Le proponen perdonarle la vida si traicionaba la Revolución. Allí estaba *Erineo*, son torturados. Después de ahorcarlos, el 5 de enero de 1961, continuaron golpeándolos y torturándolos. Estaban a una distancia de seis kilómetros de la escuela. El delito de Conrado Benítez fue haber inaugurado la primera escuela de Pitajones, donde los niños de la zona conocieron a su maestro y él, además, preparaba la incorporación de los mayores a los estudios. Los alzados simularon un juicio y levantaron un acta. Su delito ser comunista. El carnet de maestro voluntario los asesinos lo convirtieron en la prueba de la acusación.

En la intervención en la graduación del Segundo Contingente de Maestros Voluntarios, Fidel señalaba: “Duro es tener que consignar este crimen en el día de hoy, pero ese maestro, que murió cruelmente asesinado, no será como una luz que se apague, será como una llama de patriotismo que se enciende...”.⁴⁰

Pedro Miguel Morejón Quintana

Nació el 31 de enero de 1941, en San Pedro de Mayabón, Los Arabos, provincia de Matanzas. Hijo de Hermenegildo y Estrella. Cursó estudios hasta el quinto grado, los que abandona para ayudar a su familia. Simpatiza con la Revolución y coopera en diversas tareas como miembro de la Asociación de Jóvenes Rebeldes. En el “Año de la Educación”, su padre es nombrado responsable de brigadas de alfabetización en el barrio, y Pedrito lo ayudaba. El padre comenta que el hijo le había manifestado estar dispuesto a ir a cualquier lugar a enseñar, labor que le gustaba realizar.

Los trabajadores de la granja avícola donde laboraba, salían a buscar guano para cobijar las naves. El 22 de febrero, estando en el camión para salir a esa faena, se embulló con unos amigos para ir a pescar. Llegó al río en unión de *El Artillero*. Allí fueron sorprendidos por la banda de Martín Campos, *Campito*, y Pedrito fue apre-

³⁹ Véase Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., pp. 83-95, y *De Conrado...*, ed. cit., pp. 107-380.

⁴⁰ Olga Montalván: *Cuba Territorio...*, ed. cit., p. 21.

sado, mientras su amigo logró huir en busca de la milicia. Ellos salieron en su persecución y sostienen un encuentro con la banda en el cual dos compañeros resultaron heridos. Después encuentran a Pedrito acuchillado y con un alambre de púas en el cuello. El cadáver fue trasladado a su casa. Allí los vecinos le rindieron homenaje en una sentida manifestación de indignación.

Modesto Serrano Rodríguez

En San Juan y Martínez, provincia de Pinar del Río nació Modesto, el 4 de noviembre de 1939. Sus padres Angelio y Bienvenida. Campesinos pobres que emigraron dentro de los límites de la provincia a la finca Corral Viejo, Rancho Benítez, en Rangel, municipio de San Cristóbal.

Incorporado desde el primer momento a la Revolución. Fue fundador de las milicias. Al iniciarse la Campaña de Alfabetización, en la zona se dispusieron estructuras organizativas especiales debido a la presencia de bandas de alzados.

En el barrio de Aspiro, en Rangel, los milicianos y maestros fueron albergados en una antigua escuela. A los brigadistas en las casas de los campesinos, responsabilidad que fue asignada a Modesto. Además de su atención, cuidado y convencer a los vecinos renuentes para que se incorporaran a aprender. Después de alfabetizado, Modesto fue alfabetizador popular. Por supuesto, desde antes ya era objetivo de los alzados. Uno de sus colaboradores —quien no lo demostraba— sustrajo un papel oficial y falsificaron una citación para Modesto. Él la enseñó al alfabetizador que vivía en su casa.

El 2 de agosto, sus familiares y compañeros decidieron comunicar la desaparición. Lo buscaron durante 41 días. Al ser capturados unos alzados, se obtuvieron las primeras informaciones. Le habían preparado una emboscada, ellos estaban seguros de que Modesto asistiría. Utilizaron ropas verde olivo y le salieron al encuentro: “Compañero, nosotros estamos perdidos y vamos para el internado de Rangel”. Modesto no tenía motivos para desconfiar.

Fue apresado y amordazado, entonces se lo llevaron. Mientras lo torturaban le destrozaron la dentadura y le dieron un tiro a quemarropa. Por

el lado del corazón le introdujeron un cuchillo, que le atravesó el tórax y el abdomen hasta sus órganos genitales. La hebilla metálica del uniforme de la milicia no impidió el paso del cuchillo cuando desgarraban su cuerpo.

Los alzados indicaron donde lo habían enterrado. Lo hicieron en un hueco de gran profundidad, y cubrieron su cuerpo con yaguas, para evitar que por el olor fuera encontrado. El hallazgo se realizó el 11 de septiembre, en la zona de Corral Viejo, en Rangel. El crimen lo cometió la banda de Juan Gadol Castor, *Oriente*. El cadáver de Modesto Serrano fue conducido a Santa Cruz de los Pinos y acompañado por la población en una sentida demostración de dolor.

Tomás R. Hormiga García

En 1939, en la finca Palo Prieto, Manacas, provincia de Las Villas, nació Tomás. Sus progenitores Antonio y Modesta. Dedicados a las labores del campo. Huérfano de padres desde los 6 años, quedó al cuidado de Jesús Morejón y Flora Ramírez. Cursó en la escuela hasta segundo grado. La situación económica lo obliga a abandonar los estudios y trabajar en diversas labores.

Al triunfo de la Revolución labora en la granja Rubén Martínez Villena y participa en diversos empeños. Pertenece desde sus inicios a las milicias, destacado en la Limpia del Escambray, después de Girón es enviado a la playa La Panchita. Entregó todo su esfuerzo a la Campaña de Alfabetización: convencer a quienes se negaban a estudiar, ubicar a los brigadistas y hacer guardias para cuidarlos, estas entre otras responsabilidades. Recibió clases y alcanzó una escolaridad de cuarto grado.

Tomás pasó a ser parte de los planes de la banda de Margarito Lanza Flores, *Tondi*. La milicia conocía que los alzados estaban en la zona, y prepararon su estrategia para capturarlos. Tomás se encontraba cumpliendo la guardia que le habían asignado con ese fin, cuando fue sorprendido y apresado. Torturado, golpeado y ahorcado en una rama baja del árbol para prolongar su agonía. Enterrado en el cementerio de Manacas, su asesinato causó consternación popular.

Delfín Sen Cedré

Delfín nació en Quemado de Güines, provincia de Las Villas, el 26 de noviembre de 1935. Hijo de José (natural de China) y Carlota. Desde niño se responsabilizó como sostén de la familia debido a la tuberculosis que padecían sus padres. Asistió a la escuela hasta el quinto grado. Recuerdan sus amigos que tenía facilidad de palabra y vehemente al defender sus ideas.

Admitido desde 1955 en el Movimiento 26 de Julio. Desde el triunfo revolucionario interviene de forma activa en su apoyo. Miembro de las milicias, movilizado en la Limpia del Escambray, organizó en su municipio el Sindicato del Comercio, seleccionado para formar parte de las Organizaciones Revolucionarias Integradas (ORI).

En la Campaña de Alfabetización entregó todo su entusiasmo. El Municipio de Educación le plantea las dificultades y peligros que existían en la zona de Novo. Marchó al frente de las Brigadas Obreras Alfabetizadoras Patria o Muerte. Realizan el censo y obtienen la cifra de 91 analfabetos. Adaptaron la escuela del lugar y allí establecieron el campamento. Desarrollaron conjuntamente un intenso trabajo político y ajustaron la estructura de la Campaña a las condiciones del lugar. Debe destacarse la integración a la vida cotidiana de los campesinos, por ejemplo, laboraban junto a ellos en sus faenas y compartían también sus abastecimientos, y les facilitaron asistencia médica. La unión entre ellos fue absoluta. En una ocasión, los alzados aprovecharon que los alfabetizadores no se hallaban en el lugar y colocaron sus banderitas y sus consignas. Entonces, le plantearon a Delfín la necesidad de que tuvieran armas para defenderse, pero él respondía siempre: “el arma allí era el lápiz y la cartilla”.

El 3 de octubre, llegaron de nuevo los alzados al campamento, y preguntan: “¿Quién es el chino comunista?” “El chino comunista soy yo”. “Ahora te vamos a enseñar a ser comunista”, le responden. Los brigadistas son sacados del lugar en ropa interior, descalzos, amarrados unos a otros y obligados a caminar encañonados.

En el recorrido, unos alzados se separaron del grupo y se dirigieron a la escuela de Berrío, donde había dos brigadistas. Al ser sorprendi-

dos, uno de ellos logró escapar y fue en busca de la milicia. Los alzados con el prisionero pasan por la casa de Berrío.

Mientras ¿qué ocurría en el otro grupo? Cuando llegaron a Berrío separaron a Delfín de sus compañeros. Lo golpean, torturan y estrangulan en el suelo, cuando lo ahorcan ya había fallecido.

Los alzados que se habían separado anteriormente van en busca de su jefe, y al encontrarlo le imponen de lo sucedido e incorporaron al nuevo prisionero al grupo. Ante la amenaza de la llegada de la milicia decidieron pasar de nuevo por la escuela de Berrío, lugar donde encerraron a los prisioneros y les informaron que, si pretendían escaparse, les arrojarían granadas. Pasado un tiempo prudencial, ellos lograron salir tomando todas las precauciones y llegan a la casa de Berrío, lugar por donde —como ya dijimos— habían pasado los alzados con el brigadista.

Al llegar la milicia, todos partieron a buscar a Delfín, quien estaba ahorcado de un árbol de aguacate. Se dirigen hacia Quemado de Güines y el velorio se realizó en la Asociación de Colonos. El entierro fue multitudinario, estuvieron presentes todos los vecinos, independientemente de su posición con la Revolución, la repulsa fue total.

La banda de Margarito Lanza Flores, *Tondike*, tenía dos objetivos: asesinar a Delfín y cometer una masacre con los brigadistas, pero el temor al enfrentamiento directo con la milicia lo impidió.

José Galindo Perdígón, Taurino

Nació el 11 de agosto de 1930, en Quemado de Güines, provincia de Las Villas. Sus padres Luciano y Braulia. Empezó a asistir a la escuela, pero la situación económica familiar le impidió continuar. Contrajo matrimonio y tuvieron dos hijos. Combatiente de la lucha clandestina en el Movimiento 26 de Julio. A la victoria de la Revolución ingresa a las tareas fundamentales: fundador de las milicias, movilizado en la Limpia del Escambray y apasionado colaborador de la Campaña de Alfabetización. El Municipio de Educación conocía de su empeño como hombre cumplidor de la encomienda que se le asignara.

El 7 de octubre se celebró un baile en la finca La Esperanza, el motivo argumentado fue que se trataba de una familia con dificultades económicas. *Taurino* embulló a su familia para que asistieran, él tocaría en el conjunto campesino que amenizaría la fiesta. Sin embargo, les dijo a los brigadistas que no participaran.

Comenzado el baile, llegó la banda de Margarito Lanza Flores, *Tondike*. Preguntaron enseguida por *Taurino* y otras personas. Se dirigieron a él y lo sacaron del lugar. A su madre la atropellaron para impedirle salir detrás de ellos. Obligaron a los presentes a continuar el baile. Al regresar los alzados, le dicen al jefe: “Sus órdenes fueron cumplidas”. El baile duró hasta alrededor de las 2 de la madrugada. Cuando decidieron marcharse, apagaron las luces, lanzaron ráfagas y advirtieron que nadie podía entrar o salir del lugar. Dejaron a sus colaboradores vigilando. Cuando los prisioneros lograron irse, van en busca de *Taurino*, a quien encuentran ahorcado de un árbol. Su cadáver se veló en la casa de sus padres. Compañeros y amigos le rinden los honores correspondientes.

Vicente Santana Ortega

En la zona de Pichardo, Pedro Betancourt, provincia de Matanzas, el 22 de enero de 1926 nació Vicente. Hijo de Alejo y Eladia. Asistió a la escuela, donde sólo aprendió lo elemental, al tener que incorporarse a trabajar. Constituyó su hogar y nacieron seis hijos. Formó parte del Movimiento 26 de Julio. Miliciano, práctico de batallones, movilizado cuando la invasión. La situación en la zona era peligrosa por la presencia de las bandas de alzados. Conocedor de la importancia de la alfabetización, fue a buscar una brigadista a quien albergó en su casa. Por la noche, ella alfabetizaba en la escuela a los vecinos.

El 21 de octubre, los alzados le prepararon una emboscada valiéndose de un vecino. Éste le planteó que los ayudara en la vaquería y cuando fue lo detuvieron. Otro grupo de alzados vestidos de verde olivo sorprendió a un trabajador de la vaquería. Lo golpearon, y al recuperar el conocimiento, no puede incorporarse y se arrastra. Ve a Vicente, y aunque no puede socorrerlo logró llegar al batey y dijo lo sucedido. Salieron a buscarlo

y hallan su cuerpo brutalmente golpeado y torturado. Con un cáñamo le presionaron la zona del cuello de tal forma que falleció el día 25.

La banda de *Pichi* Catalá tenía especial interés en hacerle pagar a Vicente Santana, su labor en los batallones de milicias y haber llevado la alfabetización al batey.

Manuel Ascunce Domenech y Pedro Lantigua Ortega

Manuel Ascunce nació en Sagua la Grande, provincia de Las Villas, el 25 de enero de 1945. Sus progenitores Manuel y Evelia. En 1947 se mudaron para La Habana. Él disfrutó de un hogar estable. Estudió en las academias Santa Marta y El Éxito, el nivel primario y continuó en la secundaria básica América, en la barriada de Luyanó.

Al triunfo revolucionario se destaca en las tareas que en su apoyo realizaban los estudiantes, y después como miembro de la Asociación de Jóvenes Rebeldes.

Se incorporó a las Brigadas Conrado Benítez y fue ubicado en la provincia de Las Villas, en la zona del Escambray, Trinidad. El 22 de julio, junto a otros compañeros, llegó a la zona de Limones Cantero, finca Las Yuraguanas, en la loma de Santa Ana, del barrio Río Ay. Una casa que sirvió de comandancia a las milicias se adaptó para escuela y allí son albergados. Por lo peligroso de la zona no habían podido comenzar la Campaña.

Su primera vivienda fue la de *Chano*. Manuel confrontó problemas de salud, por lo que tuvo que ausentarse y al regresar ya habían situado otro compañero. Entonces es destinado a la casa de Colina, donde alfabetiza a su hija. Pasa al hogar de Joseíto Rodríguez más próximo a la carretera. Manuel comprende que le resultaba más factible aquel lugar a la responsable del grupo, proponiéndole el cambio. Él pasa a la casa solitaria, la cual ya visitaba, la de Pedro Lantigua, con quienes sostenía relaciones familiares y les ayudaba en las labores del campo. Conversaba con Pedro e intercambiaban acerca de la Revolución.

Pedro Lantigua Ortega, nació el 18 de febrero de 1919, en Trinidad, provincia de Las Villas. Sus padres Félix y Rita. Ella fallece y quedan sus

hijos al cuidado de la abuela materna. Asistió muy poco a la escuela, por lo que no pudo aprender por tener que trabajar desde niño. De joven marchó a recoger café a Limones Cantero, donde conoció a Mariana de la Viña. Se casaron y tuvieron siete hijos, ocho en total porque ella ya tenía uno de su anterior matrimonio. Posteriormente, la situación económica los hace trasladarse para Trinidad, donde buscó empleo en cualquier labor. Su rebeldía ante las injusticias lo hacen unirse a la lucha clandestina en el Movimiento 26 de Julio. El 1° de enero de 1959 aparece involucrado de manera activa en cuanto estuvo a su alcance para garantizar el éxito del proceso que acababa de iniciarse: fundador de las milicias, movilizado en la Limpia del Escambray y después siguió de práctico en los batallones. Por la situación de la zona se les pide a los campesinos revolucionarios que fueran a residir en el Escambray.

A Lantigua, en 1961, lo nombraron interventor de la finca Palmarito. Nadie pudo convencerlo para que cambiara su vivienda a un lugar menos peligroso.

En su casa, no habían podido ubicar un alfabetizador desde los primeros momentos por estar Pedro movilizado, y haberle dicho Mariana que ella no volvería a quedarse sola cuando él saliera en misión con los batallones. Antes de Manuel, dos alfabetizadores estuvieron ubicados en la casa. La familia había adoptado la costumbre de quedarse en la parte trasera de la casa al caer la noche, por la situación de la zona. Después de las 6 de la tarde, la jefatura de las operaciones militares había prohibido caminar en el Escambray para evitar confusiones lamentables.

El 26 de noviembre, Lantigua esperaba la llegada de un pelotón de la milicia. Pedrito dispuesto a hacer la prueba final orientada por la Campaña y Pedro no se sentía bien y sólo aguardaba por el café para acostarse. Ladraron los perros y fue en busca de su fusil. Los alzados lo llaman por su nombre. Salió preparado para disparar. Ellos venían vestidos de verde olivo y portaban metralletas. Le dicen: “¿Cómo les vas a disparar a tus compañeros que te quieren ver, que te necesitan?” Insisten en que le sacara al

fusil la bala del directo. Entonces brindó café, y al virarse para entrar en su casa es el momento que aprovecharon los alzados para desarmarlo.

Mariana y su hija Estrella gritan. Pedrito y Manuel —vestido con su uniforme— salen a ver lo que sucedía. Le preguntan: “¿Quién eres tú?” Mariana responde: “Es hijo mío. Es uno de mis hijos”. Ellos insisten: “Así que tú eres el brigadista, ¿el brigadista comunista?” Manuel les responde: “Sí, yo soy el brigadista”. Mariana continúa negándolo y él le insiste: “Marianita, no lo niegue. Yo soy el alfabetizador”. Los alzados deciden llevarse a Pedro, Manuel y Pedrito. Mariana intentó seguirlos, la empujan y le dicen: “Llévate a ese muchacho flamenco que sí es tu hijo, pero no nos sigas”, y le dieron un empujón. Ella insiste y logró llegar hasta la cañada pasado el corral, y la volvieron a empujar. Pedro le pide: “Estate tranquila, déjalos”. La volvieron a empujar, y cayó de rodillas, pero continuó. Le advierten: “O viras para atrás o te entramos a tiros”. Recogió a Pedrito y fue a buscar a sus otros hijos.

Salió a pedir ayuda y la milicia llegó alrededor de las 9 de la noche, pero tuvieron que esperar al amanecer para salir a buscarlos. El maestro y el alumno recibieron golpes, bayonetazos, punzonazos y en un árbol que en Las Villas llaman bien vestido o palo bonito, que da flores rosadas, los ahorcaron. Sus cuerpos pendían de dos ramas gruesas, las cuales semejabán junto al tronco del árbol una cruz. En ellas, quedaron para siempre las marcas de la soga.

Fueron llevados para la casa de Pedro y de allí hacia Trinidad. El cadáver de Pedro y el de Manuel fueron velados en esa ciudad, posteriormente el de Manuel fue conducido a Santa Clara y después a La Habana. Sus entierros constituyeron una manifestación de duelo popular.

Las palabras de despedidas de Manuel las pronunció el presidente de la república, Osvaldo Dorticós: “Al asesinar a este adolescente, se ha querido asesinar con él a una nueva generación, a una nueva generación que encarna el más lúcido y sano presente, y que anuncia para la Patria el más esclarecido porvenir...”⁴¹

⁴¹ Olga Montalván: De *Conrado...*, ed. cit., p. 339.

Las fuerzas alfabetizadoras de la zona expresaron su compromiso de permanecer en el lugar hasta finalizar la Campaña.

Los crímenes de Manuel Ascunce Domenech y Pedro Lantigua Ortega se cometieron por la banda de Julio Emilio Carretero.

Tabla 1. Resumen nacional de la Campaña de Alfabetización. Febrero de 1962

Población estimada	6 985 703	
Censo de analfabetos	979 586	14,02 %
Alfabetizados y aprendiendo	708 420	76,50 %
No aprendiendo e inalfabetizables	217 581	23,50 %
Analfabetismo residual (no aprendiendo, bajas y traslados)		3,11 %

Datos tomados de *Cuba Territorio Libre de Analfabetismo*, ed. cit., Tabla 9

Tabla 2. Resumen nacional del analfabetismo y fuerza alfabetizadora, al cierre de la Campaña de Alfabetización

Analfabetos	Cantidad	%
Localizados aprendiendo	979 207	100.00
alfabetizados	39 728	4.06
inalfabetizables	667 484	68.17
	271 995	27.77
Alfabetizadores	Cantidad	%
Alf. populares	120 632	46.77
Brig. Conrado Benítez	89 500	34.70
Brig. O.A. Patria o Muerte	13 016	5.05
Maestros	34 772	13.48
<i>Total de la fuerza alfabetizadora</i>	257 920*	100.00

* La diferencia de algunos datos de esta tabla y las 4 y 5 se debe a que fue elaborada en 48 horas antes del cierre (20-XII-61)

Datos tomados de *Cuba Territorio...*, ed. cit., Tabla 8.

Tabla 3. Cuadro nacional del analfabetismo, al cierre de la Campaña de Alfabetización

Población	Cantidad	%
Población estimada	6 933 253	-
<i>Analfabetos:</i>		
localizadas	979 207	-
alfabetizados	707 212	72.22
No alfabetizados	271 995	27.78
Índice de analfabetismo		3.92

Datos tomados de *Cuba territorio...*, ed. cit., Tabla 7.

Tabla 4. Relación analfabetismo y fuerza alfabetizadora

	Analfabetismo		Fuerza alfabetiz.		Rel. analfab. alfabet.
	Poblac.	%	Poblac.	%	%
Rural	633 274	68.39	168 650	62.53	3.75
Urbana	292 727	31.61	101 073	37.47	2.89
Total	926 001	100.00	269 723	100.00	3.43

Datos tomados de *Cuba Territorio...*, ed. cit., Tabla 6.

Tabla 5. Fuerza alfabetizadora por sexo, al finalizar la Campaña de Alfabetización

	Hembras	Varones	Total
Alfabetizadores populares	76 912	48 610	125 522
Brigadas Conrado Benítez	49 197	46 580	95 777*
Brigadas Obrero Alfabetizadoras Patria o Muerte	5 386	8 224	13 610
Maestros	28 931	5 883	34 814
Total	160 426	109 297	269 723

* Hay diferencias entre el número de brigadistas Conrado Benítez que se inscribieron y los que culminaron la Campaña, debido a diversos motivos.

Datos tomados de *Cuba Territorio...*, ed. cit., Tabla 5.

Tabla 6. Fuerza alfabetizadora por ubicación urbana y rural, al finalizar la Campaña de Alfabetización

	Urbana	Rural	Total
Alfabetizadores populares	71 286	53 696	125 522
Brigadas Conrado Benítez	10 589	85 188	95 777*
Brigadas Obrero Alfabetizadoras Patria o Muerte	546	13 064	13 610
Maestros	18 112	16 702	34 814
Total	101 073	168 650	269 723

* Hay diferencias entre el número de brigadistas Conrado Benítez que se inscribieron y los que culminaron la Campaña, debido a diversos motivos.

Datos tomados de *Cuba Territorio...*, ed. cit., Tabla 4.

Tabla 7. Brigadas Conrado Benítez. Aportes y ubicaciones por provincias

Provincias	Aportes	Ubicaciones
Pinar del Río	4 503	8 258
La Habana	36 673	2 880
Matanzas	5 071	3 453
Las Villas	16 794	14 680
Camagüey	9 865	10 819
Oriente	32 758	65 574

Brigadas Conrado Benítez

Hembras	54 953
Varones	50 711
Total	105 664

Datos tomados de *Cuba Territorio...*, ed. cit., Tabla 3.



Génesis y desarrollo del Instituto Cubano del Libro (1965-1980): Memoria y reflexión

Rolando Rodríguez



A Nena Peña, que hizo sacerdocio de su labor en el Instituto Cubano del Libro.

► Una mirada atrás

Cuba es un país de escritores que han legado libros soberbios, hechizantes, cuyas dimensiones han sobrepasado los contornos de la Isla, y, sin embargo, hasta más allá de mediados del siglo xx era un país con un número bastante menudado de ediciones propias. El siglo pasado, *Cecilia Valdés* se imprimía en Nueva Orleans o Nueva York y la poesía de Heredia, en México. Desde luego, una censura implacable no permitía que las obras de Martí se editaran en Cuba. Mas, si

durante la colonia muchos de los textos emblemáticos de nuestra cultura no veían la luz en la Isla, no se debía a que la imprenta hubiese llegado dos siglos después que a otros países de América, su desarrollo fuese escaso o la censura actuase, sino en buena medida por razones sociales: la educación estaba arrinconada por una sociedad achatada a cuenta de la falta de voluntad del régimen político del país de convertirla en patrimonio común del pueblo. Botón de muestra son las cifras alucinantes de 1887: según el censo de ese año, sólo el 26 % de la población estaba alfabetizado, pero si entre los blancos este porcentaje llegaba al 33 %, entre los no blancos alcanzaba únicamente el 10,7 %. No por gusto, con su juicio afilado, incisivo, había sentenciado el

presbítero Félix Varela: “Es imposible que un gobierno europeo promueva el engrandecimiento de estos países cuando este sería el medio de sacudirse el yugo. La ilustración en ellos inspirará siempre temores a su amo”. Como resultado, José Antonio Saco tenía que asegurar por suscripción o mecenazgo la venta de sus obras, para que el editor aceptara el reto de su publicación.

Con la república prácticamente la situación empeoró. No fue para el libro mejor que para el pueblo. No existió en ella siquiera el asombro inicial ante el prodigio de “la máquina ingeniosísima y generosa”. La república fue la mediocridad, el cobijo donde la certidumbre de no ser editado, sólo quedaba sobrepasada por la de no ser leído. Lo verdaderamente extraordinario en ella fue a pesar de ella o, mejor todavía, contra ella. En *El Libro en Cuba*, publicado en 1949 por la Cámara Cubana del Libro, se enumeraban entre otros males que aquejaban a la edición, la falta de apoyo oficial a su producción, los presupuestos estatales ridículos para la compra de libros y la falta de hábito de lectura en la población. Pero cómo podía resultar de otra manera cuando se permitía que en el país hubiese más de un millón y medio de analfabetos y muchos habitantes más con niveles inferiores al segundo y tercer grado de primaria.

Una reconstrucción de las estadísticas apunta que, hacia la década del 50 del siglo xx, en la Isla se editaba menos de un millón de ejemplares anuales y apenas se escalaba la cifra de los 200 títulos, la mayor parte textos escolares. Si se busca el Informe al I Congreso del Partido Comunista de Cuba, puede observarse que los libros editados antes del triunfo revolucionario se calculaban en 0,2 por habitante, en tal período de tiempo. Desde luego, esto no niega que en los estantes de las librerías se hallaran obras que llegaban de allende los mares para satisfacer la demanda de minorías que podían distraer recursos y comprar libros, y había grandes bibliotecas privadas resultado, en no pocas oportunidades, de la acumulación hecha por familias antañonas y opulentas. También es cierto que, a veces, había quien exprimía un exiguo salario con vistas a llevarse algún maravilloso tesoro al santuario de

su librero. Mas, llama la atención que permeados por una cultura banal cuyos aires soplaban desde el norte, no pocos de quienes amasaron fortunas en las últimas décadas de la primera mitad del siglo xx parecieron ignorar la lectura. ¿Una prueba?: véase el ideal de vivienda que ordenaban construirse y no se encontrará lugar para la biblioteca y, sin embargo, podrá fácilmente determinarse la existencia del bar. Esto, por no citar el caso de personajes, dignos de historias bufas, ignorantes por vocación, que, según el testimonio de librerías nada embusteras, encargaban libros por metros y color de la encuadernación. El lomo de la terminación francesa colocado a sus espaldas pretendía darles la respetabilidad de una cultura solvente, que en realidad resultaba apócrifa.

La situación de falta de interés en el libro y la lectura se acentuaba en el interior del país. Tómese en cuenta que, antes del triunfo de la Revolución, en números gruesos la mitad del salario nacional se pagaba en La Habana que, sin embargo, sólo contaba con el 25 % de la población de la Isla. Eso sólo para buscar otro indicador que nos ayude a comprender por qué la poca venta de libros en el país y, por tanto, la ausencia de lectura —al menos la que se conoce como lectura aparente, es decir, libro vendido libro leído—. Mas, no se trataba sólo de la falta de capacidad de compra, aunque este factor junto con el analfabetismo resultaba parte componente de una situación patética. Desde un ángulo sociológico, resulta preciso afirmar que la existencia de ese lector demandaba previamente un clima cultural, social, que incentivara la lectura, y se creara un hábito de leer. El libro podía ser barato, pero no por eso se adquiría o leía, porque, como se ha apuntado, podía disponerse de los recursos para su adquisición sin que esto significara la compra de un solo ejemplar, sencillamente porque no se trataba de “malgastar” el dinero. Para decirlo brutalmente: el libro no se necesitaba. Es más, sin ese clima hasta podía crearse un ambiente de burla hacia el lector. No fue raro todavía al principio de la Revolución haber visto adoptar un talante burlón a ciertas personas, respecto de quienes andaban con un libro debajo del brazo.

Sin embargo, el sistema no olvidó la importancia de la letra y la imagen impresas. De lo poco publicado, una buena parte corría en apoyo de aquella sociedad sórdida. El *comic* se convertía así en medio de comunicación y su mensaje contribuía a servirle de sostén al sistema. Junto con los alienantes personajes de la novela rosa, los muñequitos de la tira cómica resultaban agentes multitudinarios de la idiotización social y la evasión.

Aquel ambiente que nos acompañaba durante la república neocolonial, explica por qué las obras de Alejo Carpentier o Juan Marinello se publicaban en el exterior y no en Cuba y, también, muchas de Nicolás Guillén. Según el propio Guillén recordaba, una primera edición de *Motivos de Son* que se imprimió en la Isla se debió al puro azar: un premio de la lotería que le tocó en suerte. Por su parte, Carpentier tenía que editar en Argentina o México y Marinillo, inicialmente en España. En Cuba, apenas había editoriales y las que tenían abiertas sus puertas, como Cultural, Lex o Minerva, editaban sobre todo libros escolares o utilitarios, como los códigos legales, pero la literatura y las ciencias, entre ellas las sociales, no encontraban prácticamente un nicho de mercado que justificase la edición. Como el mercado determina casi todo en una sociedad capitalista, podía resultar que se escribiese en Cuba un nuevo *Quijote*, pero aquí no cabalgaría. También puede afirmarse, sin pecar de exagerados, que en el país sobraban las no muy numerosas librerías abiertas, cuya mayor concentración estaba en la capital.

► Huracán sobre el azúcar

Con el triunfo de la Revolución, el Gobierno Revolucionario promulgó el 31 de marzo de 1959 una ley mediante la cual se creaba una imprenta nacional. Pero sus tiradas augurales quedarían pospuestas unos meses, porque la institución no disponía de medios de impresión.

Exactamente un año después, en marzo de 1960, se originó un conflicto en los periódicos *Excelsior* y *El País*, cuyos dueños los abandonaron. Durante una asamblea en su taller, en la calle Reina, el comandante Fidel Castro anun-

ció la decisión de convertirlos en los primeros de la Imprenta Nacional de Cuba. Allí proclamó ante los trabajadores: “La razón que justifica, para fortuna del pueblo y de ustedes es esta, el sueño de toda gran Revolución, una Imprenta Nacional”. Cuajaba la idea de la creación del primer ente editorial de la Revolución y se allanaba el camino de lo que resultaba ya profunda necesidad espiritual de la nación. El primer libro que salió de sus prensas fue *El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, la obra inmortal de Miguel de Cervantes y Saavedra. La selección la hizo el propio Fidel durante la visita, y se editó en cuatro volúmenes y papel gaceta, a 25 centavos cada uno. La cifra que le señaló como tirada, 100 000 ejemplares, fijó una fornida intención de convertir la lectura en un fenómeno de masas. Otra señal de las intenciones y los nuevos tiempos que corrían fue la edición de *Papeles sobre Cuba*, de José Antonio Saco, en tres tomos, con el sello de la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación. Octavio Fernández, un viejo dirigente tipográfico, quedó a cargo de la institución. Después, otras imprentas se agregaron a la inicial y se ampliaron las ediciones.

No puede olvidarse que de aquellas añosas máquinas salieron, en 1961, las cartillas de alfabetización con que en ese año se acometió la tarea de liberar al 23,6 % de nuestra población del flagelo del analfabetismo. De esa forma, la Imprenta cubría la primera y más luminosa de sus tareas.

Realmente, aquel aparato era demasiado rudimentario y, a poco, se decidió reorganizar los factores que se habían agrupado en la Imprenta y crear la Editorial Nacional de Cuba, como cabeza rectora del sistema editorial cubano y agrupar por ramas el resto de los elementos. De esa forma, en 1962, las imprentas pasaron al Ministerio de Industrias, las librerías se subordinaron a una entidad del Ministerio de Comercio Interior y se creó una empresa del sistema del Ministerio de Comercio Exterior, encargada, entre otros rubros, de la importación y exportación de libros y revistas. A la par, se fundaron las editoriales del Consejo Nacional de Cultura, la Juvenil, la Pedagógica y la Universitaria, estas dos últimas adscri-

tas al MINED, y la Política, al Partido Unido de la Revolución Socialista.

Sin dudas, el trabajo de la Editorial Nacional si breve fue notablemente virtuoso. En la clave de su quehacer estaba el hecho de que su director era nada menos que Alejo Carpentier. De manera que empezaron a aparecer obras sorprendentes, porque editar *Un amor de Swan*, de Proust, o *Retrato de un artista adolescente*, de Joyce, significó dejar pasmados a los más optimistas. Por su parte, en la Editora del Consejo Nacional de Cultura aparecieron obras tales, como la *Antología de la poesía cubana*, en tres tomos, preparada por José Lezama Lima, y se desempolvaron libros prácticamente desconocidos. En el palenque editorial aparecieron otras instituciones y la Biblioteca Nacional publicó la *Correspondencia Reservada del General Miguel Tacón*, compilación al cuidado de Juan Pérez de la Riva; mientras, la Comisión Nacional Cubana de la UNESCO llevaba a la imprenta la reimpresión de nuestros tres primeros historiadores, Arrate, Urrutia y Valdés.

Hacia 1965 ingresaban cada vez más alumnos en el sistema educacional cubano y, en especial, en la enseñanza media se originaba una explosión de matrícula. También, gracias a los planes de becas, la marejada impetuosa comenzaba a irrumpir en las universidades, y todo esto demandaba libros. En la enseñanza media tecnológica se necesitaban textos de carpintería, mecánica, soldadura, y otros. Como la revolución educacional del país tomaba ya tal vuelo que el sistema educacional se veía desbordado, porque no resultaba capaz de preparar la totalidad de los libros de texto para el conjunto de las asignaturas de la enseñanza técnica y profesional, el Ministerio de Educación se vio forzado a buscarlos en el exterior. De esa forma, decidió adoptar los de una editorial española. Los manuales del caso eran de origen estadounidense y la editorial de la península los reproducía en nuestra lengua. Para su mercado, la editorial imprimía unos 2 000 o 3 000 ejemplares en total, pero Cuba demandaba de esos mismos 20 000 o 30 000. En ese caso no resultaba lógico comprarlos, sino, como era habitual, pedirle a la casa editora la cesión de la licencia,

mediante una suma, con vistas a reimprimirlos en la Isla.

El MINED se dirigió al editor para solicitar los derechos, y éste respondió con una negativa desconcertante. Adujo su temor de que, al ser esos libros originariamente de una editorial estadounidense, si entraba en acuerdos con nuestro país, podrían terminar retirándole la licencia a la edición española.

A la situación de esta enseñanza comenzó a sumarse otra. Por entonces, la Plaza Cadenas de la Universidad de La Habana se convertía en escenario de un torneo de demandas, donde los estudiantes se quejaban al comandante Fidel Castro —visita nocturna frecuente del lugar— de que carecían de este o el otro texto, y Fidel se volvía a su ayudante, el comandante René Vallejo, para que tomara nota y se importaran esas obras. En realidad, esa determinación tenía sus límites, porque también la escala de la demanda iba mucho más allá de lo que admitían las posibilidades de divisas del país. Tanto una como otra situación parecían insolubles.

En aquellos meses iniciales de 1965 me había sido encomendada la dirección del Departamento de Filosofía de la Universidad de La Habana, un vivero de jóvenes aprendices de profesores que tratábamos de cubrir con nuestro entusiasmo y transparente inexperiencia, la tarea de enseñar la filosofía marxista, recibida tres años antes de manera perentoria y condensada en la Escuela Raúl Cepero Bonilla, institución creada por el Partido Unido de la Revolución Socialista, para la preparación de profesores de filosofía y economía. El compañero Carlos Rafael Rodríguez había acuñado con su sensitivo ingenio, que no éramos profesores de carrera sino a la carrera.

Precisamente, en la Plaza Cadenas, el compañero Fidel trabajó relaciones con el departamento, al cual allí mismo ordenó ampliar sus fuerzas y encargó empezar el estudio de ciertos temas a la orden del día. Por entonces, iba a celebrarse la Conferencia Tricontinental de La Habana, y sin dudas parecía que sería el inicio de tensos y embrollados debates sobre la situación internacional y las luchas revolucionarias.

En esos términos, la noche del 7 de diciembre de 1965 recibí una llamada en mi casa. El compañero Fidel había llegado al Departamento de Filosofía, en la calle K, en las afueras del recinto de la Universidad, y me citaba. Pensé por el camino que íbamos a hablar de los temas que hasta ese momento veníamos tratando, sobre la situación revolucionaria en América Latina. Por el camino calculé que, a pesar de ser aquel día de duelo nacional, los compañeros que por costumbre solían acudir al departamento, habrían comenzado a cumplir una tarea planeada desde hacía semanas: llamar a los demás integrantes para que concurrieran de inmediato al centro, ya que también Fidel había anunciado tiempo atrás que deseaba reunirse con ellos.

Mi sorpresa, al llegar, fue que el Comandante en Jefe no entró en los temas que esperaba. Sentado detrás de un buró de la oficina, me entregó un libro, *Primavera silenciosa*, de Rachel Carlson, y me preguntó: “¿Dónde está editado?” Lo abrí, le eché un vistazo (la pregunta se volvía un poco obvia) y le respondí que en España. Ordenó entonces a quien era el jefe de su escolta: “Chicho, trae el otro”. Me lo entregó, y, de nuevo, preguntó: “¿Dónde está editado?” Era el mismo título y exactamente igual el ejemplar. Aunque ya extrañado valoré que habría algún gato encerrado, contesté lo mismo. “Pues te equivocas”, me señaló, y aclaró que el segundo estaba impreso en Cuba. Después me instruyó: “Mañana vete a ver al rector Vilaseca, que tiene una lista de los libros que se necesitan. Luego a Joel Domenech —de su ministerio dependía la Empresa Consolidada de Artes Gráficas—, y empieza a reproducirlos de acuerdo con la matrícula de tres cursos”.

Al día siguiente cumplí la orden. La lista de textos que recibí contenía unos 200 títulos y, después de una encuesta por las facultades, para conocer la matrícula, varios profesores nos dedicamos a hacer los cómputos de tiradas sobre hojas columnares de las que se emplean en contabilidad. También, de acuerdo con nuevas instrucciones del Comandante, que prácticamente nos visitaba cada noche para supervisar minuciosamente la tarea, visitamos centros de enseñanza del Plan de la Enseñanza Tecnológica que

podían demandar algunos de los libros del listado. Dos profesores viajaron de inmediato al exterior para tratar de adquirir los originales para su reproducción; pero, en realidad, la casi totalidad los allegamos en las bibliotecas cubanas. Entretanto me había encargado de coordinar la tarea de impresión de las obras con los compañeros Joel Domenech y Gustavo Arango, director este último de la Empresa de Artes Gráficas. Entonces empezamos a llevar a la empresa, en la ruta 27, las cajas con los primeros títulos.

A esas alturas se habían precisado algunas cuestiones relevantes. Una noche, en los primeros momentos, cuando todavía ajustábamos el plan de impresiones, se valoró con el compañero Fidel el problema de los eventuales litigios que traería la reproducción de las obras. Resulta indiscutible que la labor que estábamos iniciando no necesitaría de clarines y fanfarrias para que, más temprano o más tarde, se conociera. Es verdad, dijo Fidel, pero también cierto que los ofendidos somos nosotros. En qué cabeza cabe que no sólo nos quieran matar de hambre con el bloqueo, sino que también nos quieran matar de ignorancia, porque no nos dan los derechos para reproducir las obras que necesita nuestra educación. Constituye una vergüenza para el mundo que se bloquee un país en su cultura, en su educación, en la formación de su inteligencia. Por tanto, vamos a declarar al mundo qué vamos a hacer y, a partir de este momento, puede proclamarse que cada una de estas reproducciones será una edición revolucionaria, y no pagaremos los derechos de autor. Como compensación, Cuba no cobrará los derechos de sus obras. Sobre todo de su música, tan apreciada en el mundo.

Aquella definición sobre las reproducciones constituye la razón de que el logotipo de tales libros fuese una “R”, e inscrita en su interior una “e” pequeña. Resultaba el símbolo de Ediciones Revolucionarias, pero como cada una lo era por sí misma, según la definición hecha por Fidel, su nombre aparecía en singular. El Comandante precisó también que estas obras no podían ser objeto de lucro alguno. Por tanto, se les entregaría gratuitamente a los alumnos. También orientó ponerle una nota a los libros que explicara las

razones de aquella decisión. Una tarjeta añadida a cada uno, enunciaba: “Este libro tiene un gran valor. Por eso se te entrega gratuitamente. Vale por el trabajo acumulado que significan los conocimientos que encierra; por las horas de esfuerzo invertidas en confeccionarlo; porque sintetiza un paso de avance en la lucha del hombre por ser tal. Su mayor valor estará dado, sin embargo, por el uso que tú hagas de él. Porque estamos seguros de ese uso, y por su gran valor, se te entrega gratuitamente”. La primera obra que salió de las prensas fue *Introduction to set theory and topology*, de Kacimierz Kuratowsky.

Nunca podré olvidar el brillo de felicidad en la mirada de Fidel, cuando al paso de los días logramos tener siete u ocho libros impresos. “Ya casi tenemos una estiba de libros”, comentó, mientras ponía su mano sobre el pequeño montón como si lo midiera.

Mas, no sólo se hicieron libros para las universidades. Más adelante se celebró el Congreso Médico Nacional y se expuso una muestra voluminosa de libros recientes de medicina. El problema estribó, lógicamente, en que los médicos resultaron excitados por el ansia de adquirirlos. Pero tal parecía que todos lo querían todo, y no había suficientes divisas para comprar el conjunto de obras requeridas. Siempre parecía como si la Revolución tocara las demandas con su varita y las multiplicara astronómicamente. El problema llegó a Fidel, que nos dio instrucciones de presentarnos en el Congreso y entregar una tarjeta en que los participantes anotaran su nombre y un número de libros que deseaban adquirir. Cuando se terminó el trabajo de computar los pedidos, se comprobó que había algunos textos cuya frecuencia de solicitud permitía reproducirlos y así lo hicimos. Pero, de todas formas, hubo que importar otros, sobre todo de especialidades, porque su escala no admitía una impresión en condiciones económicas.

Debe confesarse que al menos en un aspecto aventajamos a las ediciones originales. Algunas de sus sobrecubiertas no tenían mucha belleza. De manera que, bajo la coordinación del diseñador Rodolfo Martínez, volcamos en ellas a los más relevantes artistas plásticos de este género, quienes entregaron a nuestros estudiantes el

polícromo encanto de sus portadas las que, sin dudas, prestaron su contribución a los elevados valores que alcanzó el diseño en aquellos años de Revolución.

En una de sus visitas al departamento, el Comandante en Jefe señaló que Ediciones Revolucionarias debía tener su librería propia. De ahí que, en la esquina de L y 27, comenzara a edificarse la “Fernando Ortiz”. Su inauguración transcurriría en los momentos del Congreso Cultural de La Habana. La noche fascinante de su apertura asistieron escritores de la talla de Cesaire, Moravía, Cortázar, Benedetti, Vargas Llosa y Semprún, y muchos firmaron sus libros, editados para ese momento. En aquella oportunidad estaba presente nuestro gran amigo, el director de la Editorial Siglo XXI, Arnaldo Orfila.

Entretanto, como se necesitaba de alguien que se ocupara de coordinar con las imprentas la producción de nuestros libros, la Empresa de Artes Gráficas cedió para ese fin a Carlos Gutiérrez, un antiguo linotipista, muy versado en esas tareas. También se añadió a la pequeña hueste Constantino Muiño, que se encargaba de hacer llegar los libros a las universidades.

► Montañas de libros

No mucho después, ya en 1966, el compañero Fidel me comentó la necesidad de replantearse el sistema del libro para que se potenciaran sus posibilidades, de acuerdo con las demandas que iban presentándose a velocidad de vértigo. Podría crearse, valoró, un Instituto del Libro y me encomendó la tarea de estudiar su constitución y materializarlo. Cada día podía dedicarle menos tiempo a la filosofía y más a las ediciones. Así que un día le comenté al comandante Vallejo, que me resultaba muy difícil seguir a cargo de las dos labores: la dirección de Filosofía, el plan especial del Primer Ministro, como se conocían aquellos proyectos que Fidel llevaba adelante personalmente, y el nuevo proyecto. Esa misma noche, el Comandante en Jefe apareció en el departamento. “¿Es cierto que no puedes dirigir simultáneamente el departamento y las ediciones?”, me interrogó sobre el comentario de esa mañana. “Sí, le respondí, temo hacer mal las dos cosas”. Secretamente calculaba —y esperaba— que ahora

recibiría la definición de continuar en Filosofía y otro compañero se haría cargo del plan y la constitución del Instituto. “¿Quién puede quedarse aquí en Filosofía por ti?”, preguntó de nuevo Fidel. Había cortado el nudo gordiano de mis intenciones, la decisión estaba sobre la mesa y ni chistar: “Mi subdirector, Fernando Martínez”, fue mi única respuesta.

Puedo confesar que no me disgustaba la tarea editorial. Era un incansable lector y siempre soñé con que los cubanos leyeran. Nunca he podido olvidar un día —todavía adolescente— en que, al pasar por el parque de Santa Clara y escuchar hablar a dos campesinos, me apenó su incultura: “El día que lean, Cuba será diferente”, me fié con bastante idealismo, porque no comprendía que, por el contrario, todo en Cuba tenía que cambiar para que leyeran. Ahora, paradójicamente, con una revolución de verdad en marcha, Fidel ponía en mis manos la posibilidad de hacer que se cumpliera el sueño de que los cubanos leyeran.

Empecé con pasión la tarea del Instituto. Empecé a estudiar los diferentes factores que le darían paso y llegué a la conclusión de que había que integrarlos: tomar las riendas directas del sistema editorial y reencausarlo, incorporar las imprentas dedicadas a hacer libros y revistas y el comercio del libro, tanto las librerías como la importación y exportación de obras. Con todos esos elementos se constituyó el Instituto, que, para ejemplo del mundo, llegó a tener rango en Cuba de organismo de la administración central del Estado.

En esos términos, fundidos todos los mecanismos y entidades del libro en una sola organización, se aprobó el 27 de abril de 1967 la ley que creaba el Instituto. En la misma fecha fui designado su director general. Fidel había orientado que en el lugar cimero de su política editorial estuviera la edición de libros de texto, tanto para las universidades como para enseñanza general, pero había que pensar cuáles eran los demás factores que debían redondearla. Pudiera definirlos en unos pocos trazos: promoción de un lector, libros para desarrollar una cultura elevada en sus más diversos terrenos y muy accesibles en precio, tiradas abundantes, puerta ancha para

la edición de las obras de los escritores cubanos de antes y ahora, y una política descolonizadora en la literatura; en otras palabras, publicar no sólo las obras del occidente desarrollado, sino también las del Tercer Mundo. Por igual debíamos trabajar para formar al lector del futuro, los niños y jóvenes. Todo un reto sería promover la edición de obras de la ciencia y la técnica de los investigadores cubanos, ese nuevo mundo hacia donde marchaba nuestro país y que, además, sirvieran de acicate para impulsar nuevas formaciones en ese terreno.

Se hizo necesario recomponer la organización editorial de acuerdo con un orden temático. Inicialmente se hizo mediante lo que llamamos entonces series editoriales. De inmediato quedaron algunas muy bien definidas: arte y literatura, ciencias sociales, libros para las enseñanzas general, técnica, profesional y superior, libros infantiles y juveniles y libros de divulgación general. También se crearon otras que más adelante se absorberían dentro de las editoriales que, al fin, en 1971, en una tarea en que tomarían parte uno de los subdirectores generales del Instituto, Miguel Rodríguez Varela, y el director de editoriales, Pedro Juan Rodríguez, dos de los pilares de aquella institución, adoptarían más o menos su forma definitiva y la estructura interna que con alguna que otra diferencia tienen hoy. De esa forma se establecerían las editoriales de Arte y Literatura, Ciencias Sociales, Pueblo y Educación, Científico-Técnica, Orbe y Gente Nueva. A lo largo del proceso se fundó una editorial en Santiago de Cuba que, esencialmente, atendiera la producción de los autores de la antigua provincia de Oriente —por eso su nombre—, y más tarde se desarrolló independientemente una editorial especializada en la literatura y el arte cubanos, Letras Cubanas. Desde luego, había que ayudar al desarrollo del importante trabajo que había hecho Casa de las Américas, mediante sus Ediciones Casa, dedicadas a la literatura de América Latina. También las ediciones Unión, de la Unión de Escritores y Artistas, dirigida en lo fundamental a la promoción de las obras de sus miembros.

Un elemento esencial resultó también la organización del comercio del libro y su importa-

ción y exportación. De igual forma, darle solidez al aparato económico y logístico que respaldara las tareas. De esto se ocupó otro de nuestros pilares, el subdirector general René Roca.

Como resultado de la política trazada, se editaron sólo en esos cuatro primeros años más de 3 000 títulos de autores cubanos. Se ratificaba nuestro compromiso con la cultura cubana y con sus más genuinas manifestaciones artísticas, política siempre al rescate de elementos medulares de nuestra nacionalidad y tradiciones revolucionarias, las que después de tantos años de penetración imperialista se hallaban a veces relegadas al olvido. Un hito en esta tarea lo constituyó la *Colección Centenario*, que comenzó su singladura al arribar el centenario del Grito de Demajagua. Las reediciones de obras de Máximo Gómez, Manuel de la Cruz, Fernando Figueredo, José Miró Argenter, Bernabé Boza, Enrique Collazo, James O'Kelly y muchas otras, hicieron familiarizarse a nuestro pueblo con la gran literatura de campaña cubana. De hecho puede decirse que crearon tal fiebre de lectura para conocer los episodios de nuestra epopeya independentista, que todo el mundo empezó a leerlas. Aquel clima resultó tan fructuoso que puede afirmarse que contribuyeron a inflamar la imaginación de nuestros cineastas y al origen de una filmografía muy interesante, muy nuestra. Como continuación de la idea de entregar herramientas para la formación de nuestra nacionalidad se crearon, entre otras colecciones, *Palabra de Cuba*. En ella vieron la luz hasta 1980 o quedaron en cartera y salieron con posterioridad, obras de Varela, Saco, Varona, Ignacio Agramonte, Luz y Caballero, Sanguily y Roa, por citar algunas. No pueden dejar de mencionarse los tomos que ya se preparaban en el año apuntado, con los escritos de Carlos Manuel de Céspedes, recopilación de Fernando Portuondo y Hortensia Pichardo, y los tres de *Letra con filo*, las obras de Carlos Rafael Rodríguez, publicados en colaboración con la UNEAC.

Ediciones muy significativas para esta línea editorial la constituyeron, desde el primer instante, las obras y discursos de Fidel. *La historia me absolverá* recibió ediciones muy bellas en español y otros idiomas. Una colección de pe-

queño formato de sus discursos e intervenciones más trascendentes comenzó a imprimirse, también en diversas lenguas. Memorable resultado *Educación en Revolución*, selección de textos de Fidel e imágenes sobre el tema, y las recopilaciones de discursos de sus visitas a Chile y a varios países del entonces campo socialista.

Fue logro poner al alcance de nuestro pueblo obras clásicas de nuestra historiografía, como las de Ramiro Guerra, José Luciano Franco, Julio Le Riverend, Juan Pérez de la Riva, Luis Felipe Le Roy y otras más, entre las que se destacaron las de Moreno Fragnals y Sergio Aguirre, o las pertenecientes a más recientes historiadores, ya hoy figuras mayores, como Tabares del Real, fallecido cuando escribía estas notas, Pino Santos, Ibarra, Torres-Cuevas y Pérez Guzmán.

A esas alturas, prácticamente se les arrancaban de las manos a sus autores aquellas obras que reflejaban las luchas de la etapa insurreccional y la guerra de liberación.

En el terreno de la literatura, y con la misma cuerda de darles una nueva dimensión a las ediciones de los escritores cubanos, hay que recordar la publicación con el empuje en no pocos casos del hoy Premio Nacional de Edición, Imeldo Álvarez, de obras prácticamente desconocidas, entre muchísimas otras, de Miguel de Carrión, Carlos Loveira, José Antonio Ramos, Anselmo Suárez y Romero, Ramón Meza, Martín Morúa Delgado, Jesús Castellanos, Luis Felipe Rodríguez, Enrique Serpa, Nicolás Heredia y Miguel de Marcos. Esto, sin descuidar las ediciones de la Avellaneda, Milanés, Carpentier, Guillén, Poveda, Botí, Ballagas, Félix Pita, Eliseo Diego, Fernández Retamar, Fayad Jamís, Dora Alonso, Pedroso, Onelio Jorge, Cintio Vitier, Lisandro o Feijóo, por citar unos pocos y sin mencionar los que en 1980 estaban ya en la cartera editorial y fueron más tarde a la stampa. A todas estas, sería obligatorio mencionar la edición de ensayos muy señalados, pero no los únicos, de Mirta Aguirre, Juan Marinello y José Antonio Portuondo.

Estas ediciones del terreno de la historia, la literatura o la política, guardaban un sentido muy preciso. Nuestra nacionalidad no tenía una larga andadura. Al irrumpir la Revolución, había recorrido apenas un siglo de cristalización y sus hervores

se habían producido en medio de nuestras guerras de independencia. Pero la intervención de Estados Unidos había provocado un retroceso brutal. La enmienda Platt significó una mutilación del desarrollo de nuestra nacionalidad y una *capitidiminutio* de nuestra personalidad nacional. Nuestros héroes no eran tan héroes, nuestro patriotismo se decía de café con leche, y esa operación para dominarnos, no podía triunfar si no se menoscababa nuestra cultura. Por eso, también se trató por todos los medios de someterla a un proceso reduccionista: nuestros poetas eran menos poetas, nuestros escritores eran menos escritores, nuestros pintores eran menos pintores, nuestros músicos eran menos músicos. Sin embargo, lo mejor de nuestra intelectualidad había luchado y desarrollado un proyecto cultural ligado a la independencia nacional y al progreso social. De ahí el esfuerzo del Instituto del Libro por levantar bandera a favor de todo lo que reconstruyera la historia que se nos había tratado de robar, de poner de relieve la literatura que se nos había tratado de ocultar y llevarle la contraria a la malévola maniobra de llevarnos al automenosprecio. Por cierto, entre las ediciones que entonces nos conmovieron estuvo la recopilación de trabajos de Mella, la más completa hecha, que un equipo del Instituto Cubano del Libro encabezado por el malogrado Eduardo Castañeda, llevó a cabo. Con los sellos de sus editoriales salió también *La Historia de la enmienda Platt*, de Emilio Roig de Leuchesenring, el inédito *Presidio modelo*, de Pablo de la Torre, y la reproducción en varios tomos de las obras del Che, inicialmente editadas por Casa. Por igual, resultaron apasionantes los libros sobre el Moncada de Mario Mencia y otro con ese título, de gran formato e ilustrado, que preparó Pedro Álvarez-Tabío, en la Editorial de Ciencias Sociales, como homenaje al vigésimo aniversario del 26 de julio.

En medio de esta tarea, ufano puede sentirse el Instituto del Libro de haber hecho la reimpresión de las *Obras Completas*, de José Martí, en 27 tomos y con una tirada de 20 000 ejemplares. También, de que su línea editorial se abriera a la edición de textos científicos que resultaban un verdadero hito en la historia del libro en Cuba: una obra sobre el cáncer, del profesor Zoilo Marinello, y otra sobre investiga-

ciones en gastroenterología, del profesor Raimundo Llanio. No olvidamos la publicación de *Suelos de Cuba*.

Si un antecedente meritorio había tenido la tarea editorial en la Isla, ésta la constituía la Colección de Libros Cubanos, dirigida por Fernando Ortiz y publicada inicialmente por Librería Cervantes, a finales de la década del 10. De manera que resultó de verdadero orgullo poder comenzar la edición de las obras del gran sabio cubano como una colección propia. De inicio aparecieron *Los negros esclavos*, *El engaño de las razas* e *Historia de una pelea cubana contra los demonios*. Otros tomos en marcha, sin que los mencionemos todos, aparecieron después de 1980, como *Los negros curros*, *Nuevo catauro de cubanismos*, *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*.

De las cuestiones que merece la pena recordar están dos obras cuya génesis son dignas de la ocurrencia de su talentado autor. Le había pedido a Raúl Roa, el prólogo para las obras de Rubén Martínez Villena, y quizás para sorpresa del propio escritor el texto se le empezó a estirar de una manera tal que ganaba fuste por sí mismo de libro y no de la introducción pedida. Desdichadamente, esta biografía de Rubén Martínez Villena aparecería póstumamente y, de manera incompleta, con el título de *El fuego de la semilla en el surco*. Mas, resultaba la segunda vez que un prólogo se le convertía en libro a Roa. Años antes, motivado porque de igual manera le había solicitado un trabajo liminar para las obras de Ramón Roa, su abuelo, se había aparecido en el Instituto con el mazo de cuartillas de *Aventuras, venturas y desventuras de un mambí*. No por gusto, bromista, como siempre, y hasta con una cucharadita de avergonzamiento, me dijo al comprobar que *El fuego...* tomaba grandes proporciones: “La próxima vez me pides un libro y verás que me sale un prólogo”.

En el trabajo de coediciones que se desarrolló con diversas editoriales extranjeras, sobre todo soviéticas, de la RDA y Bulgaria, tuvo un lugar señero la que se hizo con la Editorial Aurora, de Leningrado, del libro *Museo Nacional de Cuba*. Posiblemente, ésta y *La arquitectura colonial cubana*, en dos tomos, de Joaquín E. Weiss, editada

por Letras Cubanas, han sido las más relevantes ediciones de arte que se ha acometido.

Una contribución a la formación del pensamiento teórico la tuvo, sin dudas, la *Colección Polémica*, en la cual se publicaron obras como *La polémica industrial en la URSS*, *La nueva economía*, de Preobrashensky, el *Stalin*, de Isaac Deutscher, y *El hombre unidimensional*, de Herbert Marcuse. Mas, la información que proporcionaba el Instituto, trascendía a esa colección. Tanto dentro de Ediciones Revolucionarias, como en las publicaciones de Ciencias Sociales, aparecieron obras muy importantes; sobre todo, para el magisterio universitario. De ahí que se pueda enumerar, a manera de muestra, las obras publicadas de Max Weber, John Kenneth Galbraith, Durkheim, Ralph Turner, Gordon Childe, Gramsci, Mondolfo, Hegel, Thompson, Lúkacs, Luxemburgo, Kautsky, Eric Williams; los tomos de *Paideia*, de Werner Jaegger; *La rama dorada*, de Frazer; el *Diccionario filosófico*, de Nicola Abagnano, y hasta una selección de Científico-Técnica, en dos amplios volúmenes, de la obra de Freud. Para completar la información necesaria de nuestros intelectuales y profesores, pues no disponíamos de capacidades para todas las ediciones que se hacía necesario poner a la disposición de los estudiosos, se importaron no pocas obras del pensamiento contemporáneo. La extensión de las ideas de Marx, Engels y Lenin, fue posible por la adquisición de sus trabajos en la Unión Soviética, en muy cuidadas traducciones.

La política de diversificación de las publicaciones para lograr que el lector cubano dispusiese de una amplia posibilidad de conocimiento de la literatura mundial y, de esa forma, librarse de la atadura colonizadora que lo reducía a conocer sólo la literatura de una parte del mundo, se cumplió muy rigurosamente. De Sor Juana Inés de la Cruz a Tolstoi, de los aedas yorubas a Osumo Dazai, de Antonio Machado a Valentín Rasputín, de Eça de Queiros a Husmán Sembén, de Ivo Andrić a Doris Lessing, se recorrió de acuerdo con las posibilidades todo el panorama de la literatura universal. Obras senegalesas, turcas, albanesas, hindúes, polacas, traducciones hechas en nuestro país, como la de *El buen soldado Schweik*, desfilaron ante los ojos de un privile-

giado lector cubano. En una visita a La Habana, el director de la prestigiosa Editorial Gallimard, de Francia, Claude Gallimard, me solicitó le enviara regularmente el catálogo de nuestras editoriales, pues pensaba que le resultaría útil como material de trabajo para guiar sus propias ediciones. Julio Cortázar fue testigo de esa petición.

Una iniciativa que permitió la aparición de la primera obra de algunos de nuestros talentos jóvenes fue la *Colección Pluma en Ristre*. En aquellos momentos todavía alborales de la Revolución, algunos de quienes hacían sus primeras armas en el campo de las letras, dejaron plasmada para siempre su impronta y un día resultarían toda una revelación. Mencionaré, para resumirlos a todos, a uno de ellos: Abel E. Prieto. El título de su cuento publicado en *Pluma en Ristre*, *Caperucita Roja*. Todavía el estudiante Abel no sabía que su camino laboral como editor, comenzaría en la redacción de Arte y Literatura y culminaría como director de esa editorial.

Las obras de personalidades mundiales constituyeron otro hito de nuestras ediciones. Muy particularmente hay que señalar el poemario *Sagrada Esperanza*, del presidente Agostinho Neto. Las palabras introductorias a la edición cubana, como lo recordó durante su primera visita a la Isla en calidad de gobernante, lo escribió en momentos en que las tropas enemigas trataban con sus obuses de abrir el camino a Luanda. Prólogos a las ediciones cubanas de sus libros, los hicieron entre otros el mariscal Zhukov, Leonid Brezhnev, el comandante Humberto Ortega y el general Slavcho Transky, héroe de la lucha antifascista de Bulgaria.

Una política implícita y seguida de manera inflexible en el Instituto fue la del respeto a la libertad de creación. Nadie puede decir que un editor, con el aliento pegado en la nuca, le dijo qué escribir ni cómo hacerlo. No hacía falta que nuestra Constitución lo hubiese establecido, para que tal criterio fuese seguido con mayor rigor que un dogma de fe. Bastaba la convicción que se albergaba en el Instituto y sus editoriales, de que el camino no era el de tal o más cual realismo, de tal o más cual tendencia. Únicamente el autor podía definir la literatura que se proponía hacer. Todo el que afirme algo diferente, miente.

La falta de experiencia en el trabajo editorial evidenció pronto la necesidad de un consejo asesor que ayudase a establecer líneas concretas y fecundas para el desarrollo de la tarea. Con este fin, se estableció un órgano que tuvo entre sus integrantes a Carlos Rafael Rodríguez, Raúl Roa, Fernando Martínez y Hermes Herrera. Me tocaba presidirlo, en el carácter de director general del Instituto, y puedo decir que aquellas noches de sesiones no había asistentes más puntuales que Carlos Rafael y Roa, a pesar de sus aplastantes responsabilidades. También, que debatían vigorosamente y sin ceremonias sus puntos de vista y recomendaciones y, mientras, los demás aprendíamos de tanta suntuosa sabiduría desgranada junto a la mesa redonda del Instituto. Algunos de los libros que hoy reposan en nuestros estantes fueron recomendación directa de ellos. A partir de aquella experiencia, tiempo más tarde se establecerían los consejos asesores de las editoriales.

► Dos sucesos editoriales

Un día, en 1967, comprobé que estaba sin trabajo la rotativa del antiguo periódico *El Crisol*, en la calle Carlos III. Había papel gaceta y tinta y, sin embargo, la imprenta estaba paralizada, porque las características de los libros en proceso editorial no se adaptaban a la utilización de las rotativas de periódicos. Todos demandaban sistemas de impresión más perfeccionados, y aquello era estereotipia. Visité a algunos de nuestros editores, les comenté que teníamos disponible el equipo y podíamos hacer grandes tiradas de libros y les propuse que se encargaran de hacerlos en ella. Me respondieron que esa rotativa y el papel que empleaba no permitían dar la mejor calidad y, de seguro, la gente no leería los libros que se produjeran. Me retiré, llamé a un redactor muy calificado, Andrés Coucelo, y le pedí que trabajara directamente conmigo. Preparé un plan editorial con tiradas no menores de 50 000 ejemplares. De inicio, las ediciones serían las reimpressiones de las obras más exitosas que hubiésemos publicado anteriormente. El precio del ejemplar sería de 20 centavos. A Raúl Martínez, el gran pintor y diseñador cubano, ya fallecido, le solicité que preparara un esquema tipo para las portadas de

la colección y un logotipo que la distinguiera, y a los linotipistas que copiaran las obras directamente de otros libros. Así sacamos las ediciones Huracán. En ésta se llegaron a editar 250 000 ejemplares de *Cien años de soledad*, de García Márquez, 250 000 del *Diario de campaña*, de Máximo Gómez, y hasta 40 000 ejemplares de *La condición humana* de André Malraux. Recuerdo, hacia 1970, que en una visita a la librería de Moa le pregunté a una casi adolescente muchacha qué leía, y me mencionó, entre otros títulos, *La condición humana*. Pensé que daba lo que se llama una respuesta de prestigio. Pero me equivoqué. Al interrogarla sobre la obra, me habló de los personajes. Era la mejor demostración de la revolución en la lectura, que se estaba produciendo en el país.

Otro gran hito en la historia del Instituto del Libro fue la edición del diario boliviano del Che. Corría mayo del 68 cuando a mi oficina llegó el comandante Manuel Piñeiro, entonces viceministro primero del Ministerio del Interior, y, a veces, desde el parqueo abajo de mi oficina, me transmitió un mensaje: Fidel me convocaba a su apartamento de la calle 11. El Comandante en persona me abrió la puerta y me indicó que ojeara un manuscrito depositado encima de la mesa del comedor. A su lado reposaba una caja de cartón llena de las copias fotostáticas del manuscrito. Cuando abrí las páginas, la emoción me hizo quedar en una pieza: era la transcripción del diario del Che en Bolivia, hecha por la compañera Aleida March. El Che había caído el año anterior y sabíamos que el original del diario estaba en manos del ejército de ese país. También conocíamos que, en cualquier momento, la CIA podía sacarlo interpolado para desfigurar su imagen. El compañero Fidel me instruyó editar la obra, tarea que habría que acometer en el mayor secreto, para que no nos tomaran la delantera con una edición enmendada. Sólo tuvo noticia de lo que se trataba el director de imprentas del Instituto, Manuel Palacios, porque como técnico tenía que conocer las características del material a editar con el fin de tomar las medidas del caso. A partir de entonces comenzamos a acumular papel para un millón de ejemplares y a embutirlo como se podía en la imprenta "Osva-

do Sánchez”. La cantidad respondía al hecho de que el Comandante en Jefe había definido que la obra se entregaría gratis al pueblo. Los obreros creían que estábamos locos, por cuenta de la acumulación del papel dentro del recinto de la imprenta. Semanas después de la llamada, Fidel le escribió el prólogo que llamaría *Una introducción necesaria*. Lo hizo en cuatro días y nueve después tuvimos los primeros ejemplares de la edición grande (una de 10 000 ejemplares la habíamos sacado en cuatro días). Cuando *Granma* dio la noticia, los libros cubrían desde La Fe, en Pinar del Río, a La Máquina, en Baracoa, y originales, algunos de ellos traducidos, volaban al exterior para llegar a manos de editoriales amigas que lo reproducirían, sin que nadie lo hubiera conocido hasta ese instante. Incluso, no pocos de quienes habían trabajado en el asunto se enteraron por el periódico de la obra en que habían participado.

Para aquella compleja operación, a la cual el Ministerio del Interior prestó una cooperación invaluable, se habían escogido los editores que trabajarían en el diario. La noche que se inició la edición los llamamos personalmente a sus casas y les comunicamos que si no había inconvenientes se les recogería para ir a provincias a una tarea. Luego, se les trasladó a una casa que se había preparado para la labor, de donde una vez que se aceptara participar —sin conocer cuál era la misión— no se podría salir. Después se hizo lo mismo con los impresores de “Osvaldo Sánchez”, y más tarde con los de otras imprentas. En ellas había guardia armada en las puertas. Dentro se habían colocado literas y en sus locales permanecieron los trabajadores todos aquellos días. La compartimentación llegó a tal grado que en una ocasión, al romperse el ascensor de la imprenta y acudir el mecánico, una vez que lo reparó se le dio una explicación del caso y se le hizo saber que ya no podía abandonar el local. No podía correrse ningún riesgo de filtración.

Esta y una de las ediciones de *La historia me absolverá*, también con un millón de ejemplares, son con seguridad las dos ediciones más voluminosas que se han hecho en Cuba hasta hoy.

► Jornadas sin sombra

Si en el primer año del Instituto se publicaron 15,9 millones de ejemplares de libros y folletos ya, en 1973, la cifra se había duplicado y alcanzaba 31,6 millones. La tirada promedio rondaba por entonces los 36 000 ejemplares. En 1980, el volumen total de ediciones frisaba los 50 millones de ejemplares, y el elevado promedio de tirada por entonces se explica por la alta participación de los libros de texto en el conjunto. Una encuesta del Instituto de la Demanda Interna, de 1976, señalaba ya que uno de los empleos más significativos del tiempo libre de los cubanos era la lectura.

A todas estas no debe pasarse por alto que, para 1974, las imprentas del Instituto habían publicado también algo más de 47 millones de ejemplares de publicaciones periódicas.

El desarrollo de la pluralidad de posibilidades en la edición de libros cubanos —sobre todo, de literatura—, al estar establecidas más de una editorial dedicada a esta labor, fue totalmente consciente. En el arte, y el pensamiento en general, el monopolio engendra parálisis. Alguien, en cierta ocasión no muy lejana, dio a entender en la prensa que el Instituto Cubano del Libro había editado obras que no lo merecían, pero el drama más grande que puede afrontar un editor es que le reprochen no haber editado obras que debió publicar. Resulta preferible el error por imprimir algo de más, que no dejar que un libro valioso quede sin ver la luz. Cuántas obras de relevancia habrán sido ágape de polillas, sin que por cuenta de un criterio erróneo jamás se hayan publicado. Un editor elige, selecciona, conforme a su opinión, si una obra vale o no la pena de que se gasten los recursos en ella. Por tanto, su juicio es apreciativo y puede equivocarse. ¿Quién no recuerda el famoso caso de *El Gato-pardo*, de Lampedusa, rechazado por varias editoriales italianas hasta que al fin Feltrinelli la asumió y tuvo un éxito clamoroso? Con la opción de editores distintos, la posibilidad de error no se elimina pero se reduce. Por otra parte, también hay el peligro de juzgar sólo por lo que dice el mercado. Mas, hay libros que por mucho que se vendan, nunca serán buenos. La política editorial debe estar al tanto de todo esto.

Una de las cuestiones que enfrentó el Instituto del Libro fue el problema de los derechos de autor. Como quedó explicado, la política al respecto se trazó con motivo de la aparición del plan de Ediciones Revolucionarias. Como Fidel enunció, si nosotros le tomábamos los derechos al mundo, no podíamos exigir los nuestros. No hubiera sido ético. La postura adoptada públicamente en los días de Ediciones Revolucionarias, llegó hasta tal punto que se llevó a la Conferencia Tricontinental y allí se proclamó que no eran válidos los derechos intelectuales cuando iban contra el que posibilitaba a los pueblos el acceso a la educación y la cultura. Incluso, debe decirse que René Maheu, por entonces director general de la UNESCO, cooperó con tamaña herejía cubana, y envió el mensaje de que llegáramos a inteligencia con la India, pues ésta tenía los mismos problemas que nosotros.

En el precongreso del Congreso Cultural de La Habana, en 1967, se declaró la renuncia de los autores a sus derechos. Por ende, a lo largo de muchos años, no los reconocimos. En 1977 ya pudimos retomar el tema y reconsiderar nuestra postura. Entonces se acordó en la Asamblea Nacional una ley con muchas especificaciones que, en el caso de las necesidades de libros de texto, autoriza editarlos. A partir de ese momento, Cuba se replanteó el pago a sus autores. La ley al respecto se hizo de manera que las tarifas de retribución tuvieran no sólo en cuenta el mercado, sino ante todo la calidad. Hasta ahora, en Cuba se paga por la cantidad de páginas, según una tarifa fluctuante y un rango de edición. De manera que la equidad se logra mediante la elevación del rango de pago. En caso de ir a un cambio habría que tratar de que el mercado no fuese exclusivamente el que dictara el monto de los derechos. En un debate que, años atrás, tuve al respecto con nuestro amigo Gabriel García Márquez, le argumenté: “El sistema que se emplea en el capitalismo y el nuestro tienen como diferencia que en el cubano no necesariamente a mayor tirada corresponde una mayor retribución. A una obra relevante se le paga la tarifa máxima y a otra, que puede ser buena, pero no alcanza la misma calidad literaria, la media. Resultado: por la obra relevante, diga lo que diga el mercado,

con una tirada menor se paga más que por la otra”.

De todos modos, debo advertir algo: desde el punto de vista económico, el valor no existe en la obra de arte. Siempre enfatizaré que el *Quijote* o *Cecilia Valdés* son invaluable, como lo es también una obra de El Greco o de Lam o cualquier obra maestra. Pero ya que las relaciones mercantiles establecen sus leyes y el mercado se impone, hay que buscar la variante más justa.

Entre paréntesis, si alguien me preguntara si aquella política de no pagar los derechos de autor y “fusilar” las obras que necesitábamos no nos trajo represalias en el mundo editorial, tengo que decir que lo temí. Pero en verdad no las hubo. Lo cierto es que nuestra política resultaba totalmente coherente y, además, el mundo del libro es noble o, al menos, lo era. Todavía no estaba en manos de transnacionales de la edición, sino de hombres que, en general, apreciaban la cultura y por decirlo de alguna forma “vivían” de ella, pero con un respeto hacia ella. Hubo autores que autorizaron a reproducir en Cuba sus obras de manera gratis y los editores, casi en su totalidad, se hicieron de la vista gorda con nuestra política. Desde luego, también se hizo evidente una lección: una política de Estado es difícilmente batible.

Al respecto resulta muy simpática una anécdota de Roberto Fernández Retamar. Narra que un día, en cierto aeropuerto, se encontró con un conocido autor y le dijo: “Caramba, en Cuba hemos fusilado su libro”. El profesor palideció. “¿Cómo que se fusiló mi libro?”, preguntó, mientras Roberto, consternado, se daba cuenta del desliz y le aclaraba el uso local del término. Evidentemente, con la fama que nos endilgaba el enemigo, el profesor parece haber creído que habíamos llevado su libro a algún extraño patíbulo para libros.

En cuanto a los derechos, debo también apuntar que en 1967, junto con nuestro representante en España, José Manuel Castro, llegué a reunirme con decenas de editores españoles, de los más importantes, convocados por el Instituto del Libro Español, y les expliqué la política que estábamos siguiendo. Les expuse que necesitábamos continuar reproduciendo las obras

de más alta tirada, pero a la par no podíamos imprimir los cientos de títulos de tirada media o pequeña que se demandaban y, éstos, queríamos comprárselos. Estimaba, afirmé, que si por cuenta de las reproducciones creábamos malas relaciones todos saldríamos perdiendo. Ponerlos de acuerdo, era lo sensato. La respuesta vino en los hechos. Se pidió un crédito para adquirir libros. El Instituto Nacional del Libro Español lo buscó, y nunca hubo el menor problema con los editores del país ibérico. Por el contrario, las relaciones siempre fueron excelentes. Éstas llegaron a tal punto que en 1968 se preparó una exposición que permitiera ponernos al día en los fondos de las editoriales de la península. Se montó en Bellas Artes y se llamó “Los 107 del Libro Español”, por la cantidad de editoras participantes. Una noche que el Comandante en Jefe jugaba un partido amistoso de *basquet ball*, en el tabloncillo de la Ciudad Deportiva, al terminar recibió y conversó muy cordialmente con las decenas de editores que habían venido a Cuba con la muestra. De más está decir la conmoción que estos visitantes experimentaron aquella noche, y que para unos significó limpiar de telarañas no pocos juicios infundados y para otros, el refuerzo de unos lazos de amistad con Cuba y su Revolución, que habían empezado a cimentarse, y para otros, más lo uno y lo otro. No descubriré que no pocos de esos lazos todavía perduran.

Durante todo un buen período se trabajó con mucha limitación en cuanto a producir libros de ilustración gráfica en color, porque antes del triunfo de la Revolución varias de las más importantes imprentas cubanas se empleaban para otros fines que no eran la edición de libros. Por ejemplo, la “Osvaldo Sánchez”, Omega, en el Cerro, disponía de equipos de impresión para la realización de publicaciones en color, porque en ella se imprimía *Selecciones del Reader's Digest*, para América Latina, y también otras revistas de procedencia estadounidense. Pero ese desarrollo de los medios de artes gráficas, resultaba parcial. Si bien la máquina que imprimía *Selecciones*, de la cual por cierto había sólo dos o tres en el mundo, tiraba simultáneamente 72 páginas en colores, no había correspondencia entre ésta y el proceso de fotomecánica (para llegar a la impre-

sión *offset* había que pasar el original por una cámara de grandes dimensiones y mediante otros equipos llevar las imágenes del negativo a una plancha metálica). Los viejos operarios explicaban el misterio del desnivel entre las capacidades de uno y otro tipo: las planchas de impresión venían listas desde Estados Unidos. Aquí, de lo que se trataba, era solamente de imponerlas en la máquina e imprimir.

No obstante, fuera de los libros de texto para la enseñanza general que absorbían casi la totalidad de las pocas posibilidades para hacer los libros en color, la editorial Gente Nueva hizo maravillosas obras para niños; entre otros autores, de Dora Alonso y Onelio Jorge Cardoso. En ese sentido ayudó la amplia y fructífera colaboración que sosteníamos con los países socialistas, esencialmente, la Unión Soviética, la RDA y Bulgaria.

En corto tiempo, la necesidad y el deseo de seguir adelante quedaron limitados por las capacidades generales de impresión; por tanto, no mucho después empezó la modernización y ampliación de las imprentas. De esa forma, con la aprobación de un proyecto que el Comandante en Jefe había instruido preparar, hacia 1975 se introdujeron equipos nuevos en los talleres de “Osvaldo Sánchez”, “René Meneses” y “José Maceo”. También, se levantó en Guantánamo la imprenta “Juan Marinello”, inaugurada en junio de 1976 con la participación del Comandante en Jefe Fidel Castro. Con estas potencialidades se elevó notablemente la cantidad de ediciones. El resultado fue que, en el período entre 1967 y 1980, se editaron unos 480 millones de ejemplares y poco más de 15 000 títulos.

La proyección del trabajo del Instituto, para facilitar las posibilidades de edición a todos los escritores del país, reflejada en la creación de la Editorial Oriente, tendría otra repercusión más cuando en los planes prospectivos se incluyó la constitución de otra en Santa Clara. Por igual, la erección de una nueva imprenta.

Una de las tareas más importantes que desarrolló el Instituto fue la formación de personal. Ésta abarcó tanto los especialistas del trabajo editorial como los técnicos de las imprentas. En la rama editorial, el trabajo se llevó adelante prácticamente persona a persona, a partir de los

pocos que en un inicio conocían el mágico arte del libro; porque hacer libros es un arte, no únicamente *isancta simplicitas!* coser unas cuantas cuartillas por el lomo. En ocasiones, el editor tiene que reescribirle prácticamente el libro al autor y servir un poco de lo que llaman los sajones el escritor-fantasma; es decir, la mano oculta que ayuda al autor a exponer sus ideas. Tampoco puede dejarse de lado el concepto de la belleza del libro, y ésta no sólo resulta de una cubierta que haga que el lector se acerque a la obra seducido por su fantasía. Un diseño interior equilibrado, armónico, ayuda a la lectura.

Sin ser un experto, todo el mundo puede percatarse de cuándo se está frente a un libro de buena hechura. En esto tiene que ver el empleo de la tipografía adecuada, el espacio del interlineado, la disposición de la plana, la doble plana, el uso de la gráfica. Luego viene la calidad de la impresión, su limpieza, el papel empleado, etcétera. Un gran libro puede serlo no sólo por el texto, sino también por la imagen primorosa que presenta. Por eso, puede hablarse del arte de hacer libros.

La existencia de aquel movimiento editorial presupuso la formación de una gran fuerza de trabajadores muy jóvenes, apenas salidos de la universidades o, incluso, todavía estudiantes, que debieron afinarse en la labor específica del editor y a los cuales se les exigía continuamente domar la profesión. No obstante, aquel torrente de obras que demandaba el proceso y el trabajo acuciante de las imprentas, que a veces no dejaba poros para terceras pruebas de galera o segundas planas, provocaron en ocasiones libros con erratas indeseables e imperfecciones en la edición. La lucha contra unas y otras llevaron a una continua exigencia y, a la larga, a la elevación de la calidad del libro cubano.

La que se iba logrando quedó demostrado en 1977. En la prestigiosa Feria Internacional del Arte del Libro, de Leipzig (IBA), evento que se desarrollaba cada seis años, el libro cubano quedó en primer lugar en América Latina, con una medalla de plata, tres de bronce y ocho menciones de honor.

Nunca olvidaré unas palabras del profesor Albert Kapr, maestro alemán del arte del libro,

afamado por haber creado una familia de letras. Invitado a Cuba por el Instituto, se le pidió que examinara nuestro trabajo y lo criticara. Señaló numerosos defectos de diseño a nuestros libros. Sin embargo, al final expresó que por igual teníamos una virtud: a diferencia de ellos, que tenían sobre sus hombros la pesada carga de la tradición, y no podía echarse a un lado que eran el país de Gutemberg, resultábamos más libres y frescos, y no debíamos renunciar a la experimentación, por supuesto, con base en el dominio de la técnica.

En cuanto a la formación de personal para las imprentas, se acordó con el MINED que el Instituto asumiera la dirección de la Escuela de Artes Gráficas, de Guanabacoa, que formaba técnicos medios y obreros calificados. De esa manera, el subdirector de imprentas del Instituto, Carlos García Méndez, pasó a ser, a la vez, director de la escuela. De allí salieron muchos de sus graduados rumbo a la RDA y la Unión Soviética, de donde volvieron titulados de ingenieros especialistas de las artes gráficas. En virtud de las nacionalizaciones de los primeros años de la Revolución, aquellas imprentas a donde irían eran dirigidas por antiguos trabajadores gráficos, quienes con los conocimientos recibidos en la Escuela de Administradores de Industria creada por el Che o de forma improvisada, daban todo de sí al empeño, y debe reconocerse que en general lo hacían muy bien. Tampoco puede olvidarse la labor que desarrollaron técnicos empíricos, al enfrentar con éxito las inversiones que se llevaron adelante. Ahora, los recién llegados venían a fortalecer el trabajo de las imprentas, que habían dejado atrás su característica casi artesanal gracias a la moderna tecnología que se les introdujo, y establecieron una especie de simbiosis con la experiencia de los antiguos obreros. No pocos de aquellos jóvenes ingenieros, pasaron con el tiempo a ser jefes de nuestras imprentas. Fue otro logro indudable del Instituto del Libro.

En cuanto a las librerías se trazó la política de que en cada localidad debía haber al menos una, de manera que se cubriera el mapa de la Isla desde Imías a Mantua. Las montañas no podían detener ese propósito y había puntos en la Sierra Maestra adonde no podían llevarse los libros con yipis

y camiones. De manera que se autorizó a la delegación de Oriente, del Instituto, a comprar un arria de mulos. Aquella política llevó a que creciera el número de librerías a unas 300. Mientras, en muchos centros de trabajo se crearon las que llamamos librerías sociales o se hacían extensiones de venta de librerías cercanas.

Quizás sorprenda saber que durante la década del 70 nuestros especialistas prestaron asesoramiento técnico, a petición del presidente Allende, para el desarrollo de un organismo editorial y de impresión en el Chile de la Unidad Popular. Por igual, participaron en la organización de los medios disponibles para crear una buena imprenta en la Nicaragua sandinista y trabajaron en la puesta en marcha de una gran imprenta en la Argelia Democrática y Popular. También, nuestros especialistas editoriales colaboraron, durante la guerra de Viet Nam, con Ediciones en Lenguas Extranjeras, de Hanoi, y con vistas a mejorar la calidad de las traducciones al español de la Editorial Progreso, de Moscú, se envió como colaborador a otro especialista del más alto nivel.

El Instituto del Libro, dentro de las condiciones de entonces, fue rentable. Lejos de lo que algunos pueden pensar, se financiaba totalmente y tenía ganancias. A pesar de los bajos precios de los libros, los igualmente bajos precios de las materias primas, debido al subsidio, y la escala de las ediciones propiciaba su abaratamiento. La rentabilidad final de la institución (venta de sus productos menos gastos totales) puede fijarse hacia 1975 en un 14 %. Recuérdese que llegaron a editarse alrededor de 50 millones de libros por año. Eso quería decir poco más de 5 libros per cápita, en un continente donde los países con un volumen importante de ediciones no llegaban a 2.

En 1976, el Instituto del Libro se integró en el Ministerio de Cultura. Pasó sin las librerías, porque poco antes la Comisión del Sistema de Dirección de la Economía había tomado la decisión de trasladarlas al Poder Popular. En la década del 80 se traspasaría al MINED la Editorial Pueblo y Educación y se desprenderían las imprentas, que se incorporaron a la Integración Poligráfica. Años después, con los elementos que restaban en el Ministerio de Cultura, se reinstuyó el Instituto, subordinado a ese organismo. Dos compañeros tomaron sucesivamente su dirección, Pablo Pacheco, antiguo director de la Editorial de Arte y Literatura y, después, de Letras Cubanas, y Omar González, en la actualidad presidente del ICAIC, ambos con una relevante actuación a su frente. Hoy, con igual acierto, lo conduce Iroel Sánchez.

No cabe la menor duda, de que la idea de Fidel tuvo como fruto convertir al cubano en un pueblo de lectores. Recuérdese aquella temprana frase suya: “La Revolución no te dice cree. Te dice lee!” Ahora, después de los momentos difíciles del período especial, el problema estriba en renovar y hacer plurales los impulsos de esa condición. Mas, ya puede afirmarse sin que haya la menor vacilación que se está de nuevo en el camino. Las ferias del libro así lo anuncian, y nuevos y nuevos libros nos deslumbran y acucian. Con cada uno se cumplen las palabras de Martí, de que un libro es una piedra en el altar de la patria.



A Cuarenta Años de la Reforma Universitaria



Coloquio que tendrá lugar en la Universidad de La Habana, organizado por la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz de la Universidad capitalina y el Ministerio de Educación Superior. Los temas a tratar en esta conferencia por académicos, intelectuales dedicados a diversas esferas de las ciencias sociales, técnicas y naturales, entre otros especialistas, abordarán los antecedentes y concepción estratégica de la Reforma Universitaria, el movimiento estudiantil y el significado histórico de la Reforma en las universidades; a su vez, en las diferentes sesiones se analizarán impactos de proyecciones de trascendencia en las ciencias físico-matemáticas, técnicas, agropecuarias, biológicas y químicas, así como en las médicas, jurídicas, humanísticas y pedagógicas.

9 y 10 de enero del 2002

Introducción

Entre los diferentes temas planteados por el 40 Aniversario de la Reforma Universitaria, desde perspectivas disímiles en cuanto a su significación nacional, aplicación a diversas ciencias en su desarrollo académico y ejecución en centros de altos estudios como los de La Habana, Oriente y Las Villas, se han seleccionado algunos de los trabajos ya presentados para el coloquio, los cuales ponemos a consideración de nuestros lectores.

Para el doctor José Altshuler, el impacto en las ciencias físicas y matemáticas en lo que a la enseñanza se refiere, constituye más que una reforma, en realidad, “una auténtica revolución educacional”. En sus reflexiones, el profesor Altshuler nos devela momentos de singular importancia de tan trascendente hecho histórico para los estudios universitarios en el país.

En el estudio del profesor Edelberto Leiva se analizan la complejidad y la multiplicidad de contradicciones las cuales se expresan en el proceso de preparación de la Reforma Universitaria, necesidad unánime compartida pero comprendida de diversos modos en una institución que, al triunfo de la Revolución, se caracteriza por su carácter elitista. Es un momento de radicalización revolucionaria, el cual marca, como se expone en estas páginas, a profundidad, el desarrollo de los acontecimientos en la Universidad.

Resultaba evidente al triunfo revolucionario de enero de 1959, que la Universidad capitalina, como los demás centros de este nivel existentes en el país, no estaba preparada para dar respuesta a los nuevos planteamientos educacionales, ni estructural ni funcionalmente. En sus planteos, el investigador José Venegas aborda la

situación existente en los años previos a la Reforma y con un fuerte movimiento de los estudiantes se convierte en clamor que conduciría a la Reforma Universitaria.

En lo referente a los acontecimientos reformadores en la Universidad de Oriente, los profesores Luis González, Marisel Sansó y Nelsa Coronado exponen importantes consideraciones sobre los cambios que se operan en la estructura de gobierno y académica que desarrollan aceleradamente la nueva proyección del alto centro oriental. Los antecedentes inmediatos en los cambios ejecutados entre 1959 y 1961, en particular con la Reforma Estatutaria y el Gobierno Universitario, son analizados en la proyección que se operaría de inmediato para la aplicación de la reforma de enero de 1962.

El profesor Diosdado Pérez Franco, en sus narraciones acerca de la Reforma en las Ciencias Técnicas, nos indica con precisión momentos claves del acontecer universitario entre 1959 y 1960 y como, con los sucesos de junio de este último año, en la Facultad de Ingeniería, se formularon y aplicaron nuevos planes de estudio para las carreras existentes y se crearon otras nuevas; ya, con la materialización de la Reforma Universitaria, se produjo un desarrollo en ascenso en la formación de profesionales de las ciencias técnicas, proceso que se pone de manifiesto en las páginas de este trabajo.

Como cierre de este segundo y significativo bloque temático, se incorporan las palabras del ministro de Educación Superior, doctor Fernando Alegret, con las cuales quedarán concluidas las actividades por las cuatro décadas de la Reforma Universitaria.

Con todo, si bien al menos desde los tiempos de Julio Antonio Mella, el estudiantado de las universidades estatales cubanas atesoraba una muy estimable tradición de luchas políticas de carácter progresista contra las lacras y desmanes de la vida pública nacional; en cambio, por una u otra razón, dejaba mucho que desear una gran parte de lo relativo a la formación profesional del estudiante universitario.

Precisamente, de la crítica a esta característica, sin dudas negativa, de la vieja Universidad se asieron en más de una ocasión las fuerzas más retrógradas del país para tratar de destruir, o al menos debilitar, el carácter generalmente progresista de las luchas estudiantiles en el campo político y social. A título de botón de muestra, he aquí lo que decía el editorial del ultrarreaccionario *Diario de la Marina* del 29 de abril de 1951; unos diez meses antes del golpe de Estado batistiano: “Es sabido [que la Universidad de La Habana] alberga una población estudiantil que excede tres veces su capacidad docente. Tal pléthora es engendrada, en gran medida, por la práctica reiterada de la matrícula gratis a estudiantes pobres (...) Del modo que se practica entre nosotros la franquicia para cursar estudios universitarios, sin selección de calidades ni otro requisito que el de la pobreza, se está produciendo una congestión de la población universitaria lesiva para su nivel educacional...”.

En aquel entonces, había matriculados unos 15 000 alumnos en la Universidad de La Habana, que representaban más del 80 % de la matrícula en toda la enseñanza superior del país. Cursaba yo a la sazón en 1951 el quinto y último año de Ingeniería Eléctrica, y me había sido otorgada la famosa “matrícula gratis”, como en todos los cursos anteriores, en tanto que la mayor parte de mis libros de texto los compraba con la pequeña cantidad en metálico correspondiente a cada uno de los premios de asignatura ganados el año anterior. Se comprenderá, pues, que me cueste trabajo aceptar la denigración de la matrícula gratis contenida en el editorial de referencia. En realidad, lo que generalmente daba lugar a la enorme “deserción y mortalidad académica” que se producía cada año entre los alumnos matriculados de escasos recursos, era,

dicho lisa y llanamente, la falta de medios económicos con qué subsistir.

Muy consciente ello, la dirección revolucionaria del país no tardó en establecer un vasto plan de becas universitarias, que facilitó aún más el acceso de los estudiantes de origen humilde a la Universidad: ¡todo lo contrario de lo que, sin duda alguna, hubiera deseado el editorialista del *Diario de la Marina*! Aún más: el plan de becas se extendió a la enseñanza secundaria, porque en las nuevas condiciones creadas, el número de probables egresados de esa enseñanza resultaba totalmente insuficiente para cubrir las necesidades de personal calificado que requería la envergadura de los planes de nuevo desarrollo entonces previsto para el país. Pero no es el caso seguir tratando aquí cuestiones generales de este corte, pues debo ser consecuente con el título de mi ponencia, que se refiere en lo esencial a la enseñanza de las ciencias físicas y matemáticas en el nivel superior.

Al efecto, recordemos que, si bien antes de la Reforma, los estudios de física y matemática alcanzaban el más alto nivel relativo en la carrera de Ciencias Físico-Matemáticas, los cursos de aquellas materias que se explicaban en los dos primeros años de esa carrera, eran los mismos que debían tomar los estudiantes de Ciencias Físico-Químicas, Ingeniería Eléctrica, Ingeniería Civil e Ingeniería Química Azucarera. Cursos similares, siempre a cargo de profesores de la Escuela de Ciencias, figuraban en el plan de estudios de otras especialidades.

Pero incluso cuando la explicación de las materias estaba a cargo de profesores competentes, como en el caso del Análisis Matemático y la Física Superior, los planes de estudio y programas se resentían de serias limitaciones, derivadas bien del acomodamiento del profesor, de las férreas limitaciones impuestas por planes obsoletos inflexibles, de falta de fondos, y de las inciertas perspectivas de trabajo para los graduados.

A propósito de esto último, y a título de simple curiosidad, recordaré aquí que si bien se suponía que la fuente de trabajo principal de los graduados de Ciencias Físico-Matemáticas era dar clases de física o matemática en un instituto de segunda enseñanza del país, se incluían estu-

dios de agrimensura en el plan de estudios de la carrera, por si se presentaba la ocasión de ganar unos pesos midiendo algún terreno. Mucho más incongruente y negativo que esto resultaba, por supuesto, el espectáculo de la existencia de profesores que se habían acomodado a un extremo de pereza tal, que sus clases constituían una verdadera burla, razón por la cual alguno tuvo que ser sustituido en los años 50, ante la indignada y combativa protesta de los estudiantes.

Desde los primeros momentos del triunfo de la Revolución, las oportunidades de renovación que entonces se abrieron al país en todos los órdenes, impulsaron a un grupo de ingenieros entusiastas a promover la modernización de la enseñanza de las ingenierías. Al efecto, tuvieron lugar algunas reuniones con profesores de distintas especialidades técnicas; pero de ello no se derivaron resultados positivos, quizá por cuestiones de prurito e intereses creados en la mayoría del profesorado, de suerte que cuando se reanudaron las clases, éstas siguieron explicándose como en los viejos tiempos. Una crisis episódica, que estalló en el verano de 1960, la cual tuvo como protagonistas al claustro de profesores y a los alumnos revolucionarios, liderados éstos por el entonces presidente de la Asociación de Alumnos, José Rebellón, desembocó en la sustitución de la mayor parte del claustro por profesionales de capacidad reconocida, pero que hasta entonces habían venido desarrollándose en el sector productivo.

Aquello vino a ser algo análogo a como si en un vetusto y polvoriento recinto, largamente cerrado a cal y canto, se abriera de súbito una ventana por la que penetrasen los rayos solares y una fuerte corriente de aire fresco. Otros compañeros sin duda se referirán a los primeros cambios, muy radicales en ocasiones, producidos inicialmente en las asignaturas de Ingeniería. Aquí he de limitarme a aquellos que, en mi opinión, tuvieron que ver con la ampliación y la actualización de la enseñanza universitaria de las matemáticas y la física.

Sin entrar en demasiado detalle, recordaré que en los cursos de Ingeniería se introdujeron por primera vez, entre 1960 y 1961, el estudio de la variable compleja, de la transformada de La-

place, la teoría detallada de matrices, etc., en el espacio que había quedado libre al eliminarse cierta trigonometría esférica dinosaurica, y retornar a ejes cartesianos las lecciones de geometría analítica, que hasta entonces habían venido explicándose utilizando unos ejes oblicuos tan inútiles como engorrosos. Eso, en matemática. A su vez, en física se abrió espacio, por primera vez, al estudio con cierta amplitud de la gravitación universal, del principio de equipartición de la energía, de la física molecular, de la óptica ondulatoria, e incluso de unos primeros principios de física atómica y nuclear. Aunque hoy nos parezca punto menos que increíble a quienes tuvimos que ver con el asunto, es un hecho que la vertiginosa, aunque relativamente poco traumática introducción de los nuevos planes y programas trazados para la carrera, resultó un éxito completo, pese a las difíciles condiciones en que se desarrolló en los primeros tiempos, debidas, principalmente, a la falta de preparación adecuada del profesorado encargado de explicar las materias.

Pienso que dos factores particulares fueron determinantes en aquel éxito. Por un lado, la claridad de objetivos y el sentido realista con que se habían trazado aquellos planes y programas, y, por el otro, la eficaz labor realizada por la unidad de publicaciones que fundó en brevísimo tiempo la Asociación de Estudiantes de Ingeniería. Gracias a ella, pudo contarse rápidamente con materiales de texto apropiados a las críticas circunstancias del momento, pues donde no se consiguieron textos completos adecuados, se compusieron otros con fragmentos procedentes de distintas fuentes —aquellos textos, luego conocidos popularmente como “frankensteins”, por analogía con el caso del famoso monstruo que Mary Shelley imaginó “fabricado” con piezas anatómicas de diversos orígenes—.

Espero se me excuse esta digresión, pues pudiera justificarse teniendo en cuenta que cuando, algo más tarde, comenzó a ponerse en práctica la reforma de los planes de estudios y programas de la Escuela de Ciencias, los únicos textos de que pudo disponerse para entregar a todos los alumnos de primer año de Ciencias

Físico-Matemáticas, fueron aquellos “frankens-teins” —por cierto, sin cargo alguno—. Entre ellos vale la pena recordar los titulados Física 1, 2, 3 y 4, y Análisis Matemático 5 y 6, que todavía pueden hallarse en las librerías de segunda mano.

Pienso que no está de más recordar aquí una anécdota ilustrativa. Ocurrió que, realizados ya los principales cambios en Ingeniería, pero todavía no en la Escuela de Ciencias, abordé a uno de mis antiguos y admirados profesores de Análisis Matemático, excepcionalmente capaz y actualizado, para tratar de entusiasmarlo con la idea de que contribuyera al proceso de Reforma en la Escuela de Ciencias. Partía yo del hecho real de que ya se estaban explicando en Ingeniería algunos temas matemáticos que ni siquiera se tocaban en esa escuela. Pero cuando obtuve por toda respuesta: “¿Y quién va a pagar por todo eso?”, caí en cuenta de que se trataba de un caso perdido lamentablemente, como lo demostró el hecho de que el profesor aludido emigró del país poco después, sin que nadie lo hubiera molestado ni ofendido.

La reestructuración de la Escuela de Ciencias constituyó una de las tareas principales que debió cumplir el Consejo Superior de Universidades, creado por el Gobierno Revolucionario a fines de 1960. Contrariamente a lo que había ocurrido con las escuelas de Ingeniería, de Arquitectura y de Ciencias Médicas, las cuales de alguna manera habían hallado ya su propio camino en el proceso de Reforma, la Escuela de Ciencias no contaba a la sazón con suficiente personal competente y entusiasta, capaz de liderar allí este proceso, o al menos de instrumentarlo.

Tal situación resultaba particularmente grave en lo relativo a las ciencias físicas y matemáticas, por lo que debió recurrirse a quienes se suponía contaban con el mínimo de competencia imprescindible, y estaban dispuestos a incorporarse a la realización de la tarea. Hubo al menos un caso en que se logró convencer a alguno que estaba cursando estudios matemáticos en París, de que aceptara interrumpirlos y retornara a la patria, para aportar “su granito de arena” al éxito del proceso. En tales condiciones, los primeros planes de estudios, más o menos reformados, comenzaron a

cobrar forma y a introducirse en la práctica docente a fines de 1961.

A inicios de abril del mismo año, una delegación de alto nivel del Gobierno Revolucionario realizó una visita a los países socialistas europeos y a China, con el fin de acopiar información acerca de las experiencias acumuladas en esos países sobre educación y cultura, y explorar también las posibilidades de conseguir la cooperación de los respectivos gobiernos en materia de educación media y superior. Presidida por Armando Hart, entonces ministro de Educación, se integraban también aquella comisión la heroína del Moncada, Haydée Santamaría; el eminente pedagogo español radicado en Cuba, Herminio Almendros; nuestro gran novelista, Alejo Carpentier, y los compañeros Marta Jiménez, Ferrán y García Galló. A Gerardo Pérez Puelles y a quien les habla nos tocó la tarea de representar los intereses de la enseñanza científica y tecnológica de nivel medio y superior. Para ser justos, no es posible ocultar que encontramos siempre la mayor voluntad de cooperación de parte de nuestros anfitriones. Lo que no tardó en materializarse, con la pronta llegada a nuestro país de buen número de especialistas hispano-soviéticos (a solicitud de Hart, para sortear la barrera del lenguaje), checos, eslovacos, alemanes y otros.

Conviene recordar que el contenido de la Ley de Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba —aprobada el 10 de enero de 1962— no se copió de ninguna parte, sino que era de factura netamente cubana, producto de prolongadas y a menudo apasionadas y nada triviales discusiones. No diré que fue perfecto el resultado de todo aquel esfuerzo, ni mucho menos, pero, en mi opinión, tuvo el gran mérito de incorporar importantes principios básicos, que, en lo fundamental, resultaban tan válidos entonces, como pienso que siguen siéndolo todavía.

Según la Ley de Reforma, en lugar de las únicas tres carreras que se cursaban en la antigua Escuela de Ciencias, la nueva *Facultad* de Ciencias quedaba integrada por siete nuevas *Escuelas*: Matemática, Física, Geografía, Psicología, Biología, Química, y Geología, donde se ofrecían ocho nuevas especialidades. Las cinco primeras escuelas tenían a su cargo sendas *licenciaturas*, mien-

tras que la Escuela de Química incorporaba dos: Química y Química Farmacéutica. La Escuela de Geología incorporaba una sola licenciatura, proyectada de suerte que pudiera cursarse en cuatro años, por la urgente necesidad de geólogos que tenía el país en aquel entonces. A excepción de esta última licenciatura, el plan de estudios de las demás estaba proyectado para cinco años.

Pero al inaugurarse el primer curso oficial de la Reforma, el 10 de enero de 1962, quedaba aún por ver cómo iba a echarse a andar en la práctica aquello que estaba plasmado en el papel. Recuerdo que al primer rector de la Universidad reformada, el maestro Juan Marinello, le oí citar al efecto este viejo refrán popular venezolano: “Una cosa es pintar una paloma, y otra, abrirle el pico y que coma”.

La tarea de echar las bases para estimular la vocación por la investigación científica fue tarea central de la Dirección de Investigaciones creada por la Ley de Reforma para todos los centros de enseñanza superior. Carezco de datos sobre el papel que desempeñó en las otras universidades, pero sí puedo decir, con pleno conocimiento de causa, que la Dirección de Investigaciones de la Universidad de La Habana impulsó y apoyó la creación de grupos de investigación donde quiera que aflorasen las condiciones mínimas necesarias. La creación del Instituto de Investigaciones de la Actividad Nerviosa Superior constituyó el primer resultado de envergadura de esta política.

La Dirección de Investigaciones de la Universidad de La Habana también publicó, con el apoyo de las correspondientes escuelas de la Facultad de la Ciencia, la primera revista universitaria de carácter estrictamente científico-investigativo: las *Memorias de la Facultad de Ciencias*, en la cual se publicaron los primeros trabajos científicos originales en que intervinieron especialistas cubanos de la Reforma, en las áreas de matemática, geología y biología. La revista se había proyectado de manera que fuera extendiéndose de manera gradual a otras facultades, proyecto que, desafortunadamente, no prosperó en aquel entonces, por razones que no es el caso glosar aquí.

Para cerrar estas consideraciones sobre la enseñanza de la matemática y la física, me to-

maré la libertad de destacar a continuación unos pocos datos estadísticos muy claros, que pienso reflejan de alguna manera un aspecto de los efectos a largo plazo de la Reforma Universitaria.

En los años 50 del siglo xx se graduaron en Cuba, en promedio, algo menos de 10 “doctores en ciencias físico-matemáticas” por año, tras cursar cuatro años de estudios universitarios desvinculados de la investigación científica. Pues bien, en los años 90 se graduaron en las especialidades físico-matemáticas de nuestras universidades, como promedio anual, más de 44 físicos, entre 33 y 34 matemáticos puros y más de 112 especialistas en ciencias de la computación, todos con un mínimo de cinco años cursados. En total, casi 20 veces más de graduados de ciencias físicas y matemáticas que en los años 50. Pero confieso que lo que más me satisface no es el número, sino la calidad de los egresados, cuyos trabajos científicos alcanzan ya nivel internacional en buen número de casos, y no pocas veces desempeñan un papel importante para el desarrollo del país. Como se ve, tampoco en este orden de cosas se ha arado en el mar, aun cuando en los años 60 se pariese de un cero casi absoluto.

A 40 años ha de reunirse una nutrida representación de quienes de alguna manera tuvimos la oportunidad de participar de una u otra forma, siendo estudiantes o profesores, en ese acontecimiento tan trascendental y tan cubano que fue aquella que llamamos Reforma —la cual, repito, considero que le vendría mejor el título de verdadera revolución educacional universitaria—, en beneficio de nuestro país, e incluso el de otros pueblos menos afortunados, como recuerdo que señaló Fidel ya en aquel tiempo. Fue algo que entonces parecía una meta utópica, y supongo que aún hoy habría seguido pareciéndolo, si no fuera porque, como en tantas otras cosas nuestras de hoy, aquella utopía ha dejado de serlo para convertirse en una realidad indiscutible.

El dilema de la Reforma: la Universidad de La Habana entre 1959 y 1960

Edelberto Leiva Lajara ● ● ● ● ● ● ● ●

El evento a efectuarse en la Universidad de La Habana, dedicado al XL Aniversario de la Reforma Universitaria, resultará en extremo provechoso. De una parte, la presencia de un número importante de protagonistas de los hechos, enriquecerá de manera considerable la visión de un momento decisivo de la historia universitaria cubana. De otra, quedará claro que es urgente la necesidad de ahondar en episodios clave en los primeros años de transformaciones revolucionarias, que solemos recordar cada diez años, pero que, sencillamente, aún esperan estudios y análisis detallados a la distancia de varias décadas de su concreción. Si la idea de un foro permanente en torno a esta y otras problemáticas fructifica, se habrá dado un paso significativo.

Es evidente que este tipo de estudio tiene un recurso importantísimo en el testimonio de los actores directos, pero es igualmente cierto que las fuentes periódicas y de archivo que conservan nuestras instituciones no se han aprovechado en su potencial esclarecedor. En torno al complejo período de gestación de la Reforma Universitaria —entendiendo por ello los tres años que anteceden a su proclamación el 10 de enero de 1962—, por ejemplo, el Archivo Central de la Universidad de La Habana atesora un notable fondo documental escasamente explorado.

El período que transcurre entre el triunfo revolucionario del 1º de enero de 1959 y la proclamación de la Reforma el 10 de enero de 1962, resulta en extremo importante en el recinto universitario

habanero, como lo fue, en una escala mayor, para todo el país. Pero eso sería lo primero que, desde mi punto de vista, quisiera dejar sentado: si bien es innegable que a lo largo de esos años existe una cuestión, o un problema universitario, su existencia, con las características que le fueron inherentes, sólo resultó posible en el contexto de las profundas transformaciones que tenían lugar en todos los ámbitos de la vida económica, política, social y cultural del país, como episodio de ellas, si bien uno de suma importancia. Este episodio se desenvuelve entre profundas contradicciones, en un forcejeo entre las tendencias conservadoras y, en ocasiones, abiertamente reaccionarias, que albergaba el centro de estudios, y aquellas que propugnaban una transformación radical, no sólo del ordenamiento estatutario y docente de la Universidad, sino de la concepción toda de la vida universitaria y de sus relaciones con la sociedad y el Estado.

Dicho de otro modo, la cuestión radicaba en el tipo de universidad a la que se aspiraba y el lugar que, entendido en el más amplio sentido, debía ocupar en la Cuba posterior al triunfo del 1° de enero de 1959. Así planteado, tal vez no sea posible asumir la real dimensión del problema, inmerso en la compleja cuestión de la diversidad de percepciones y de posiciones en torno a la esencia y los objetivos del proceso revolucionario, cuyo propio desarrollo desbordó en numerosas ocasiones la capacidad de respuesta de algunos de los protagonistas del episodio universitario. Dadas las características de la institución, las diversas contradicciones se reflejaron en los enfrentamientos en torno a un núcleo esencial: la *reforma*. Los protagonistas directos fueron los órganos de dirección de la Universidad, los profesores y los estudiantes del plantel. Y el contexto global, el de la profunda transformación social que mucho antes Mella había evaluado como premisa indispensable de la transformación radical de la Universidad.

Pienso que hay, al menos, cuatro etapas bien definidas en el tema que nos ocupa. Permiten diferenciarlas tanto —y en primer término— los acontecimientos y circunstancias internas de la Universidad, como la rápida evolución de los acontecimientos en el país y la profundización

del proceso revolucionario. La primera abarca desde el 1° de enero de 1959 hasta el 17 de octubre de ese mismo año, fecha en que se desarrollan las primeras elecciones de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) posteriores al triunfo de la Revolución. La segunda etapa comienza en ese momento y se extiende hasta el 15 de julio de 1960, fecha de creación de la *Junta Superior de Gobierno* de la Universidad de La Habana. Las otras dos etapas se extenderían, la tercera, de julio de 1960 hasta el 16 de abril de 1961, con la proclamación del carácter socialista de la Revolución, y desde esa fecha, hasta el 10 de enero de 1962, la cuarta y última.

En este trabajo se prestará atención en particular a las dos primeras etapas señaladas. En ellas se discute y se actúa en torno a tres cuestiones básicas: la depuración en la Universidad; las concepciones y los modos de implementación de la Reforma —que incluye la participación de los estudiantes en el gobierno de la institución—, y el alcance y significado de una posible participación del gobierno en la formulación de los principios de la Reforma y, en última instancia, en su aplicación. En todos los casos, el alcance del debate trasciende los muros de la Universidad, como muestra de la relevancia que a nivel social y político se le concedía, lo cual demuestra de modo fehaciente la amplia cobertura de prensa que se le daba a todos los sucesos universitarios y el interés que los principales líderes revolucionarios le brindaban.¹

► Proa a la Reforma...¿qué reforma? (enero-octubre de 1959)

Las relaciones entre el Consejo Universitario y la FEU en cuanto a todas las cuestiones señaladas resultaron tirantes desde enero de 1959. Son relaciones que se mueven constantemente, bien

¹ Una amplia muestra de este interés de la prensa y de la presencia de los principales líderes de la Revolución en todos los acontecimientos relacionados con la Universidad, puede hallarse en los tomos correspondientes a los años 1959, 1960 y 1961 de la colección facticia existente en el Archivo Central de la Universidad de La Habana (ACUH), conformada por materiales de prensa de los más diversos orígenes y posiciones ideológicas.

al borde de la crisis, bien dentro de ella. La oposición permanente es sintomática, y lo más interesante: nadie niega la necesidad de una reforma universitaria. Sólo se trata de modos diversos de representarse, desde el tipo de sociedad que generará —o conservará— la Revolución triunfante, hasta el papel que le corresponderá desempeñar en ella a la Universidad. No debe olvidarse que la Reforma fue una constante en el discurso de los medios estudiantiles y profesoraes en la década del 50, pero en las condiciones estatutarias de funcionamiento de la institución, la proyección del Consejo Universitario, “docentista” y no comprometida con cambios estructurales profundos, era predominante y, habida cuenta del carácter esencialmente elitista de la Universidad, se extendía con facilidad a los medios estudiantiles.² Aunque la confrontación en torno a la reforma estuvo siempre latente, sus manifestaciones más agudas se hicieron posibles sólo en medio de profundas transformaciones sociales capaces de violentar el ordenamiento institucional del alto centro de estudios. Esto en lo relativo a lo que pudiéramos denominar *relaciones de poder* dentro de la Universidad, porque el espectro de contradicciones y problemas a solucionar resultó mucho más amplio y complejo.

Depuración y reforma fueron los dos temas básicos de discusión en ese momento, y en la compleja coyuntura era imposible separar uno del otro. De hecho, la solución radical de ambos dependía de los resultados del enfrentamiento de los diversos sectores y grupos dentro de la institución, acerca de las cuestiones políticas y sociales clave de la época. Sólo que, a inicios de 1959, el problema no estaba aún planteado con

la agudeza que generó el posterior desarrollo del proceso revolucionario.

En este rumbo, el primer momento clave se halla entre el 3 de febrero y el 23 de marzo de 1959, cuando los estudiantes mantuvieron ocupados los edificios de la Universidad, como manifestación de las diferencias en la cuestión de las depuraciones, entendida como la necesidad de “limpiar” el plantel del personal vinculado al régimen de Batista, pero también como depuración académica. Al menos en las manifestaciones públicas, la propia necesidad de la depuración no parecía someterse a duda por ninguna de las partes, pero desde el comienzo hubo diferencias notables en cuanto al modo de efectuarla.

El Consejo Universitario, que se declaró en sesión permanente desde el 1º de enero de 1959, acordó el día 8 “exigir responsabilidades a los profesores, funcionarios y empleados de la Universidad”, por conducta moral reprobable durante el régimen de Batista, así como por faltar a sus deberes profesionales. La formulación resultaba harto ambigua. Ese mismo día, el Consejo acordó convocar delegados de las universidades de Oriente, Las Villas y La Habana a una Comisión Interuniversitaria que debía reunirse de modo urgente, aunque no se especificaban las causas de la convocatoria ni los problemas a debatir. Por último, hizo su primera manifestación acerca de la reforma, identificándola con “una amplia reorganización en la estructura docente, académica y administrativa de la Universidad de La Habana”. Los estudios al respecto se encargaban al Seminario de Profesores Universitarios, creado con vistas a la Tercera Asamblea Ordinaria de Universidades Latinoamericanas.³

En cuanto a los estudiantes, el 12 de enero, una comisión encabezada por Ricardo Alarcón, entonces coordinador provincial de la Sección Estudiantil del Movimiento 26 de Julio, presentó al ministro de Educación, Armando Hart, un documento de 12 puntos en el cual ya quedaban planteadas varias de las exigencias del estudiantado en torno a la reforma y la depuración, con la particularidad de que se actuaba en representación no sólo de los estudiantes universitarios, sino también de los centros secundarios, tanto públicos como privados. Entre los reclamos es-

² Ésta es una cuestión interesante y el contexto de este trabajo no permite tratarla con detenimiento. Son numerosísimas las referencias en la prensa, en las revistas universitarias y en los acuerdos de los distintos niveles de dirección de la Universidad de La Habana a los proyectos de Reforma, que incluían la construcción de una ciudad universitaria. Pueden consultarse en los diferentes fondos del Archivo Central de la Universidad de La Habana.

³ Archivo Central de la Universidad de La Habana. *Fondo Administrativo*, n° 13591, ff. 1 y 2.

taba el reintegro de los estudiantes expulsados por enfrentarse a la tiranía, la expulsión y enjuiciamiento de los profesores, alumnos y empleados colaboradores del régimen, el derecho a la libre asociación estudiantil, supresión de las cátedras vitalicias, revisión de todos los planes de estudio y lo que luego sería llamado *cogobierno* universitario: es decir, la representación del estudiantado junto a los profesores en el gobierno de la Universidad.⁴

Por su parte, la FEU presentó en la Plaza Cadenas, el día 24, un programa que priorizaba una depuración que alcanzara a profesores, alumnos y empleados en todas las instancias y dependencias de la Universidad. Se incluía también la revisión y reestructuración de todos los programas y textos y el establecimiento de cursos nocturnos en todas las carreras, así como viviendas y comedores para estudiantes. Un aspecto interesante resulta el intento de ampliar la base sobre la cual se elegían los principales dirigentes de la FEU, pidiendo que se hiciera por votación directa de todos los estudiantes.⁵ Al día siguiente, en una asamblea en el Aula Magna, se reiteraron estas exigencias, mientras la dirección de la FEU instaba a los estudiantes a abandonar las armas, “pues había llegado el momento de laborar por Cuba de otra forma” y daba cuenta de la creación de un Comité de Reforma.⁶

El Consejo Universitario no planteó, en enero de 1959 —no lo haría por demás nunca—, un programa de reformas que pudiera de algún modo reflejar las aspiraciones del estudiantado, así fuese en su vertiente más moderada. Resultaría al menos aventurada la afirmación de que el Consejo, tan tempranamente, obstaculizaba de modo deliberado la solución de los proble-

mas más importantes que enfrentaba la Universidad de La Habana. Sin embargo, su incapacidad de romper con los moldes estatutarios y su apego a fórmulas que en algunos casos tenían en la institución una tradición más que centenaria, lo hacía desde el inicio el organismo menos a propósito para la transformación radical del centro. En medio de aquella compleja coyuntura se convirtió en blanco preferente de las críticas de casi todas las tendencias dentro del movimiento estudiantil, ante las cuales adoptó una contraproducente postura en la cual predominaba la justificación y la ambigüedad.

Así, tras las reuniones estudiantiles de finales de enero, en las cuales según el propio Consejo Universitario, se le acusó de “constituir un obstáculo o un freno a la depuración cívica y docente del profesorado y a la realización de la reforma universitaria”, sus miembros adoptaron una declaración en la cual se limitaban a afirmar que las depuraciones ya habían comenzado y que al Consejo le preocupaba “primordialmente” lo relativo a la Reforma.⁷

El 3 de febrero estalló la crisis. Ese día, la FEU, estimando que no se actuaba con suficiente energía en la depuración —sobre todo, de varios decanos—, ocupó los edificios de la Colina, en lo que el Consejo Universitario consideró “un acto de flagrante usurpación de funciones y de ostensible menosprecio a los principios democráticos, a la autonomía universitaria y al espíritu de la Revolución”. El día 6 se suspendieron todas las actividades administrativas.⁸ Se exigió entonces la depuración del propio Consejo Universitario y la implantación del *cogobierno*.

Esta actitud de la FEU no contó entonces con el apoyo del Movimiento 26 de Julio y ya el 6 de

⁴ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Enero 1959. (Revolución. La Habana, 16 de enero de 1959.)*

⁵ *Ibidem*, 26 de enero de 1959.

⁶ *Vida Universitaria*, año X, n^{os} 101, 102, 103, enero-febrero-marzo de 1959, pp. 30-31.

⁷ ACUH. *Fondo Administrativo*, n^o 13591, ff. 8-9. En realidad se habían tomado varios acuerdos tendentes a regular formalmente el desenvolvimiento del proceso de depuración, creando comisiones y dirigiendo consultas a diversas instancias universitarias, pero los

Estatutos vigentes y, sobre todo, la Ley Docente de 1937, constituían obstáculos que la posición “legalista” del Consejo no superaría, sino bajo la presión sostenida del movimiento estudiantil en los meses posteriores.

⁸ *Ibidem*, ff. 11-12. El 10 de febrero se repitieron los argumentos en un nuevo acuerdo en el cual además se acudía a la Ley Fundamental recién promulgada, en la cual se reconocía el régimen de autonomía universitaria y la plena vigencia de los Estatutos. *Ibidem*, f. 14.

febrero fue criticada por el periódico *Revolución* en un editorial titulado “Salvemos la Universidad”.⁹ En los actos del 13 de marzo, el máximo líder de la Revolución, Fidel Castro, le reprochaba a la FEU, no la justa demanda de depuración, sino haber asumido posiciones extremas, cometiendo “el error táctico de unir a los buenos y malos profesores”.¹⁰ Las demoras en el inicio de las actividades de la Universidad, con lo que esto representaba como símbolo del triunfo alcanzado, y la situación existente en el seno de la FEU, cuya máxima dirección no se hallaba consolidada y planteaba una serie de incógnitas a despejar en los meses venideros, explican, al menos en parte, esta actitud.

La ocupación de los edificios universitarios se extendió hasta el 23 de marzo. Desde inicios de febrero, y hasta esa fecha, la Universidad vivió un ambiente de forcejeos y complicadas negociaciones. El 7 de octubre, el Consejo aceptó reunirse con los representantes de la FEU, pero el día 12 se le pidió que presentara sus peticiones por escrito para estimarlas válidas, y el 18 el Consejo acordó no tomar en consideración las cuestiones planteadas por la FEU hasta tanto se reintegraran a sus locales los claustros de facultades y el propio Consejo Universitario.¹¹ Entretanto, se recibieron las denuncias contra varios decanos y se ordenó formar los correspondientes expedientes.¹²

A mediados de marzo, la prensa se mostró optimista en relación con la pronta entrega de los edificios universitarios. El día 14, tras el acto de la noche anterior en el Estadio Universitario con motivo del aniversario del asalto a Palacio, el edificio de la Escuela de Medicina fue entregado al decano interino doctor Luis F. Rodríguez Molina, en lo que algún periódico calificó de inicio del “regreso a la normalidad en la Universidad de La Habana”.¹³ En las declaraciones de algunos dirigentes estudiantiles se manifestaba la misma confianza. Mas, diversos obstáculos extendieron la crisis prácticamente hasta finales de marzo. En particular, los estudiantes de la Facultad de Pedagogía se opusieron a la entrega del edificio, si no se producía la renuncia del decano José M. Gutiérrez Hernández, a quien el Consejo había concedido una licencia sin sueldo mientras terminaba el proceso. La negativa de Gutiérrez Hernández y la intransi-

gencia de la dirección estudiantil de Pedagogía distanciaron aún por varios días la vuelta a la precaria normalidad que caracterizaría al centro de estudios en los meses posteriores. En definitiva se produjo la renuncia —aunque el Consejo no se pronunció sobre ella antes del reintegro de los inmuebles—, y el 23 de marzo, en un acto en el cual el entonces presidente de la FEU José Puente Blanco y el rector Clemente Inclán Costa insistieron en la necesidad de unión entre estudiantes y profesores, el Consejo Universitario retornó a la Colina.

En la salida de la crisis de febrero-marzo de 1959 en la Universidad es necesario destacar algunos aspectos. En primer término, se produjo la incorporación de representantes de la FEU en el Consejo Universitario y en los claustros de facultades. Si bien no tenían derecho a votar, la presencia estudiantil resultaba una alteración importante del ordenamiento institucional vigente. En segundo lugar, el mismo 23 de marzo se creó por acuerdo del Consejo una Comisión Mixta, con una composición paritaria de seis profesores y seis estudiantes. El objetivo inmediato de la Comisión era, según el acuerdo, el estudio de las modificaciones a la Ley Docente de 8 de enero de 1937, necesarias “para que la depuración cívica, docente y administrativa (...) pueda realizarse por Tribunales Mixtos integrados por 3 profesores y 2 alumnos, estando siempre la acusación a cargo de otro alumno”. La Comisión debía, además, “iniciar los estudios necesarios para la Reforma Universitaria. Ésta (...) principia-

⁹ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Febrero 1959.* (*Revolución*, 6 de febrero de 1959.)

¹⁰ *Ibidem*, 14 de marzo de 1959.

¹¹ ACUH. *Fondo Administrativo*, n° 13591, ff. 12-18.

¹² *Ibidem*, ff. 18 y ss. De ese modo, por ejemplo, el 18 de febrero se decidió iniciar expedientes de depuración a Rogelio Arenas Martorell, Raúl Romero Jordán y José M. Gutiérrez Hernández, decanos de las facultades de Medicina Veterinaria, Farmacia y Educación, respectivamente. El 24 de ese mismo mes se abrió el de Luis Rueda Pérez, decano de la Facultad de Ingeniería Agronómica y Azucarera.

¹³ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Marzo 1959.* (*Diario Libre*, 14 de marzo.)

rá sus trabajos escuchando a las Facultades a fin de formarse una visión de conjunto y de detalles del problema”.¹⁴ Todo parece indicar que la FEU designó sus representantes en la Comisión el propio día 23, mientras el Consejo lo hizo dos días después.¹⁵ No fue, sin embargo, hasta el 10 de abril que se acordó elevar al gobierno un proyecto de ley el cual establecía una disposición transitoria al artículo IV de la Ley Docente de enero de 1937, sin la cual la conformación de la Comisión Mixta con participación estudiantil violaba el contexto legalmente establecido para el gobierno de la Universidad. En respuesta, 13 días después, el Consejo de Ministros dejó en suspenso la Ley Docente por un período de 90 días, tras lo cual se orientó el nombramiento de los tribunales de depuración por facultades.¹⁶

La fórmula de la Comisión Mixta arrastraba un lastre insuperable desde su concepción. La limitación de plantearse, formalmente, la necesidad de una transformación de la Universidad sin decidirse a abandonar los ámbitos institucionales tradicionales, pudo muy bien ilustrar desde el inicio el alcance de las expectativas reformadoras del Consejo Universitario. Sin que el máximo órgano de gobierno del plantel formulara objetivos concretos, se recurrió a la fórmula —como tradición más que centenaria en la Universidad de La Habana— de pedir a cada facultad informes de los claustros y propuestas relativas a los cambios en los planes de estudio y programas por asignatura. La Comisión Mixta, de ese modo, debía teóricamente recibir un volumen muy notable de información, propuestas y consideraciones que luego debía conciliar.

Las condiciones estaban creadas para la extensión *ad infinitum* del limbo en que caería la Universidad, mientras se recopilaba información. En la práctica, el Consejo reclamaba constantemente a las facultades por el incumplimiento en la entrega de los informes. En esta etapa, los claustros, en su mayoría, presentaron propuestas en las que primaba el aspecto docente por encima de una concepción integral de renovación. En algunas ocasiones, incluso, la propia Comisión Mixta no pudo sesionar debido a la ausencia de parte de sus miembros.¹⁷ El 15 de abril, la FEU había planteado el incremento del número de miembros de la Comisión a 26 —13 designados por el Consejo y 13 por la FEU—, lo que no fue aprobado hasta el 9 de junio. En repetidas ocasiones se requirió información sobre la marcha de los procesos de depuración y el resultado de los estudios acerca de la reforma. En julio, la mayor parte de los expedientes iniciados se hallaban inconclusos, y el Consejo no emprendió ninguna acción eficaz para acelerar su culminación. En realidad, no tenía la capacidad de hacerlo. El 16 de julio, el Consejo autorizó al Rector a solicitar la prórroga, por otros 90 días, de la suspensión de la Ley Docente.¹⁸

No obstante lo inquieto del entorno y la vehemencia de los reclamos, a contrapelo del acelerado ritmo de las transformaciones en todo el país, el movimiento de depuración y reforma universitaria ya estaba, en la práctica, estancado. Ello estaba motivado no sólo —tal vez no tanto— por la actitud e incapacidad del Consejo, sino por todo el conjunto de circunstancias que complejizaban enormemente el panorama

¹⁴ ACUH. *Fondo Administrativo*, n° 13591, ff. 31. Existe alguna confusión en lo relativo a la Comisión Mixta. El Consejo Universitario hizo alusión en varias oportunidades, durante la crisis de febrero-marzo, a un acuerdo suyo de 16 de enero en que se creaba la Comisión. Sin embargo, no consta en el expediente correspondiente. Supuestamente, la primera Comisión se designó en el mes de febrero, presidida por el profesor Rafael Santos Jiménez Fernández y José Puente Blanco, pero la primera referencia documental incuestionable acerca de la composición y funciones de este órgano es la de los acuerdos del 23 de marzo.

¹⁵ *Ibidem*, f. 33. No ha sido posible aclarar quiénes se designaron por la FEU. El Consejo Universitario designó a Francisco Carone Dede, Rafael Santos Jiménez y Fernández, Diego González Gutiérrez, Carlos Cárdenas Pupo, Antonio Rosado Rodríguez y Rafael Fiterre Riveras.

¹⁶ *Ibidem*, ff. 40 y 45.

¹⁷ El presidente de la Comisión Mixta, Rafael Santos Jiménez, incluía la frecuente ausencia de sus miembros a las sesiones como una de las dificultades enfrentadas en el trabajo de este órgano. ACUH. *Reforma Universitaria*, s/n, f. 20

¹⁸ ACUH. *Fondo Administrativo*, n° 13591, f. 108.

universitario, entre las cuales se hallaban las propias contradicciones en el seno de la FEU, con un presidente —José Puente Blanco— cuya presencia se debía a la ambigua situación creada por la desaparición física de los dirigentes electos en 1956, José Antonio Echeverría y Fructuoso Rodríguez.

En octubre de 1959 ocurren varios acontecimientos de importancia en este proceso, todos interrelacionados. Tomando en cuenta el estado de elaboración del proyecto de reforma —la Comisión estimaba que estaba “muy adelantado”—, el Consejo Universitario acordó dirigirse al gobierno con la solicitud de la creación de una comisión de ministros y decanos “al objeto de determinar, en esa reforma, la concordancia de los planes de estudio y preparación técnica de sus egresados, con los fines esenciales del Estado (...) teniendo en cuenta los objetivos y metas del Gobierno Revolucionario con vista al desarrollo nacional”.¹⁹ La necesidad de esta coordinación, y en general de poner la Universidad en función de las necesidades primordiales del país, había estado presente desde enero de 1959 en las declaraciones tanto del Consejo Universitario como de los dirigentes estudiantiles. Por su parte, el máximo líder de la Revolución, Comandante Fidel Castro, había manifestado con claridad el 13 de marzo de ese año la posición del Gobierno Revolucionario en una amplia gama de problemas relativos a la Universidad, entre ellos, su necesario vínculo con las necesidades y proyectos de desarrollo del país.²⁰ A pesar de la aparente coincidencia de posicio-

nes, la reacción a la propuesta del Consejo por parte de algunos sectores estudiantiles fue negativa, y el episodio resultó rápidamente apropiado por la contrarrevolución.

El 8 de octubre, José Puente Blanco, acompañado por un grupo de dirigentes estudiantiles, se presentó ante el gobierno para protestar airadamente el acuerdo del Consejo del día anterior. Las manifestaciones de protesta se extendieron a la prensa, en la cual múltiples declaraciones se opusieron a la solicitud dirigida por el Rector a Osvaldo Dorticós. Varios fueron los argumentos esgrimidos, pero sobre todo se acudió al delicado tema de la autonomía universitaria, arguyendo que una intervención del gobierno en los términos solicitados violaba este *status* y se acusó al Consejo, tanto de pretender excluir a la FEU de las discusiones en torno a la reforma, como de hacer descansar la responsabilidad por los errores del Consejo en decisiones gubernamentales.²¹ En contrapartida, la Juventud Socialista estimó que la intervención del gobierno no afectaba la vigencia de la autonomía;²² igual posición asumieron en sus declaraciones representantes del Gobierno Revolucionario y otros grupos estudiantiles.

La cercanía de las elecciones de la FEU constituyó un elemento decisivo en este episodio. Con independencia de la confusión de algunos líderes estudiantiles de posiciones honestamente revolucionarias que se sumaron a la protesta, la defensa de la autonomía universitaria se utilizó como un arma en la campaña que se desarrollaba con la vista puesta en las elecciones que

¹⁹ *Ibidem*, f. 175. La carta del rector Clemente Inclán al presidente Osvaldo Dorticós, en la cual le comunicaba el acuerdo y solicitaba su colaboración, se publicó en el periódico *Revolución* al día siguiente, 8 de octubre.

²⁰ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Marzo 1959. (Revolución, 14 de marzo de 1959.)* Fidel manifestó ese día el interés porque la Universidad no fuera “una fábrica de profesionales en serie, y sí que se oriente a las necesidades del país e investigue cuántos técnicos necesitamos de más y cuántos abogados de menos”.

²¹ Las declaraciones y notas de protesta aparecieron en numerosos medios de prensa, al tiempo que se promo-

vían mítines en la Universidad y se protestaba formalmente ante el Consejo Universitario. Los hechos están ampliamente reflejados en la prensa correspondiente a los días subsiguientes, que se conserva en el Archivo Central de la Universidad.

²² ACUH. *Fondo Administrativo*, n° 13591, f. 168. Según lo establecido en la Universidad, el Consejo determinaba, previo acuerdo con los estudiantes, la fecha de celebración de las elecciones. Originalmente se había decidido realizarlas entre el 15 y el 25 de septiembre de 1959. La adopción de una nueva fecha se efectuó el 17 de septiembre, un mes exacto antes del día fijado.

debían efectuarse el 17 de octubre.²³ Las contradicciones internas, que envolvían todo el abanico de opiniones relacionado con una posible intervención del gobierno en la solución de los problemas universitarios, alcanzaron su nota más aguda desde enero del 59. En esa situación resultó decisiva una declaración del máximo líder de la Revolución, al reclamar la unidad de las filas estudiantiles ante las pugnas entre los candidatos a la presidencia de la Federación. Fidel hizo referencia al hecho, criticando que se hubiera esgrimido la cuestión de la autonomía de modo erróneo, “como si fuese posible en medio de este proceso revolucionario separar los conceptos de Universidad, gobierno y pueblo. Sólo con un criterio absolutamente reaccionario se puede considerar que el pueblo y el gobierno que lo representa dignamente puedan ser ajenos a la Universidad, o la Universidad ajena al gobierno y al pueblo”.²⁴ Esa misma idea la repetiría en varias ocasiones en esa etapa, y su sentido se asumiría cabalmente por el estudiantado revolucionario.

Entretanto, a mediados de marzo, la Comisión Mixta elevó al Consejo un informe de los resultados de su labor hasta el 15 de octubre, fecha en que decidió recesar hasta tanto se efectuaran las elecciones estudiantiles. En el documento se hace un recuento del trabajo de las diferentes subcomisiones,²⁵ cuyo resultado se concretó en un folleto contentivo de los proyectos elaborados.²⁶ En opinión de la Comisión, “la gran reforma aprobada (...) y desenvuelta en

sus líneas generales, es el Cogobierno”, que confiaba “el Gobierno de la Universidad a los Profesores y a los alumnos, dentro de los límites que la discreción impone”.²⁷

Los documentos presentados como resultado de la labor de la Comisión Mixta, no planteaban una renovación radical de la Universidad. En realidad, respondían a una coyuntura específica, en la cual no estaban creadas aún las condiciones internas para ello. Aún se luchaba por el control de la Universidad, y la correlación de fuerzas representada en la Comisión no permitía romper de modo radical con el *modus vivendi* del plantel, aunque se valoraron numerosos aspectos de la realidad universitaria y se hicieron propuestas que luego se mantendrían en el curso posterior de las reformas. De cualquier modo, no resultaría legítimo confrontar estas propuestas con la Ley de Reforma de 1962; sobre todo, porque la última es un resultado del acelerado proceso que planteó la necesidad de construir una universidad socialista. Hacia octubre de 1959, una situación semejante no estaba contemplada, al menos, por una parte importante de los actores.

Por esos mismos días seguía la lucha electoral por la presidencia de la FEU, haciendo evidente y profundizando la división entre los distintos sectores estudiantiles. Las complejidades de este conflicto escapan a las posibilidades de un trabajo de esta índole, pero es necesario señalar que se intentó utilizar supuestas diferencias entre el Movimiento 26 de Julio y el Directorio Estudiantil en provecho de los grupos en pugna; situación que motivó la declaración de Fidel —ya citada— en vísperas de las elecciones. En ella se expresaba que el gobierno y el Movimiento 26 de Julio no respaldaban ninguna tendencia en la lucha por la presidencia de la FEU, se hacía hincapié en lo estéril de una confrontación que sólo hacía el juego a los intereses reaccionarios en su intento por presentar a los revolucionarios divididos y se exhortaba a los estudiantes a proclamar unánimemente un presidente “y unirse todos en un plan de reforma que se cumpla sin más dilación”.²⁸

Una de las candidaturas electorales estaba compuesta por Rolando Cubela para presidente,

²³ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Octubre 1959.* (Hoy, La Habana, 10 de octubre de 1959.)

²⁴ *Ibíd.* (Revolución, La Habana, 17 de octubre de 1959.)

²⁵ Hasta octubre, cinco fueron las subcomisiones en funciones: de gobierno universitario; de planificación de la enseñanza y extensión universitaria; de cuestiones económicas; de ciudad universitaria y edificaciones, y de coordinación e iniciativas.

²⁶ República de Cuba. Universidad de La Habana. *Acuerdos de la Comisión Mixta para la Reforma Universitaria*, Imprenta de la Universidad de La Habana, La Habana, 1959.

²⁷ ACUH, *Fondo Administrativo*, s/n (*Reforma Universitaria*) f. 31.

Ricardo Alarcón, vicepresidente, Ángel Quevedo para secretario general y Luis de Sotro Andraca, vicesecretario. La otra, por Pedro Luis Boitel, José R. Villalón y Sorzano, Jacinto Otero y Carmen Jiménez, respectivamente. El día 17, bajo la impronta de la declaración de Fidel, se efectuó un mitin en el cual Boitel hizo pública su renuncia. Sin embargo, en las condiciones de división creadas ya para ese momento —y Boitel había sido uno de sus máximos protagonistas— no constituía una postura realista, por lo cual es creíble que tuviera una clara conciencia de ello y esperara las manifestaciones de descontento que caracterizaron el turbulento desarrollo del mitin. En definitiva, se necesitó efectuar las elecciones.

La candidatura encabezada por Cubela alcanzó el triunfo, pero el margen de superioridad fue estrecho. En lo relativo a la presidencia, de 8 240 votos válidos, Cubela obtuvo 4 261, mientras Pedro Luis Boitel, un total de 3 979 votos. En por cientos, resultó un 51,71 % Cubela contra un 48,28 % Boitel. Por escuelas, en siete hubo apoyo mayoritario al primero y en las restantes seis al derrotado. El papel decisivo lo desempeñaron las escuelas de Ciencias Comerciales y Medicina. En Medicina —de la que era estudiante—, Cubela obtuvo 1 555 votos contra 479 su oponente; en Ciencias Comerciales, por su parte, se contabilizaron 1 118 votos contra 501, a favor de Pedro Luis Boitel. Esa desproporción no se dio en ninguna de las restantes escuelas.²⁹

Con la confección de la primera propuesta de reformas para la Universidad y las elecciones de octubre de 1959, puede cerrarse esta primera etapa posterior al triunfo revolucionario. En realidad, la mayor parte de los problemas del más antiguo centro de educación superior en la Isla quedaban en pie, pues, por una parte, no se había logrado romper con los moldes institucionales vigentes, mientras, por otra, la confrontación política que pronto comenzó a perfilarse en el recinto universitario no se definía aún en el control del centro por los sectores estudiantiles y profesoriales comprometidos con las profundas transformaciones que en todos los órdenes implicaba el desarrollo del proceso revolucionario. En contrapartida, la participación del estudiantado universitario en la conmoción que transfor-

maba el país, crecía aceleradamente; su proyección al exterior de los muros de la Universidad era cada vez más amplia y comprometida. Un ejemplo fehaciente fue la creación en el propio mes de octubre de las Brigadas Estudiantiles “José Antonio Echeverría”, denominación dada a las milicias estudiantiles. A pesar de las resistencias, la vetusta *Alma Mater Habanensis* se sumergía en una agonía regeneradora.

► La agonía del Consejo Universitario (octubre de 1959-julio de 1960)

La crisis definitiva de la estructura de gobierno universitario se produce entre los meses finales de 1959 y julio de 1960. El período se caracteriza por los escasos avances prácticos en torno al problema de la reforma, la profundización de la distancia existente entre las caducas estructuras universitarias y las realidades planteadas por la radicalización de las medidas revolucionarias y la agudización de los conflictos de clase en el país. Aunque existían los proyectos elaborados por la Comisión Mixta, y ésta continuó su funcionamiento, no llegaron a plasmarse en medidas concretas, capaces de dar un vuelco radical a la situación del plantel. Al conservadurismo de una parte significativa del claustro de muchas de las facultades se unía la cada vez más clara delimitación entre el estudiantado y el profesorado revolucionario y la contrarrevolución en la Colina.

Hay dos cuestiones básicas en las cuales en esta etapa se alcanza un grado notable de madurez: la necesidad de una participación activa del Gobierno Revolucionario en la concepción, proyección e implementación de la Reforma y, por otra parte, la colaboración estrecha de las tres universidades oficiales —La Habana, Las Villas y Oriente— en un proyecto que no se concebía como un pro-

²⁸ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Octubre 1959.* (Revolución, La Habana, 17 de octubre de 1959.)

²⁹ Rolando Cubela triunfó en Filosofía y Letras, Ingeniería Agronómica y Azucarera, Medicina Veterinaria, Derecho, Ciencias Sociales, Medicina y Arquitectura. Por su parte, Pedro Luis Boitel lo hizo en Ciencias, Educación, Ingeniería, Farmacia, Odontología y Ciencias Comerciales. ACUH. *Fondo Administrativo, s/n (Elecciones estudiantiles de 1959), s/f.*

ceso interno e independiente en cada centro, sino como necesidad y plan global de transformación de la educación superior del país en los ámbitos de un sistema nacional de educación que abarcaba todos los niveles, y en todos se revolucionaba. Ambas cuestiones forman parte de una interpretación ya más profunda de los objetivos de la reforma en las condiciones del momento, y, por tanto, no es válido separarlas o considerar una más importante que la otra.

La situación, no obstante, resultaba mucho más delicada de lo que puede parecer a más de 40 años de distancia. Las universidades eran autónomas, y este *status* había sido reconocido por el Gobierno Revolucionario en febrero de 1959. Éste constituía un tema muy sensible en la Universidad de La Habana, y la contrarrevolución estuvo en todo momento esperando que cualquier violación real o supuesta del principio de autonomía le brindara un argumento en sus campañas. La posición del gobierno fue esencialmente la de no intervenir de modo directo en los conflictos universitarios, aunque el paso de los meses hacía evidente, por una parte, las dificultades que presentaba la concepción e implementación de una reforma radical desde el interior de una universidad profundamente dividida, y, por otra, la contradicción entre el principio autonómico entendido en un sentido aislacionista y las realidades y necesidades de la radical transformación social que enfrentaba el país.

Aunque las elecciones habían colocado la cuestión en primer plano por razones a todas luces políticas, tras el 17 de octubre siguió en el centro del debate. Ernesto *Che* Guevara, en la conferencia que pronunció en la Universidad de Oriente por esos días, calificó la relación Estado-reforma como “el núcleo central del problema”. En su concepción, el hecho de que el Estado era el único capaz de dictaminar “con algún grado de certeza” las necesidades del país, condicionaba su participación en el gobierno de la Universidad. La defensa a ultranza de la autonomía era “una actitud falsa, porque la Universidad se está desligando enteramente de la vida del país, porque se está enclaustrando y convirtiéndose en una especie de castillo de marfil alejado de las realizaciones prácticas de la Revolución”.³⁰

La aproximación a una nueva visión de la autonomía la reflejó con claridad en la prensa de la época Lionel Soto, para quien tras la defensa de la autonomía “se escudan intereses enemigos de la Revolución y del progreso. Abroquelados allí, están los privilegios de siempre...”.

“La autonomía universitaria —continuaba— tiene que significar, en la actualidad, COLABORACIÓN y no freno, coraza aisladora, foso aristocratizante. La Universidad puede bien regimenter sus actividades, elegir sus mandatarios y ejercer dominio racional sobre sus actividades docentes, atribuciones que no van en detrimento de sus fueros democráticos y educacionales, y al mismo tiempo, estar orgánicamente fundida con el poder revolucionario y sus planes transformadores”.³¹ En la asunción cada vez más profunda por los sectores revolucionarios de la Colina de la necesidad y posibilidad de esta relación, junto a los obstáculos que seguían retrasando las reformas y las exigencias que, cada vez de modo más agudo, planteaba a la Universidad la radicalización del proceso revolucionario, están las causas de la crisis definitiva de las vetustas estructuras universitarias.

A pesar de lo anterior, con posterioridad a las elecciones hubo cierto optimismo, exacerbado en algunos casos, pero en general discreto, sobre la posibilidad de emprender rápidamente la realización de las reformas. El 21 de octubre de 1959 tomó posesión la nueva dirección de la FEU, en el salón de actos del Consejo Universitario. Aunque el cogobierno no entraría plenamente en vigor hasta aprobarse por el Consejo de Ministros, ese mismo día se acordó que los recién electos dirigentes estudiantiles serían admitidos a las sesiones del Consejo Universitario, facultades y Consejo Económico a partir de ese momento, con voz pero sin voto.

Se decidió además modificar el acuerdo de 23 de marzo —que encargaba a la Comisión Mixta los estudios necesarios para preparar la reforma— por una fórmula que creaba una Subcomisión

³⁰ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Octubre 1959. (Oriente, 10 de octubre de 1959.)*

³¹ *Ibidem. (Hoy, 25 de octubre de 1959.)*

Extraordinaria de Anteproyecto de Reforma Universitaria, integrada por cinco profesores e igual cantidad de estudiantes. La Comisión tenía, como su nombre lo indica, una única función, y los resultados de su trabajo se analizarían por la Comisión Mixta antes de pasar al Consejo Universitario. En la sesión del 21 de octubre se le concedió a la máxima instancia de gobierno universitario la facultad de introducir modificaciones al documento antes de remitirlo al Consejo de Ministros, pero dos días después se eliminó la prerrogativa.³² La Subcomisión Extraordinaria³³ sesionaría todas las noches y declaró que se proponía llevar adelante la Reforma en un término entre 45 y 60.

A inicios de noviembre, la Comisión Mixta acordó el cambio de 11 artículos de la Ley Docente de 1937, necesario, según se afirmó, para poder introducir oficialmente el cogobierno universitario. Lo más notable de los acuerdos adoptados, además del reconocimiento del cogobierno, fue una defensa de la autonomía que se afiliaba a las posiciones más rígidas. Incluso se aprobaron textos explícitamente defensivos, como el que afirmaba que el presidente de la república no podría “suspender o anular los acuerdos de la Universidad”.³⁴ En realidad, los pasos dados a finales de octubre no fueron capaces de acelerar el curso de los acontecimientos.

El desarrollo de una concepción integral del sistema nacional de educación desempeñó un

papel importante en el modo en que fue enriqueciéndose a su vez la concepción de la reforma universitaria, con frecuencia paralelamente —o a espaldas, si se quiere— del conservadurismo institucional. Las amplísimas discusiones e informaciones públicas sobre el tema de la educación, que incluyeron representantes de las universidades, oficiales o privadas, así como las proyecciones gubernamentales, tuvieron una influencia considerable. En noviembre de 1959, el ministro de Educación, Armando Hart Dávalos, al referirse a la reforma integral del sistema de enseñanza, afirmaba que las universidades debían “emprender una inmediata revisión de su estructura y funciones (...) en consecuencia, es indispensable una estrecha relación de las Universidades y el Ministerio a los efectos de garantizar la unidad del Sistema Nacional de Educación”.³⁵

Sin embargo, no fue hasta abril de 1960 que el gobierno designó una comisión³⁶ que debía informar a la Comisión Mixta acerca de los puntos de vista del Estado sobre un proyecto de reforma. Los designados presentaron un Informe-Memorándum cuya idea esencial quedó plasmada en su segundo párrafo, y aunque como cita es extensa, creo justificado reproducirlo: “No se concibe una Reforma Universitaria desvinculada de las necesidades del país y es el Gobierno quien puede señalar cuáles son esas necesidades. No se podía concebir tres reformas distintas; hay, por el contrario, que partir de la base de una común política universitaria porque las necesidades del país y los objetivos de la Reforma son idénticos para las tres universidades del Estado. No se puede concebir tampoco desvinculada de la Reforma General de la Enseñanza, porque el Sistema Nacional de Educación, desde la etapa pre-escolar a los niveles superiores, debe estar presidido por un mismo objetivo y animado de una misma filosofía”.³⁷

En consecuencia, se planteaba la necesidad de una estrecha coordinación entre las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente como modo de incorporarlas a las funciones de la dirección educacional del Estado, sin perder su autonomía. La Reforma debía tener en cuenta, prioritariamente, las necesidades del desarrollo económico y la extensión de las funciones de la universidad a la sociedad. Debía estimularse para

³² La Subcomisión Extraordinaria de Anteproyecto de Reforma quedó conformada por los profesores Rafael Santos Jiménez, Adriano Carmona, José Chelala Aguilera, José Figueroa y José Álvarez Díaz. Los representantes de la FEU fueron Rolando Cubela, Ricardo Alarcón, Ángel Quevedo, Raúl Chao y Joaquín Más. En noviembre, debido a inconformidad con las decisiones tomadas, renunció Adriano Carmona.

³³ ACUH. *Fondo Administrativo*, n° 13591, f. 190.

³⁴ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Noviembre 1959*. (*Combate*, 11 de noviembre de 1959.)

³⁵ *Ibidem*. (*Revolución*, 30 de noviembre de 1959.)

³⁶ Los integrantes de la comisión fueron Armando Hart, ministro de Educación; Regino Boti, de Economía, y Osmany Cienfuegos, de Obras Públicas.

³⁷ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Abril 1960*. (*Revolución*, 7 de abril de 1960.)

ello la investigación científica, el ingreso a la enseñanza superior de jóvenes de los sectores sociales pobres, la actividad posgraduada, entre otros aspectos. Por primera vez se enfocó la reforma no como cambio instantáneo de una realidad por otra, sino como proceso inacabado y perfectible, proponiendo la elaboración de planes “a corto, mediano y largo plazo, con vista a los próximos años e ir sobre la marcha revisando las distintas medidas que dentro de esos planes deben establecerse”.³⁸

Se trataba, sin dudas, de una concepción mucho más abarcadora de los objetivos de la Reforma, y su mayor éxito inmediato fue el apoyo del estudiantado universitario. En efecto, el 20 de abril —aniversario de los asesinatos de Humboldt 7—, representantes de las federaciones de estudiantes de las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente, emitieron una declaración de principios en la cual hacen suyos los planteamientos del Informe-Memorándum y llaman a sus centros a crear y mantener los órganos capaces de lograr una coordinación eficiente, sin menoscabo de la autonomía, a no ser la subordinación de ésta “a los más altos fines e intereses del Estado”. La declaración reclama la participación dinámica y creadora de profesores y estudiantes, la competencia, calidad humana y capacidad del personal, el derecho de todas las personas a los beneficios de la enseñanza universitaria y la proscripción de los planes de estudio rígidos, inflexibles y obsoletos, entre otros aspectos.³⁹ Por último, se consideraba urgente la creación de un Consejo de la Enseñanza Superior, integrado por profesores y alumnos, representantes del Ministerio de Educación, del de Economía y del Instituto Nacional de la Reforma Agraria.

Aunque ni el Informe-Memorándum ni la declaración de las federaciones estudiantiles planteaban aún una universidad fuera de los contextos burgueses —si bien progresistas—, el Consejo Universitario no podía darles una respuesta

satisfactoria. En la Universidad de La Habana, la situación era cada vez más tensa, debido a las posturas abiertamente reaccionarias de una parte —en varias facultades, una parte importante— del claustro.

A mediados de 1960, un sector de la prensa sostenía la opinión de que la Universidad no estaba en condiciones de superar su anquilosamiento estructural sin una acción gubernamental directa. Mas, en las difíciles condiciones del momento no resultaba simple implementar una solución que implicara una intervención explícita del Gobierno Revolucionario, algo que hubiera sido manipulado inevitablemente por los enemigos de la Revolución, dentro y fuera de la Universidad. Por ende, se imponía una solución que creara de modo definitivo las condiciones para el desarrollo de la Reforma. A medida que se profundizaban las transformaciones económicas y sociales en el país, y se agudizaba el enfrentamiento de clases en el recinto universitario, se hacía evidente que la actitud del Consejo estaba dirigida a obstaculizar todo intento de cambio radical.

La nueva crisis universitaria comenzó a fines de junio de 1960, y tuvo como detonante la negativa del Consejo Universitario a aceptar la convocatoria emitida para cubrir dos plazas de profesor en la Escuela de Ingeniería, vacantes por la expulsión de quienes las ocupaban con anterioridad, asociada a la concesión de una licencia sin sueldo al profesor Aureliano Sánchez Arango, de posiciones contrarrevolucionarias y exiliado en ese momento en Venezuela.

En protesta, la FEU se retiró del Consejo Universitario y emitió, el 1º de julio, un manifiesto en el cual lo responsabilizaba totalmente por el estancamiento del proceso de reforma, y lo emplazaba a implementar con urgencia las medidas que permitieran su desarrollo sin obstáculos. Las críticas a la incapacidad del máximo órgano de gobierno del plantel se acompañaron de un número importante de propuestas —17 en total— que incluían no sólo la reestructuración de los planes de estudio y programas de asignaturas y la expulsión de profesores incapacitados y contrarrevolucionarios, sino el establecimiento de centros de investigación, abolición

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ ACUH. *Fondo Administrativo*, s/n (*Reforma Universitaria*), ff. 90-93. La declaración se comentó y resumió por los medios de prensa, entre ellos *Revolución*, 21 de abril de 1959.

del verbalismo en la enseñanza, nuevo sistema de evaluación, una mejor integración entre profesores y alumnos, planificación de la política universitaria y coordinación con las restantes universidades oficiales cubanas.⁴⁰

En respuesta, el Consejo negó toda responsabilidad y esgrimió, como ya había hecho en otras oportunidades, el argumento de la falta de recursos. El 12 de julio, la FEU pidió la renuncia en pleno del Consejo, y aunque, en la sesión del 14, éste declaró que seguiría ejerciendo sus funciones de acuerdo con los Estatutos vigentes, la situación le resultó insostenible. A la sesión que debía celebrarse el día 15 acudieron sólo cuatro de los 13 decanos (Derecho, Medicina, Ingeniería y Ciencias Comerciales), por lo que fue suspendida. En el acta se hace constar la ausencia de *quorum*, poniendo fin con esa palabra, simbólicamente, a la existencia del Consejo Universitario.⁴¹ No contaba ya con ningún respaldo. Con anterioridad a la fallida reunión del día 15, cinco claustros habían puesto en pleno sus plazas a disposición de la FEU. En varios casos, las actas de las sesiones de los claustros no sólo muestran preocupación, sino incluso desaprobación por el modo concreto en que se desarrollaban los acontecimientos en la Universidad, pero lo más sobresaliente resulta la percepción de lo insostenible del estancamiento en que se había sumido la problemática de la Reforma Universitaria.

El día de la desaparición del Consejo estuvo también señalado por la creación de la Junta Superior de Gobierno, un hito importante en la búsqueda de soluciones para el conflicto universitario, porque con ella asumieron el control del plantel los sectores estudiantiles más radicalmente comprometidos con la Reforma, junto a un grupo de profesores que la apoyaba del mismo modo. A mi juicio, se evitó —y ello era importante en la Cuba de mediados de 1960— la intervención directa del Gobierno Revolucionario en la solución del conflicto universitario, para el cual urgía evidentemente hallar soluciones. La creación de

la Junta Superior de Gobierno proporcionó un órgano de dirección comprometido con la implementación de una reforma profunda en la enseñanza superior, como parte integral de la radical remoción estructural que tenía lugar en el país al mismo tiempo que —y esto también resulta importante— ajeno a las anquilosadas estructuras administrativas y burocráticas de la Universidad. Estas características le permitirían capitalizar el potencial revolucionario y renovador en el estudiantado y el profesorado del plantel.

Las señales fueron rápidamente perceptibles, y ya en septiembre se creó la Comisión Interuniversitaria, en la cual se hallaban presentes dos profesores y dos alumnos por cada una de las universidades de La Habana, Las Villas y Oriente. La Comisión respondía a la necesidad, reconocida en el documento suscrito por las federaciones estudiantiles de los tres centros el 20 de abril de 1960, de crear las bases para una reforma única de la enseñanza superior. En ella se consideró indispensable la presencia de una representación del Gobierno Revolucionario. En esta dirección, un nuevo y relevante paso sería la creación, por Ley 916 de 31 de diciembre de 1960, del Consejo Superior de Universidades, que asumía la dirección de la enseñanza superior y la tarea de elaborar la ley de reforma que se proclamaría el 10 de enero de 1962.



⁴⁰ ACUH. *Colección facticia. Recortes de prensa. Julio 1959.* (*Combate*, La Habana, 3 de julio de 1960.) El manifiesto de la FEU apareció en la mayor parte de los órganos de prensa. La preferencia en este caso se debe a que en *Combate* se publicó íntegramente, no reseñado.

⁴¹ ACUH. *Fondo Administrativo*, s/n (Sesión Extraordinaria del Consejo Universitario. Julio 15 de 1960 (suspendida por falta de quórum), folio 1.

Apuntes sobre el proceso de la Reforma Universitaria en la Universidad de La Habana. 1959-1962

José Venegas Valdespino ● ● ● ● ● ● ●

El movimiento estudiantil en Cuba siempre tuvo, como uno de sus estandartes de lucha, la Reforma Universitaria a partir del pensamiento y el accionar de sus principales exponentes patrios, como José Martí, Félix Varela y Enrique José Varona, manifestándose en la expresión combativa de las tradicionales luchas estudiantiles por alcanzar las transformaciones necesarias de la sociedad y de la Universidad como parte de ella, a lo largo de las etapas coloniales y neocoloniales vividas por nuestro país.

El movimiento transformador de Mella en la Universidad como un importante fenómeno social en nuestro medio y los ecos de la Reforma en Córdoba en Argentina, se reflejaron en nuestra sociedad y, en particular, en el movimiento estudiantil.

Con este legado histórico, enriquecido además por la presencia de luchadores como Guiteras, Pablo de la Torriente y José Antonio Echeverría, llegamos al 1° de enero de 1959 y se abre la necesidad de situar la Universidad en función del desarrollo social y económico que se proyecta a partir del triunfo revolucionario.

Resulta evidente que la Universidad de La Habana al triunfo de la revolución no estaba preparada ni estructural, ni funcionalmente ni por su composición, para darles respuesta a los nuevos planes que comenzaba a proyectar y poner en práctica el gobierno revolucionario en las diversas ramas de la ciencia, la técnica y la cultura en general y en todas las demás ramas que se requieren para una sociedad desarrollada.

Puede decirse que entre 1959 y mediados de 1960 existieron algunos pasos formales o más bien legales en facultades como Medicina, Agronomía, Arquitectura y otras, que en la práctica no lograron su objetivo ni siquiera parcialmente, y no es hasta principios del verano de 1960 que, a raíz de un incidente con un profesor por razones académicas en la Escuela de Ingeniería, se originó un fuerte movimiento de los estudiantes contra los profesores, dirigido por su presidente José Rebellón, convirtiéndose en el detonante que levantó el clamor de la Reforma Universitaria en todo el recinto universitario, como una necesidad del naciente proceso revolucionario.

Otras facultades se unieron al movimiento de Ingeniería, produciéndose un estado real de crisis universitaria, que emplazaba en esos momentos la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) al Consejo Universitario en un extenso documento para que le diera solución inmediata y adecuada a la crisis, reclamaba medidas drásticas de reforma con el fin de que la Universidad acabara de emprender el camino de la Revolución.

En su lugar, el Consejo Universitario respondió con fórmulas dilatorias y vacilantes, por lo que los profesores revolucionarios incorporados al movimiento de la Reforma, se reunieron el 14 de julio en el anfiteatro de Medicina Veterinaria y acordaron “la creación de un Organismo Paritario que asumiera con plenos poderes la dirección universitaria y a la vez se encargara de la realización de esa Reforma”. A esos efectos se convocó a los profesores de las 13 facultades a una reunión para el siguiente día, viernes 15 de julio a las 4 de la tarde, en el anfiteatro de la Facultad de Filosofía y Letras, “con el propósito de dejar integrado, en vinculación con la Federación Estudiantil Universitaria, ese supremo organismo”.

El gobierno paritario alumnos profesores o cogobierno, era una premisa enarbolada por el estudiantado para darle inicio al proceso de la Reforma Universitaria, en el cual ambas partes tuvieran iguales derechos y responsabilidades.

En esta reunión del 15 de julio en Filosofía y Letras, presidida por los profesores Héctor Garcini, Gustavo Du Bouchet, Enrique Jiménez y por el Presidente y Secretario de la FEU, se eligió

un delegado profesoral por cada una de las 11 facultades presentes. No hubo delegados ni por ingeniería ni Odontología.

Los delegados y los miembros de la FEU, en reunión conjunta, dejaron constituida la Junta Superior de Gobierno que quedó integrada por los profesores, doctor Héctor Garcini de la Facultad de Derecho, doctor Enrique Hechavarría de la Facultad de Medicina, doctor Abelardo Moreno de Ciencias y doctor Enrique Jiménez de Medicina Veterinaria. En cuanto a los miembros de la FEU, Rolando Cubela, Ricardo Alarcón, José Venegas y Ángel Quevedo fueron los seleccionados, acordándose comunicar al rector Inclán la constitución de la Junta Superior de Gobierno.

Inicialmente, en la reunión se había anunciado que el Consejo Universitario había tratado de reunirse, pero sólo asistieron a la reunión tres profesores, lo que equivalía a su desintegración. Además se planteó que la Universidad debía continuar funcionando normalmente, por lo cual no debía permitirse la interrupción de ninguna de sus actividades. Se anunció asimismo una Asamblea General en la Plaza Cadenas de la Universidad para el día siguiente, convocando a todo el estudiantado y personal universitario.

Esa misma noche se reunió la Junta Superior de Gobierno en el despacho de la Secretaría General de la Universidad y a la media noche entregó a la prensa el siguiente comunicado: “Ante la crisis surgida en la Universidad de La Habana y por cuyo efecto se produjo la desintegración del Consejo Universitario, evidenciada por la presencia de solamente tres Decanos en la sesión convocada para la tarde de hoy como resultado de la renuncia de todos los demás, los profesores de la Universidad de La Habana reunidos en la Escuela de Filosofía y Letras y cumpliendo el acuerdo adoptado por los claustros de diez escuelas que sugirieron la creación de un organismo superior, adoptaron la decisión unánime de integrar una Junta Superior de Gobierno compuesta por los profesores y estudiantes abajo firmantes.”

Constituida la Junta Superior de Gobierno, ésta se trasladó a la residencia del señor Rector de la Universidad para expresarle el deseo de los profesores universitarios y de la propia Junta para que continuase en el desempeño de su cargo.

“Asimismo la Junta Superior dispone la continuidad de la función docente de todos los profesores y anuncia una declaración de principios expositiva de sus proyecciones, encaminadas a la construcción de la nueva Universidad que profesores y estudiantes anhelamos y que reclama presurosa nuestra Revolución.

”Doctor Héctor Garcini, doctor Enrique Jiménez, doctor Enrique Hechavarría, doctor Abelardo Moreno, Rolando Cubela, Ricardo Alarcón, José Venegas y Ángel Quevedo”.

Presidente y Secretario

La Junta designó de su seno un presidente y un secretario, recayendo los nombramientos en el doctor Enrique Jiménez y el alumno Ángel Quevedo, secretario de la FEU.

Acuerdos de la Junta

El primer acuerdo fue ratificar al doctor Clemente Inclán y Costa en el cargo de Rector Magnífico de la Universidad. Otro acuerdo declaró disueltos los Consejos Universitario y Económico.

Anunciar la publicación de una Declaración de Principios expositiva de sus proyecciones y propósitos encaminados a la reestructuración de la Universidad. Crear las siguientes comisiones de trabajo de la Junta Superior.

- *Comisión de Asuntos Docentes y Académicos*, integrada por el profesor Abelardo Moreno y el alumno Rolando Cubela, para conocer de todo lo relacionado con planes de estudios, matrícula, peticiones de alumnos y demás asuntos de esta naturaleza.

- *Comisión de Asuntos Económicos y Administrativos*, integrada por el profesor Enrique Hechavarría y el alumno José Venegas, y tendrá a su cargo todos los asuntos administrativos y económicos de la Universidad.

- *Comisión de Asuntos Legales*, integrada por el profesor Héctor Garcini Guerra y el alumno Ricardo Alarcón, que conocerá de los recursos, reclamaciones y todos los informes y dictámenes de carácter jurídico.

- *Comisión disciplinaria*, integrada por el profesor Enrique Jiménez y el alumno Ángel Quevedo, para conocer y juzgar los casos en que proceda la incoacción de expedientes, por faltas académicas y administrativas.

Modificación de Ley Docente

La Junta también acordó solicitar del Gobierno de la República, la inmediata modificación de artículo 4 de la Ley Docente de 6 de enero de 1937, conforme a la solicitud formulada en días pasados por el presidente de la Comisión de Reforma Universitaria.

Ratificado el personal

La Junta Superior de Gobierno ratificó en sus cargos al personal administrativo, técnico y subalterno de la Universidad y sus dependencias.

Respaldo de empleados

Más tarde, la Federación de Empleados de la Universidad de La Habana, en la cual figuran también los empleados de los hospitales universitarios, hizo unas declaraciones en respaldo “total y decididamente a la Junta Superior d Gobierno de la Universidad para la más rápida y efectiva reforma integral universitaria a tono con los postulados que inspiran al Gobierno Revolucionario”.

Asamblea General

Mucho después de las 11 de la mañana del sábado 16 de julio, comenzó la Asamblea General en la Plaza Cadenas, en la cual se informó al estudiantado sobre el cambio experimentado en el gobierno de la Universidad y la acción emprendida por la Junta Superior de Gobierno para el completo logro de la Reforma Universitaria y la más estrecha vinculación de la Universidad a la Revolución cubana.

Reunión de la Junta con el Rector

Por primera vez desde la constitución de la Junta Superior de Gobierno de la Universidad de La Habana, ésta se reunió bajo la presidencia del rector doctor Clemente Inclán.

En esa reunión con el rector Inclán, la Junta Superior de Gobierno designó para integrar las Juntas de Gobierno de Facultad a los profesores y alumnos que se relacionan a continuación:

- *Filosofía y Letras*

Profesores: doctor Elías Entralgo, presidente, y doctor Idelfonso Bernal, secretario.

Alumnos: Elena Álvarez y Gazpar Montagne.

- *Ciencias Comerciales*

Profesores: doctor Francisco Calvet Cuétara, presidente, y doctor Luis Ramírez Cartaza, secretario.

Alumnos: Tomás Matos Hernández y Gustavo Rodríguez Carvajal.

- *Odontología*

Profesores: doctores Miguel Leal Acosta, presidente, y Fernando Gasset, secretario.

Alumnos: Luis Biosca Adon y Manuel Ouga Hernández.

- *Ciencias Sociales y Derecho Público*

Profesores: doctores Alberto Martell Valdés, presidente, y Ramón Sabadi Rodríguez, secretario.

Alumnos: Joaquín Más Martínez y Orlando Echevarría Piloto.

- *Farmacia*

Profesores: doctores Eduardo Salvadó Bacallao, presidente, y Guillermo Ruiz y García Barbón, secretario.

Alumnos: Ana Manuela García Domínguez y María de C. Pérez Eiriz.

- *Educación*

Profesores: doctores Julio Ortega Vega, presidente, y Thelma Díaz Álvarez, secretaria.

Alumnos: Juan López Benavides y Yolanda Dolores Aguirre.

- *Ingeniería Económica*

Profesores: ingeniero José M. Osorio Rojas, presidente, e ingeniero Luis E. Rueda Pérez, secretario.

Alumnos: Andrés Senra y Miguel A. Montero.

- *Medicina*

Profesores: doctores Amador Guerra Sánchez, presidente, y Armando Guitérrez Vals, secretario.

Alumnos: Julio Teja Pérez y Daniel Inclán.

- *Ciencias*

Profesores: doctores Julio Fernández de la Arena, presidente, y Roberto Peña, secretario.

Alumnos: María Teresita García Morales y Gonzalo Dieskmeyer.

- *Medicina Veterinaria*

Profesores: doctores Osvaldo Nicolás Rodríguez, presidente, y Humberto Galis-Menéndez.

Alumno: Delfo Ochoa.

Para disponer jubilaciones

La Junta Superior de Gobierno de la Universidad de La Habana acordó solicitar del gobier-

no revolucionario que la autorice para disponer la jubilación de los profesores, funcionarios, empleados y técnicos de ese centro de estudios que resulte necesario, en atención a los altos fines de la docencia superior.

Declaración de Principios de la Junta

A continuación transcribimos la Declaración de Principios emitida por la Junta Superior de Gobierno en aquellos trascendentales momentos de la vida universitaria:

“Ante la realidad insoslayable de la anquilosis universitaria, contrastante con el ritmo acelerado con que Cuba se transforma, y los intentos de algunos de mantener el oscurantismo reinante y atacar al socaire de esa situación a la Revolución destructora de privilegios, ante la pasividad de los llamados a actuar, la Federación Estudiantil Universitaria lanzó a la ciudadanía su manifiesto del 1º de julio actual en el que además de señalar males exponían remedios. En el mismo se exhortaba al Consejo Universitario y a los claustros para poner en vigor con la celeridad exigida por las circunstancias las medidas que dieran inicio a la verdadera Reforma universitaria.

”A ese manifiesto respondió el Consejo tratando con vanos esfuerzos de desvirtuar las afirmaciones irrefutables de la FEU. Ninguna argumentación sólida pudo exponer a favor de su tesis de que la Universidad respondía a todas las necesidades de la nación, la que reclamaba de su más alto Centro docente orientación y ayuda sin recibirlas. Se limitó a razones que no resisten el más ligero análisis y que quedaron rebatidas en el nuevo documento que con posterioridad emitiera la FEU.

”El impacto de la denuncia de la FEU y la vacilante actitud del Consejo repercutió en los claustros y nueve de ellos abogaron por la integración de un Organismo Superior de estructura paritaria que acometiera la Reforma. Individualmente numerosos profesores ofrecieron sus dimisiones y cinco claustros pusieron los cargos de sus profesores a disposición del Organismo Superior de Reforma que se creare.

”Que el Consejo Universitario no estaba en actitud de lograr la Reforma era un hecho reconocible por una amplia mayoría del profesorado

y su sustitución a ese fin devenía inaplazable. No obstante, el Consejo apeló una vez más a un procedimiento dilatorio y envió los acuerdos de los claustros a una Comisión de su seno para que los armonizara, con el pretexto de que su redacción no era similar, como no podía serlo al no emanar de un plan fraguado de antemano, sino de espontáneas decisiones de organismos penetrados de su imprescindibilidad. El clamor por nuevas medidas penetró en los propios integrantes del Consejo y nueve de los trece Decanos presentaron sus renuncias. La desintegración del hasta entonces órgano supremo de la Universidad era evidente y nuestra Alma Mater se encontraba realmente sin gobierno. La toma de la Escuela de Derecho por su Asociación de alumnos presagiaba que, de no ponerse rápido fin a ese estado de cosas, actuaciones análogos sobrevendrían en otras Escuelas y las actividades docentes se paralizarían con el consiguiente perjuicio para el estudiantado y esa perturbación en la Universidad conmocionaría a la República que vive uno de los momentos más difíciles de su historia ante la desatada agresión imperialista.

”Los profesores que aman a Cuba y a la Universidad y que sienten por la Revolución y la consideran el único vehículo capaz de llevar a la República al logro de las renovaciones que desde su instauración anhelan, no podían permanecer indiferentes. Casi espontáneamente, al impulso de la urgencia de la demanda, en dos reuniones celebradas los días 14 y 15 del presente, representativos de los cuerpos docentes de once Facultades eligieron a los que suscriben esta Declaración para integrar conjuntamente con los alumnos que también la firman, designados por la FEU, la Junta Superior de Gobierno de la Universidad de La Habana e inmediatamente asumió las funciones de dirección y gobierno que de hecho había dejado de desempeñar el Consejo Universitario.

”No se oculta a los miembros de esta Junta las responsabilidades que asume. Sabe que en ellos está puesta la vista de aquellos que en una u otra forma están vinculados a la Universidad. No se les escapa que como cuerpo e individualmente, va a ser objeto de ataques encaminados a procurar su descrédito y a provocar su fracaso. Nada de ello la

arredra. A lograr los fines que la motivaron, dedican todos sus esfuerzos y para ello cuenta con profesores dignos y alumnos consientes, y no podrán obtener que abduquen se sus propósitos, lo que de sus integrantes puedan decir la reacción y la contrarrevolución, que tiene ya frente a sus planes disociadores el obtáculo insalvable para ellos, que es el inicio de una Universidad nueva en su estructura y espíritu.

Hace cerca de 40 años que se estima urgente acometer la Reforma Universitaria. Una y otra vez se han señalado los defectos seculares de Universidad, se han apuntado sus remedios, y una y otra vez, la reacción ha impedido que sus males se resuelvan y los propósitos no han pasado de simples proyectos. La timidez, la lentitud y los procedimientos dilatorios han caracterizado la actuación de las autoridades universitarias, porque en verdad jamás se ha deseado seriamente la orientación transformadora y progresista que corresponde a la Universidad.

”La caída de la tiranía y el advenimiento del Gobierno Revolucionario, han abierto una brillante realidad. Cuba despierta y emprende el camino hacia su justo destino, se marcha sin tregua a destruir la explotación, a fijar la nacionalidad plena, a liberar definitivamente la República, a que sus recursos económicos sean utilizados sólo en su justo beneficio, a romper de una vez los lazos que la ataban a intereses extranjeros. Y entretanto la Universidad ha ido quedando atrás en el proceso renovador que estremece a la Patria. Dormitando en su estructura anquilosada. Insensible a su verdadera misión para con la Patria y la Revolución.

”No puede hablarse de una Reforma Universitaria si ésta no se contempla en función de nacionalidad, si no se analizan cuáles son las necesidades de que el país está requerido para procurar su inmediata solución y sobre ese fundamento crear las carreras necesarias, modernizar y flexibilizar los planes de estudios, actualizar y coordinar los programas, equipar y organizar laboratorios, intensificar la investigación, abrir nuestra casa de estudios para que puedan profesar en ellas quienes por su prestigio científico lo merezcan sin que su origen extranjero constituya un obstáculo; sus-

tituir el sistema, superado hace muchos años por inútil, del examen final memorístico; editar libros de texto que impresos por la propia Universidad signifiquen un índice de capacidad profesoral una capacidad mayor para capacitación de los alumnos; estimular la publicación de trabajos científicos de los profesores; lograr una mayor dedicación del profesor al estudiante, como procedimiento idóneo que conlleve una intensa dedicación de los alumnos al estudio; poner la mayor pulcritud, moral y rigurosidad para la selección y el mantenimiento del personal facultativo; exigir también la mayor pulcritud, moral y rigurosidad al estudiante en el cumplimiento de sus obligaciones; racionalizar la promoción en las diferentes profesiones atendiendo a las necesidades del país; planificar en fin en todos sus aspectos, la Reforma Integral de la Enseñanza en nuestra Patria, en coordinación con todas las universidades oficiales y de tal forma, que la misma propenda a la satisfacción de las urgencias nacionales en concordancia plena con los fines del Estado Cubano.

"De todo ello están consciente los integrantes de esta Junta Superior de Gobierno y a la consecución de tan caros anhelos nos encaminamos dentro del amplio marco autonómico que goza la Universidad y cuyo mantenimiento habrá de utilizarse no como muralla contrarrevolucionaria, sino como vehículo para que el Gobierno, la Revolución y la Universidad, constituyan una misma cosa.

"Entendemos que ahora más que nunca se precisa el aporte de todos y que la paralización de las actividades entraña un daño a la nación y por ello hemos olvidado incomprendiones, pero debe quedar claro, que no habremos de aceptar intransigencias. En la Universidad no podrán tener cabida ni los ineptos, ni los incapaces, ni los inmorales, ni los contrarrevolucionarios, ni tampoco los que intenten valerse de las confusiones del momento para obtener sin méritos o con fraudes una cátedra o una nota. Unos y otros únicamente lograrán el desprecio merecido y la sanción severa.

"No descansaremos hasta la culminación de la enorme tarea que nos espera, con la firme decisión encaminada a erigir una verdadera Casa de Estudios limpia, eficiente, progresista y revo-

lucionaria, dedicada a la investigación, a la cultura, al progreso técnico y a la formación profesional en servicio del país, a cuya atención y engrandecimiento habrá de dedicarse por entero la nueva Universidad que se proyecta.

La Habana, julio 21 de 1960
Junta Superior de Gobierno
de la Universidad de La Habana".

Éstos fueron en síntesis los hechos fundamentales que marcaron el inicio definitivo del proceso de la Reforma Universitaria en nuestro máximo centro docente y que posteriormente se extendió al resto de las universidades existentes en el país en aquel momento. Este proyecto encontró la máxima disposición y apoyo irrestricto del gobierno revolucionario.

Después de completar todas las juntas de gobierno por facultades comenzaron los trabajos las Comisiones de Reforma, con el análisis conceptual correspondiente en cada especialidad y sus proyectos, y una Comisión Ejecutiva presidida por Armando Hart y compuesta por compañeros como Regino Boti, Carlos Rafael Rodríguez, García Galló y otros, se encargó del proceso de estudio que, en definitiva, desembocó en la materialización de los objetivos trazados durante el proceso de la lucha universitaria.

En esa etapa se empezó la construcción de la Ciudad Universitaria "José Antonio Echevarría", además se crearon nuevas carreras en Ingeniería, y se inició la transformación de los planes de estudios, la proyección del trabajo social del estudiante, el desarrollado del Plan de Becas y toda una serie de acciones con vistas a situar a la Universidad a la altura de las exigencias de la Revolución.

A fines de diciembre de 1960 según la Ley 916 se creó el Consejo Superior de Universidades responsabilizado con el estudio y promulgación de la Reforma desde el punto de vista de la organización, estructura, funciones, métodos y fines de las universidades en Cuba.



La Reforma Universitaria y su proyección en la Uni- versidad de Oriente

Luis Gon-
zález Pérez, Marisel Sansó Fernández y
Nelsa Coronado Delgado ● ● ● ● ● ●

Al alborear el siglo xx, el nivel general de instrucción dentro de la población cubana, era incompatible con los planes de penetración imperialista, se requería un mínimo de conocimiento dentro de un mayor número de habitantes en Cuba, con el propósito de garantizar una mano de obra calificada. El censo de 1899, realizado por los propios norteamericanos, revela el alto índice de analfabetismo de la provincia de Oriente, y en particular en Santiago de Cuba.

En los primeros años de la república, en Santiago de Cuba vieron la luz centros privados de enseñanza primaria y secundaria donde se pusieron en práctica fórmulas pedagógicas en las cuales se perpetuaba la tradición patriótica y ética de nuestra nacionalidad, sin dejar a un lado el

estudio de las ciencias. Así se creó en 1902 el colegio Las Dos Américas de José Oñate y Luis Buch, de efímera vida, en la quinta Doucureaux, y en 1903 se inaugura el colegio Juan Bautista Sagarra dirigido por el propio Luis Buch, que tuvo una larga influencia en la vida educacional de la ciudad.

Hubo un renacimiento cultural limitado a las altas esferas sociales, a través de las actividades del Ateneo y de la Sociedad Filarmónica. En 1902 se creaba la Escuela Normal de Maestros y entre los años de 1904 a 1906 se hacían nuevas gestiones para fundar la Escuela Provincial de Artes y Oficios.

El presupuesto estatal para la instrucción pública en Cuba, resultaba tan exiguo, en com-

paración con las necesidades, que el resultado fue: el analfabetismo, la pobre educación primaria y la selectiva educación secundaria.

Pero el problema de la educación no era sólo cuantitativo, sino también de orden cualitativo, se trataba de romper con viejos moldes que perpetuaban el espíritu utilitario, y no daban cabida al perfeccionamiento ciudadano que necesitaba la nación. En la provincia había un instituto de segunda enseñanza, pero pocos podían asistir. Una burguesía elitaria recibía instrucción en colegios secundarios privados, mayormente religiosos: Dolores, La Salle, Hijas de María, Sagrado Corazón, etcétera.

Destacada fue la labor desarrollada por Max Henríquez Ureña durante estos años en Santiago de Cuba, al fundar en 1915 la Academia Domingo del Monte, dedicada a los estudios superiores de lenguaje y literatura. En 1922 crea la Escuela Libre de Derecho González Lanuza junto a un grupo de catedráticos, su objetivo facilitar a los estudiantes de derecho residentes en la provincia de Oriente los medios para conocer las materias de la carrera y luego efectuar los exámenes en la capital del país.

Esta situación caracterizará la instrucción y la educación durante las primeras tres décadas del siglo.

Desde finales de la década del 30 se empiezan a producir en nuestro país una serie de acontecimientos que propiciarían la cristalización de un viejo empeño de todo el pueblo santiaguero: la apertura de la universidad en esta provincia.

Con el estallido el 1° de septiembre de 1939 de la Segunda Guerra Mundial se originan dificultades en el abastecimiento de azúcar en el mercado mundial, al ser destruidas muchas plantaciones remolacheras en Europa, lo que determinó una expansión de la producción azucarera nacional, además de que se activaran otras actividades económicas, pues la guerra trajo como consecuencia que disminuyeran las exportaciones de Estados Unidos hacia Cuba, favoreciendo el incremento de algunos renglones productivos en sustitución de importaciones. Esto representó un despliegue de la burguesía nacional, necesitada de ampliar su cultura y de alcanzar reconocimiento social, cosa que en buena me-

da podía lograrse con la obtención de un título universitario.

A partir de 1937 ocurre una apertura democrática en nuestro país, adoptándose una serie de medidas como amnistía general, legalización del Partido Comunista en 1938, fundación de la Central de Trabajadores de Cuba en 1939 y la apertura de la Asamblea Constituyente en 1940, en la cual se tomaron una serie de disposiciones favorables al pueblo en su totalidad; entre éstas se encuentran: derecho al trabajo para todos los hombres y obligación del Estado de gestionarlo para proporcionarle al individuo una existencia justa y digna, la consecuente ley de protección para la maternidad obrera y se daba la posibilidad de establecer universidades, fijado esto en su artículo 54: “Podrán crearse universidades oficiales o privadas y cualesquiera otras instituciones y centros de altos estudios”.

Como resultado de estas condiciones que se estaban dando en el país, en la antigua provincia de Oriente se produce una serie de transformaciones que conllevaron a un aumento demográfico y económico, alcanzado mediante crecimiento natural los 163 273 habitantes representando el 30,8% de la población total del país, ampliación del número de centrales azucareros (sobrepasando los 43), desarrollo de la industria minera (crecen las inversiones de capital —sobre todo, norteamericano— en ese sector), aparece una importante producción arrocera en este período en la región.

Como resultado de este proceso de democratización que se estaba operando, mejoran las condiciones de la enseñanza en la provincia de Oriente, observándose una merma del analfabetismo y un incremento en el número de profesionales, creándose también por iniciativa privada la Escuela Normal de Kindergarten y la Escuela del Hogar, ambas en 1935.

Todo serviría de ámbito propicio para que desde los inicios de los años 40 surgieran en la provincia instituciones promotoras de la cultura como: la Sociedad de Geografía e Historia de Oriente, Acción Ciudadana, la Sociedad de Historia de Oriente, la Sociedad de Estudios Superiores Orientales y el Grupo Humboldt.

Bajo estas condiciones fructifica el empeño de crear una universidad oriental, surgiendo ésta

el 10 de octubre de 1947, en los locales de la antigua Escuela Profesional de Comercio.

En los años subsiguientes, la Universidad librará importantes batallas como la lucha por la oficialización y la autonomía, contando para ello con el apoyo de los sectores más progresistas de la provincia oriental, además del de estudiantes y claustro universitario.

Para la Universidad de Oriente, como para todas las universidades cubanas, el triunfo revolucionario del 1º de enero de 1959 significó un viraje decisivo en cuanto a la forma de concebir la educación superior. Éstas transformaciones cualitativas eran imprescindibles para construir un nuevo sistema social. No resultó fácil el camino, hubo que barrer con las fuerzas de la reacción burguesa y con criterios caducos y encasillados en viejas y trasnochadas ideas de reforma. Llegaba el triunfo revolucionario cuando la Universidad de Oriente apenas alcanzaba la adolescencia, y al decir de José Antonio Portuondo: “con una prematura pubertad, madurada por las circunstancias revolucionarias”.

Como evidencia de que la revolución había entrado en la Universidad de Oriente, definitivamente, el 3 de enero el gobierno revolucionario se constituía en los salones de la biblioteca luego del juramento de rigor.

El Consejo de Ministros del gobierno revolucionario aprobó el 14 de enero de 1959 un decreto según el cual dejaba sin valor todos aquellos títulos académicos resultado de exámenes realizados después del 30 de noviembre de 1956 en las universidades privadas, y se extinguían aquellas universidades “oficializadas”, excepto la de Oriente, La Habana y Las Villas.

La Junta Estudiantil Universitaria, organizada desde los primeros días de enero, y el Consejo Universitario, luego de conciliar las partes acordaron el establecimiento del cogobierno, el 13 de marzo de 1959. Entre las principales tareas acordadas por el cogobierno estuvieron: fijar la apertura del curso para el mes de abril, llevar a cabo la depuración política de los comprometidos con el batistiano y constituir una Asamblea Estatuaria. Ya entonces, se concibió la idea de erigir la Ciudad Universitaria “Antonio Maceo”, donde se levantarían edificios de becarios que ocuparían quienes,

a pesar de su capacidad, su origen humilde les impedía alcanzar los estudios superiores.

El cogobierno universitario (estudiantes, profesores, trabajadores y consejo universitario) designó la Asamblea Estatuaria encargada de redactar el proyecto de Estatutos. Eran precisos cambios rotundos para adecuarse a los nuevos tiempos. Los métodos educativos y el sistema pedagógico de la Universidad de Oriente, considerados avanzados y revolucionarios para la época en que surge el centro, resultaban no obstante insuficientes para asegurar las transformaciones que demandaba el triunfo revolucionario.

La Reforma Estatuaria fue profunda y demostró la pujanza de las fuerzas revolucionarias dentro del centro, representadas principalmente por la Federación Estudiantil Universitaria de Oriente (FEU-O). Sus principios estaban contenidos en 17 puntos, entre ellos: reestructuración del gobierno universitario sobre la base de la participación con voz y voto de los alumnos por facultades, revisión de todos los planes de estudio, creación de nuevas carreras técnicas, de cursos nocturnos para quienes trabajaban, de asignaturas en todas las carreras en que se divulgara la doctrina revolucionaria, tribunales mixtos que otorgaran becas y matrícula gratis, profesores de tiempo completo, entrenamiento militar voluntario para los alumnos, etcétera.

Evento de significativa importancia para definir el papel de la universidad en la Revolución, fue el ciclo de conferencias llevado a cabo en octubre de ese año, titulado: “La Revolución y la Universidad” en la Universidad de Oriente por iniciativa de FEU-O y contó con la presencia de personalidades de relieve: José Antonio Portuondo; Regino Boti, ministro de Economía; el padre Ignacio Biaín, franciscano; Juan Marinello; el profesor Bernal del Riesgo de la Universidad de La Habana, y el comandante Ernesto Guevara que clausuró ese evento.

El problema más debatido durante el ciclo de conferencias fue el de la autonomía universitaria. En la clausura del ciclo de conferencias, Ernesto Guevara intervenía para dejar sentadas las razones por las cuales la autonomía universitaria resultaba improcedente en las nuevas circunstancias revolucionarias. La Universidad tenía que

contribuir al desarrollo social y económico del país. Para que esto fuera posible se necesitaba la dirección del Estado con el fin de lograr la planificación de todo el sistema de educación de acuerdo con las circunstancias que demandaba el país.

El Che se preguntaba como era posible que el gobierno universitario dispusiera del presupuesto gubernamental para distribuirlo en la forma que estimara conveniente. Opinaba que de aquí se derivaba una actitud falsa, pues en una revolución popular la universidad no se desligaba de los intereses del pueblo. Resultaba entonces que era “la autonomía universitaria el derecho sagrado de un grupo de personas a decidir sobre asuntos fundamentales de la nación, aun contra los intereses mismos de la nación”.

Avanzado para una sociedad burguesa, el sistema de enseñanza que regía la Universidad de Oriente desde su fundación, estaba enmarcado en los cánones de democracia de este tipo: ahora se trataba de que la organización de la sociedad se había ido por encima de este sistema novedoso de la educación universitaria y exigía cambios sustanciales de orden cualitativo.

Después de largas deliberaciones celebradas entre el 24 de agosto de 1959 y el 12 de enero de 1960, la Asamblea Estatuaria integrada por 30 miembros concluyó sus labores con la firma de sus acuerdos el 17 de enero de 1960. El 25 se promulgaban los Estatutos de la Universidad de Oriente, que viabilizarían la integración del centro al proceso revolucionario, al institucionalizar relevantes cambios. Se creaba, por ejemplo, el Consejo Superior de la Universidad, formado por el rector, los decanos de las facultades, los alumnos presidentes de las asociaciones de facultades y el secretario general. Se mantenía la autonomía universitaria, pero en la práctica se apreciaban los nuevos derroteros tomados, los artículos de la reforma así lo demostraban.

El año 1960 fue un año de definiciones políticas, en especial para aquellos que temían perder sus privilegios ante el empuje de una revolución del pueblo y para el pueblo. Se inició un plan de construcciones que incluyó los trabajos de la ciudad universitaria.

La Comisión Interuniversitaria, al iniciarse en 1961, formó el Consejo Superior de Universida-

des con representantes de cada una de las universidades oficiales y cuatro miembros del gobierno revolucionario. Su objetivo radicaba en coordinar la creación y organización de las carreras, los planes de estudio, las investigaciones científicas, planificar los servicios universitarios, racionalizar el ingreso de los alumnos, la selección del personal docente universitario y asegurar su eficiencia, disponer de un amplio régimen de becas, determinar las relaciones entre profesores y alumnos, y la disciplina universitaria. En conclusión viabilizaría la forma de cumplir con todas las necesidades que la Revolución imponía a las universidades del país.

Las medidas tomadas para integrar la universidad a la Revolución iban dando sus frutos. En visita a la Universidad de Oriente de los comandantes Raúl Castro y Ernesto Guevara se discutían los planes de desarrollo de nuevas industrias y la demanda de técnicos.

Como colofón de todo este proceso que venía gestándose desde el triunfo de la Revolución en las universidades, el 10 de enero de 1962 se publicó en la *Gaceta Oficial de la República* las Bases Fundamentales de la Reforma de la Enseñanza Superior en Cuba, en recordación de Julio Antonio Mella, pionero de la reforma universitaria en nuestro país. La Reforma Universitaria fue un paso trascendental para el desarrollo futuro de la Universidad de Oriente y de todas las universidades del país. Según lo estipulado en las bases de la Reforma Universitaria, ésta indicaba la nueva estructura de gobierno en las universidades.

En la Universidad de Oriente, la primera Junta Superior de Gobierno estuvo integrada por los siguientes profesores: doctor Manuel Aguilera Barciela, rector; ingeniero Joaquín Marinello Marinello, profesor Pablo Hernández Balaguer y la licenciada Ramona Ruiz Bravo. Por los alumnos: Enrique Guillén Toledo, Augusto García Garcés, Gabriel Meriño Pierre y Pedro Águila Díaz.

En los órganos de gobierno de la Universidad de Oriente se constituyeron las juntas de gobierno de las distintas facultades. Cada facultad estaba regida por la junta de gobierno, cuyas funciones eran:

a) Supervisar el funcionamiento de las escuelas, sin interferir las atribuciones que corresponden a sus directores y comisiones de docencia.

b) Resolver los conflictos que, en lo referente a la administración de la docencia, coordinación del trabajo del personal facultativo, utilización de las aulas, museos y laboratorios, programación de horas de clase, etc., puedan surgir entre las escuelas de la facultad. Los conflictos sobre el contenido de la docencia se resolverán por la comisión superior de docencia, para la cual la junta de la facultad hará el oportuno traslado.

c) Administrar los recursos que el presupuesto universitario les asigne a la facultad y sus correspondientes escuelas y departamentos.

d) Mantener la disciplina académica del personal facultativo y técnico, así como la de los alumnos de la facultad.

e) Supervisar y orientar el personal administrativo de la facultad en coordinación con las autoridades administrativas y de servicio de la Universidad.

f) Convocar al claustro de la facultad que deberá reunirse por lo menos una vez al año, al finalizar cada curso para evaluar los resultados generales de éste y dar a conocer el desenvolvimiento de las actividades académicas.

La junta de gobierno de facultad estuvo integrada por tres miembros del profesorado, uno de los cuales lo presidirá y ejercerá el cargo de decano, otro desempeñará el cargo de vicedecano para sustitución interna de aquél cuando procediera y dos alumnos. Los restantes miembros funcionarían como vocales.

Como secretario de la junta actuaba el secretario administrativo de la facultad, quien asistiría a las sesiones de ella, con voz pero sin voto, levantaría acta de las sesiones en las cuales recogía las opiniones individuales de los miembros en caso de discrepancias.

El decano era la autoridad ejecutiva superior de la facultad, su representante legal en todos los actos oficiales y el máximo coordinador de sus actividades.

El acuerdo 425 del Consejo Superior de Universidades aprobó la designación del doctor José

Antonio Portuondo Baldar como rector de la Universidad de Oriente, por lo que el 26 de abril de 1962 mediante el acuerdo recogido en el acta número 22, página 157, se propone al Consejo Superior de Universidades la nueva Junta de Gobierno de la Universidad de Oriente, integrada de la siguiente forma: rector: José A. Portuondo Baldar; vicerrector; ingeniero Joaquín Marinello Marinello; vocales: profesor Pablo Hernández Balaguer y Licenciada Ramona Ruiz Bravo; alumnos: Enrique Guillén Toledo, Pedro Águila Díaz, Fernando Novo Álvarez y Augusto García.

El 14 de mayo de 1962 por acuerdo No. 357 de la Junta de Gobierno de la Universidad de Oriente, se propone al organismo superior la modificación de la integración de algunos miembros, proponiéndose para el cargo de vicerrector al doctor José Fernández Bertrán y como vocales a los doctores Francisco Prat Puig y Armando Alonso Tirades, quienes tomaron posesión de los cargos el 1º de junio de 1962.

En 1963, el Consejo Nacional de Universidades discutió y aprobó una nueva forma de organización para las tres universidades, en la cual la Junta Superior de Gobierno estuviese presidida por un rector e integrada, además, por varios vicerrectores y representación estudiantil, en que cada vicerrector funciona responsable en cada uno de los frentes de trabajo que se le señale. Los vicerrectores que integrarían la junta serían: un vicerrector para asuntos docentes, otro para asuntos económicos y administrativos, otro para investigaciones científicas y relaciones en otras universidades, y otro vicerrector para asuntos de becas. Cada vicerrector tendrá funciones ejecutivas en el frente de trabajo que se le asignó.

Esta nueva estructura de los órganos de gobierno establecida para las universidades mediante la resolución ministerial No. 5109-63ª expresa: "La Junta de Gobierno de la Universidad de Oriente acordó declarar extinguida desde el 1º de octubre del curso académico 1963-64 a la Comisión Superior de Docencia de la Universidad de Oriente".

A finales de 1963, se producirá un importante cambio en la estructura de los centros de educación superior. Por lo dispuesto, cesan en sus funciones las juntas superiores de gobier-

no, denominándose a partir de entonces rectorías, quedando disueltas a nivel de facultad y escuela, constituyéndose los Consejos de Dirección como los nuevos órganos de gobierno a esos niveles.

En el curso 1966-1967, a sugerencia del doctor Benito Pérez Maza, rector de la Universidad de Oriente, se modificó la estructura del gobierno, pasando a un solo vicerrector mediante el acuerdo No. 6 del 7 de marzo de 1967 que solicitaba al Ministro de Educación, al amparo de lo establecido en el apartado No. 6 de la resolución ministerial No. 75 de 1966, "autorice a la Universidad de Oriente a funcionar con un solo vicerrector, el cual tendrá la denominación exclusiva de vicerrector y ejercerá las funciones que el Rector delegue".

La razón de esta medida fue la racionalización de los cargos dirigentes, mediante el señalamiento de las responsabilidades a los niveles adecuados, pues a partir de ese momento pasaron a formar parte de la organización de la Universidad de Oriente las siguientes direcciones: Dirección de Economía, Personal, Servicios Internos, Plan de Becas, Secretaría General, agregándose a éstas el 15 de enero de 1969 la Dirección de Relaciones Exteriores.

A partir de 1962 a 1975 irán apareciendo nuevos departamentos autónomos en correspondencia con el crecimiento y desarrollo de la Universidad de Oriente para dar respuesta a sus necesidades.

La aplicación de la Reforma Universitaria en el Régimen Académico de la Universidad de Oriente, recorre un largo período entre 1962 y 1975, cuando aplican en lo fundamental las transformaciones derivadas de las bases de esa ley y el perfeccionamiento de su funcionamiento.

Al analizar la estructura asumida por la Universidad de Oriente dispuesta por la Reforma, nuestro centro organizaba por acuerdo del 22 de enero de 1962 de la Junta Superior de Gobierno, creándose la Facultad de Humanidades que quedaría integrada por las escuelas de Letras, Historia, Educación y Economía y las carreras en liquidación de Idiomas, Sociología, Psicología, Música y Filosofía y Letras.

La Facultad de Tecnología quedaba integrada por las escuelas de Ingeniería, Química, de Minas y Geología Metalúrgica.

La Facultad de Ciencias la integraban las escuelas de Matemáticas, Química, Física y Psicología.

La Facultad de Ciencias Médicas surgía con la Escuela de Medicina.

Con fecha 31 de enero del mismo año 1962 se creaban nuevos departamentos docentes y se reestructuraban los existentes.

En esta estructura, resulta evidente que el nivel de escuelas representó, en la concepción de la Reforma, "la unidad docente fundamental de la nueva estructura universitaria".¹

A esta estructura que incluía, además, la creación de Comisiones de Docencia a nivel de centro, facultades y escuelas como órganos asesores, fue un elemento novedoso y a éstas se le atribuyó funciones vitales dentro de la organización, desarrollo y control del proceso docente, así como las propuestas de modificaciones de las estructuras, planes de estudios, programas, etcétera.

Durante 1963 se van originando cambios en la estructura de carreras y departamentos de la Universidad.

En 1963 se funda la Facultad Obrero-Campesino que funcionaría en Santiago de Cuba, Manzanillo y Holguín, la cual preparaba en cursos nocturnos a los trabajadores para ingresar en las carreras universitarias. En el mismo año, la Junta de Gobierno, atendiendo a las necesidades del país, acuerda crear la Escuela de Estomatología en esta Universidad, adscrita a la Facultad de Ciencias Médicas.

En 1964 quedó constituido el Instituto Pedagógico "Frank País" con las secciones Secundaria Básica, Pedagogía, Ciencias y Humanidades.

Al iniciarse el curso 1964-1965 y transcurridos dos años de aplicación de la Reforma, el saldo que arrojaba resultaba indudablemente positivo en el desarrollo y crecimiento de la Universidad. Ello no excluye que como algo

¹ Consejo Superior de Universidades, *La reforma de la enseñanza superior en Cuba*, 10 de enero de 1962, p. 27.

nuevo que se aplicaba no estuviera permeada de insuficiencias y/o errores, expresados tanto en la estructura académica como de gobierno. Entre las principales dificultades examinadas por la dirección universitaria en reunión del 18 de febrero de 1965 se señalan no haberse logrado hasta ese momento un efectivo gobierno o dirección de la vida universitaria, en gran medida atribuible a la falta de experiencia, así como a la falta de articulación entre los organismos superiores e inferiores.

La necesidad del perfeccionamiento era evidente a partir de lo alcanzado y si bien se mantienen los postulados esenciales de la Reforma, la Universidad encamina sus pasos a la superación de las dificultades.

En marzo de 1969 se analiza en el Consejo Universitario el propósito de la apertura de la Escuela de Periodismo en el entrante curso y en el propio se inicia la carrera de Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería Agrónoma, Bioquímica e Ingeniería Hidráulica.

La universalización de la enseñanza, uno de los objetivos esenciales de la Reforma Universitaria, la hacía realidad la Universidad rompiendo su ámbito de extensión a la provincia de Oriente a través de las Unidades Docentes o Cursos Extramuros. En Bayamo funcionarían las unidades para las carreras de Ingeniería Pecuaria y Medicina Veterinaria, en Manzanillo con Ingeniería Mecánica, en Dos Caminos de San Luis para las de Ingeniería Civil. Las plantas de níquel “Pedro Soto Alba” y “René Lamos Latour” de Nicaro, recibían a los estudiantes de Minas, así como los de la Ingeniería Metalúrgica que atendería en lo fundamental los requerimientos del desarrollo de la zona norte de la provincia.

De igual manera se generalizaban las unidades docentes para la formación de profesores

en Veguitas, Bayamo, San Andrés, Vázquez, Palma Soriano y Guantánamo.

En el aspecto de la matrícula como parte del Régimen Docente, la Reforma Universitaria tuvo un reflejo inmediato, pues la creación de nuevas carreras, del sistema de becas, la gratuidad de la enseñanza y otros aspectos contenidos en ella, hicieron crecer vertiginosamente el ingreso a la universidad entre 1962-1975.

En 1959, la Universidad iniciada su primer curso del período revolucionario con un total de 13 carreras y 1 380 estudiantes, cuatro años después de aplicada la Reforma —es decir, en el curso 1966-1967—, contaba con 15 carreras con un significativo incremento en las de perfil tecnológico y una matrícula de 4 643 estudiantes, y en el curso 1975-1976 cursaban estudios en el centro 16 206 estudiantes en toda la provincia de Oriente, incluidos los planes extramuros y unidades docentes en 26 carreras.

El perfeccionamiento en el resto de los aspectos del régimen docente como: el Calendario Académico, Asistencia, Promoción, etc., condujeron a sólo 13 años de puesta en práctica la Reforma Universitaria y a 16 del triunfo revolucionario, a la multiplicación cuantitativa y cualitativa de la educación superior de la provincia de Oriente, cuya matriz fue la Universidad de Oriente, y contribuía junto a las universidades de La Habana y las Villas a materializar la nueva etapa de la educación superior cubana con la creación del Ministerio de Educación Superior en julio de 1976 en cumplimiento de la Resolución sobre Política Educacional del I Congreso del Partido.



La Reforma en las ciencias técnicas

Diosdado Pérez Franco ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

► Introducción

Al triunfar la Revolución en enero de 1959, se consideró que un primer paso para lograr las transformaciones que pondrían a la Universidad al servicio del país, era realizar la depuración de profesores, empleados y alumnos, vinculados con la tiranía, y establecer las bases para acometer una auténtica reforma universitaria.

Después de algunas discrepancias entre el Consejo Universitario y la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) el 23 de marzo de 1959 se creó la Comisión Mixta de Reforma, formada por seis profesores y seis alumnos para realizar la depuración y elaborar un proyecto de reforma docente. El 15 de octubre de 1959, la Comisión Mixta anunció que el proyecto de Reforma esta-

ba terminado y publicó un folleto con el título: *Acuerdo de la Comisión Mixta para la Reforma Universitaria*.¹

El 4 de abril de 1960, el Gobierno Revolucionario designó a Armando Hart, ministro de Educación, a Regino Boti, ministro de Economía, y a Osmani Cienfuegos, ministro de Obras Públicas, como sus delegados para atender lo relacionado con la Reforma, quienes con fecha 5 de abril, en una reunión con la Comisión Mixta, presentaron un Informe-Memorándum sobre la posición gubernamental ante la Reforma. Y el 20 de abril,

¹ Ramón de Armas y otros: *Historia de la Universidad de La Habana*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1984. Vol. 2 (1930-1978), "Cronología 1959-1977".

las federaciones estudiantiles de las tres universidades suscriben una declaración en que fijan los elementos fundamentales que debe contemplara el proyecto de Reforma.²

A pesar del que se había avanzado en el proceso de depuración, algunos claustros mantenían todavía posiciones dudosas; sirva de ejemplo la licencia sin sueldo otorgada en junio de 1960, por el Consejo Universitario, al contrarrevolucionario Aureliano Sánchez Arango a solicitud del claustro de Derecho, que originó la protesta inmediata de la FEU. Por otra parte, los trabajos de la Reforma avanzada lentamente. La radicalización de la Revolución había convertido ciertas zonas universitarias en reductos de la reacción, por lo cual se imponía realizar una acción enérgica contra la situación. Las condiciones habían madurado para ello, sólo se necesitaba la aparición del momento oportuno. Y así, un hecho fortuito ocurrido en la Facultad de Ingeniería en junio de 1960 desencadenó los acontecimientos que dieron lugar a la formación de la Junta Superior de Gobierno de la Universidad de La Habana el 15 de julio y a la aceleración del movimiento de grandes transformaciones que necesitaba la enseñanza superior en el país y muy en especial la formación de ingenieros y arquitectos.³

La reapertura en 1959 de las aulas universitarias, que se mantenían cerradas desde 1956, enfrentó a la Revolución con un sistema de educación superior inadecuado a los altos fines del desarrollo económico, político y social de nuestra patria. Los estudios tecnológicos de nivel superior en la Universidad de La Habana, continuaban siendo los de Ingeniería Civil e Ingeniería Eléctrica en la Facultad de Ingeniería, los de Arquitectura en la Facultad de Arquitectura y los de Ingeniería Química Azucarera, que se cursaban parte en la Facultad de Agronomía y parte en la Facultad de Ingeniería, con planes de estudio que, de modo más o menos similar, se venían aplicando desde hacía unos 20 años.

Tanto en Ingeniería como en Arquitectura se elaboraron nuevos planes de estudio en 1959-1960, pero no se aplicaron a largo plazo, como consecuencia de los sucesos que se desarrollaron en esos dos años.

Desde poco después de reiniciarse las actividades docentes, la Asociación de Alumnos de la Facultad de Ingeniería estaba convencida de que las transformaciones que se necesitaban en la enseñanza de la ingeniería no podrían acometerse con el claustro de profesores que se tenía y estaba buscando profesores entre los profesionales dispuestos a serlo, sin aclararles que se quería realizar una transformación completa de la enseñanza. Así, en un examen de la asignatura Hidromecánica, los profesores Núñez y Vera empezaron a registrar a los alumnos antes de entrar al examen, lo que originó la protesta consiguiente por parte de éstos, circunstancia que aprovecharon los dirigentes de la Asociación de Alumnos para lanzarse a fondo y solicitar a través del presidente de la FEU en Ingeniería, José Rebellón Alonso, al claustro de la facultad, la expulsión de ambos profesores; cosa que lógicamente no se produce, y que da lugar a que la Asociación de Alumnos decida por su cuenta expulsar a esos profesores y publicar una convocatoria en los periódicos para encontrar a dos profesores en lugar de ellos.⁴

Los alumnos ya habían conversado con un profesional que trabajaba en Obras Públicas, el ingeniero electricista Carlos Marcha Álvarez-Muñoz, pero no tenían ningún candidato para cubrir la segunda plaza, el ingeniero civil Diosdado Pérez Franco, que también trabajaba en Obras Públicas, al ver la convocatoria en el periódico, consideró que se estaba cometiendo un error, porque conocía que el profesor Núñez era uno de los pocos profesores de la facultad que había escrito libros de las asignaturas que impartía, a pesar de que en sus manifestaciones era reaccionario, y se dirigió a la Asociación de Alumnos para exponerles su criterio. Al discutir allí con los alumnos Luis Blanca Fernández y Lázaro Mora Secades, éstos le expresan que lo que se pretende no es simplemente sustituir a Núñez y Vera, sino cambiar radicalmente la enseñanza y, por consiguiente, a todos los profe-

² Ramón de Armas y otros, ob. cit.

³ D. Pérez Franco: *Los estudios de Ingeniería y Arquitectura en La Habana*, Ediciones ISPJAE, La Habana, 1996.

⁴ D. Pérez Franco, ob. cit.

sores de la facultad, pues están convencidos de que con ellos no pueden realizarse las transformaciones necesarias, y entonces Pérez Franco les expresa que si de eso se trata pueden contar en él incondicionalmente, y que presentaría el lunes, fecha en que se cerraba la convocatoria, los papeles para aspirar a la plaza de profesor contratado por ellos convocada. Ese mismo lunes 10 de junio de 1960, por la noche, los alumnos “contratan” a los ingenieros March y Pérez Franco y les entregan las llaves del Laboratorio de Hidromecánica que estaba sellado desde el día que se presentó el conflicto en el examen.⁵

Al acontecer este hecho, los profesores de la facultad no aceptan la acción de la Asociación de Alumnos y deciden declararse en rebeldía. El movimiento de la Asociación de Estudiantes de Ingeniería se convierte de ese modo en el detonante de la Reforma Universitaria y sus integrantes en enérgicos impulsores de los trabajos de ésta.

Por otra parte, en adición a la contratación de los dos profesores, la Asociación de Alumnos pide la renuncia al claustro, y desde ese momento los profesores de Ingeniería abandonaron sus actividades en la escuela y comenzaron una intensa labor de propaganda y acción a través de los colegios profesionales en contra de lo que estaba ocurriendo allí.⁶

Mientras tanto, el movimiento iniciado en Ingeniería va adquiriendo fuerza en el ámbito universitario y, al fin, la FEU de la Universidad suscribe, el 1º de julio, un manifiesto a la ciudadanía, que hace que el Consejo Universitario se declare en sesión permanente el 4 de julio y que a su vez, ese Consejo publique un manifiesto.⁷

Desde el mismo 4 de julio, los alumnos no asistían a las sesiones del Consejo Universitario.

El 5 de julio, el claustro de Arquitectura renunció en solidaridad con los planteamientos de la FEU, y las FEU de Oriente y de Las Villas declararon su apoyo a la actuación de La Habana.⁸

La situación conflictiva de la Universidad originó la celebración de una asamblea de alumnos y profesores en el anfiteatro de la Facultad de Filosofía a las 6 y 30 de la tarde del 15 de julio de 1960, en que el gobierno de la Universidad pasa a manos de una Junta Superior de Gobierno, compuesta por los profesores: Enrique Jiménez López (presidente de la Junta), Héctor Garcini Guerra, Enrique Hechavarría Vaillant y Abelardo Moreno Bonilla, y los alumnos: Rolando Cubela Secades, Ricardo Alarcón de Quesada, José Venegas Valdospino y Ángel Quevedo Valdivia (secretario de la Junta).

► Reorganización de las facultades de Ingeniería y Arquitectura

Al reunirse la recién creada Junta Superior de Gobierno el 16 de julio, su primer acuerdo es notificar a los profesores de la Escuela de Ingeniería que el 18 de julio deben reiniciar todas sus actividades docentes y académicas. Los profesores de Ingeniería no reconocieron la autoridad de la Junta Superior de Gobierno, y manteniendo una posición de chantaje no regresaron a sus actividades, lo que hace que los citen nuevamente para el 19 de julio, cita a la que tampoco acudieron.⁹

Desde la primera sesión de la Junta Superior de Gobierno se instituyeron las bases para la contratación de nuevos profesores y se había acordado, además, suspender de empleo y sueldo a los profesores Luis A. Núñez y Manuel F. de Vera. Ahora, ante la negativa de regresar por parte del resto de los profesores, la Junta Superior de Gobierno en la reunión del 19 de julio acordó suspender de empleo y sueldo a 29 profesores de Ingeniería. De ese modo, del claustro, formado en esa fecha por 32 profesores de plantilla y dos contratados, quedaban en activo los dos contratados y un profesor de plantilla, el ingeniero José Menéndez y Menéndez que estaba con licencia en el extranjero. A los dos contratados se les dio por terminada la contratación posteriormente, el 31 de agosto de 1960.¹⁰

⁵ D. Pérez Franco, ob. cit.

⁶ D. Pérez Franco, ob. cit.

⁷ *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1960.

⁸ Ramón de Armas y otros, ob. cit.

⁹ *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1960.

¹⁰ *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1960.

Por disposición de la Junta Superior de Gobierno se establecieron juntas de gobierno para dirigir las facultades universitarias, con la participación de profesores y alumnos y de acuerdo con ello, el 21 de julio se nombró la Facultad de Arquitectura, compuesta por el arquitecto Serafín Leal, presidente, y el arquitecto Luis Morera, secretario, y los alumnos Edmundo Azze y Juan Rodríguez Jomolca. La Junta Superior de Gobierno autorizó a la Comisión de Asuntos Docentes y Académicos para la contratación de 14 nuevos profesores en Ingeniería y había declarado nulas las actividades realizadas anteriormente por la Asociación de Alumnos con ese propósito.

Con motivo de lo ocurrido en Ingeniería, aparecieron declaraciones de los colegios profesionales que conminaban a sus colegiados a no aceptar plazas como profesores universitarios, so pena de ser sancionados. De hecho, al ingeniero Pérez Franco, sin darle siquiera oportunidad de explicarse, se le expulsó de la Sociedad Cubana de Ingenieros a fines de julio de 1960. Debe aclararse que la Sociedad Cubana de Ingenieros era un sociedad técnica y no un colegio profesional.¹¹

Estaba previsto que las 14 plazas de profesores para Ingeniería se cubrieron por 14 profesionales con quienes se habían hablado antes de realizarse la convocatoria.

El 1º de agosto de 1960 debían firmarse los contratos con la Junta Superior de Gobierno en el Rectorado de la Universidad de La Habana. Ese día, uno de los profesionales comprometidos, el ingeniero José A. Casas, no se presentó para la contratación y otro de apellido Dorticós estaba junto con los demás esperando la hora de firmar en la Plaza Cadenas, pero al enterarse de que el ingeniero Pérez Franco había sido expulsado de la Sociedad Cubana de Ingenieros, desapareció sin que los demás notaran como. O sea, solamente se contrataron 12. Esto es bueno aclararlo, porque una información publicada en la revista *Vida Universitaria* de esa época, es inexacta. Los primeros 12 profesores contratado el 1º de agosto de 1960, para la Facultad de Ingeniería, fueron los ingenieros:

Mario O. Fleites Díaz (Cátedra T, Ingeniería Eléctrica).

Manuel O. García Fernández (Cátedra S, Ingeniería Eléctrica).

José B. Altshuler Gutwert (Cátedra R, Ingeniería Eléctrica).

José A. Valladares Tomoneda (Cátedra R, Ingeniería Eléctrica).

Dámaso Camejo Giorgi (Cátedra P, Ingeniería Civil).

Ángel Gómez Trueba (Cátedra H, Ingeniería Civil).

Francisco Medina Torri (Cátedra G, Ingeniería Civil).

Diosdado Pérez Franco (Cátedra E, Ingeniería Civil).

Carlos March Álvarez-Muñoz (Cátedra D, Ingeniería Civil).

Omar Grillo Moreno (Cátedra B, Ingeniería Civil).

Mario E. Estrada Valdés (Cátedra U, Ingeniería Eléctrica).

Guillermo Ceballos Brito (Cátedra F, Ingeniería Civil).

Se nombraron como decano de la facultad Ángel Gómez Trueba y como secretario Mario Fleites. Al mismo tiempo lo fue una Junta de Gobierno integrada por los profesores Gómez Trueba y Fleites y por los alumnos Luis Blanca Fernández y Omar Roca Soler.

En ese momento, estaba contratado pagado por Arquitectura, para la Cátedra B de Ingeniería Civil, el ingeniero Octavio T. Raíces Vidal, incorporado a la nómina de la Facultad de Ingeniería el 9 de agosto de 1960, aunque esto se oficializó el 1º de noviembre de 1960.

El 10 de agosto de 1960, los nuevos profesores contratados renunciaron a cobrar sus sueldos y los entregaron durante un tiempo para la compra de equipos y medios auxiliares de que tan necesitada estaba la facultad.¹²

La Junta Superior de Gobierno dispuso que se reintegraran a la facultad los antiguos profesores: ingeniero Faustino Esterva Sirvén (auxiliar práctico de la Cátedra S, desde el 1º de septiem-

¹¹ D. Pérez Franco, ob. cit.

¹² *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1960.

bre de 1944 y profesor auxiliar a partir del 29 de marzo de 1948), ingeniero Hugo Vivó Escoto (profesor auxiliar de la Cátedra D) y José M. del Portillo Vázquez (profesor agregado interino a partir del 9 de octubre de 1959). La Junta de Gobierno de la facultad estudió el asunto y con fecha 19 de agosto de 1960 solicitó que se suspendiera para Esteva, Vivó y Portillo la aplicación del acuerdo de suspensión de empleo y sueldo dispuesta antes por la Junta Superior de Gobierno.

El 6 de septiembre de 1960, la Junta de Gobierno de la Facultad de Ingeniería solicitó de la Junta Superior de Gobierno el reintegro de los antiguos profesores: César Sotelo y Morales (profesor titular, Cátedra I, 3 de octubre de 1927) y Carlos M. Nodar Petit (profesor auxiliar, Cátedra I, 14 de junio de 1941).

La reincorporación de estos antiguos profesores respondía a la voluntad de la Asociación de Alumnos y de los nuevos profesores, de reintegrar a la facultad a todos aquellos antiguos profesores que hubieran mantenido una actitud digna.

En los dos primeros meses a partir de agosto, los 18 profesores con que contaba la facultad (13 contratados y cinco antiguos) tuvieron que enfrentarse a la terminación del curso de 1960; curso iniciado por otros profesores y en mucho mayor número que ahora existían. No obstante, todo pudo ejecutarse satisfactoriamente y prepararse para comenzar el próximo curso con nuevas ideas.

Con fecha 28 de septiembre de 1960 se solicitó que relevaran a Fleites de su cargo de secretario de la facultad debido a las responsabilidades que debería asumir en la industria eléctrica, aunque continuaría como profesor. Además que se nombrara en su lugar como secretario al ingeniero Pérez Franco, lo que se hizo efectivo a partir del 3 de octubre de 1960.¹³

El grupo de profesores y alumnos de la Facultad de Ingeniería estaba consciente de la necesidad de incorporar nuevos profesionales a la Universidad para completar el número anterior de profesores y enfrentar además las nuevas necesidades que se hacían evidentes para lograr el desarrollo económico del país como consecuencia de la Revolución. Sin embargo, esta tarea no resultaba nada fácil, debido al exceso de

trabajo que tenían los profesionales aptos de la producción y los servicios y la amenaza que pesaba sobre aquellos que se incorporaran a trabajar en la Universidad, por parte de los colegios profesionales.

Como resultado de los esfuerzos de captación realizados a la Facultad de Ingeniería se incorporó un grupo de profesores contratados, de modo que, a fines de 1960, el cuerpo profesoral de la facultad, sin incluir los auxiliares prácticos ni los profesores de la Facultad de Ciencias que prestaban servicios en las asignaturas de Ciencias Básicas, era de 32 (27 contratados y cinco antiguos).

Durante la última parte de 1960, algunos de los profesores suspendidos de empleo y sueldo presentaron su renuncia y otros pidieron el retiro, a lo que se accedió por parte de la Junta de Gobierno de la facultad y la Junta Superior de Gobierno.

Por otra parte, desde la apertura de la Universidad en 1959, la Asociación de Alumnos de la Facultad de Arquitectura se interesó en la preparación de nuevos planes de estudio para la carrera de Arquitectura. A esos efectos, el presidente de la Asociación de Estudiantes, José Venegas se dirigió a los arquitectos Fernando Salinas y Raúl González Romero (quienes, en ese momento no eran profesores de la facultad) para que prepararan una propuesta, presentada en un evento estudiantil en agosto de 1959. Realizado ese proceso de depuración y dadas las crecientes necesidades de la docencia, era necesario incrementar el cuerpo profesoral y en febrero de 1960 se realizó la contratación de un grupo de profesores agregados interinos, entre los cuales estaban los arquitectos Salinas y González Romero, quienes, junto a los demás profesores, retomaron el trabajo de elaborar un nuevo plan de estudios, en el cual se mantenían los seis años de duración del plan vigente, pero se enfocaba la docencia desde nuevos puntos de vista, especialmente comprometiéndose la asignatura de Diseño con problemas reales del país. En esa línea, se preparó por los alumnos, dirigidos por los profesores, el proyecto

¹³ *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1960.

de viviendas para la cooperativa Menelao Mora, construida en el Mariel, en el cual colaboraron también estudiantes de Ingeniería. Asimismo, bajo la dirección del profesor Salinas, un grupo de alumnos preparó un proyecto para un conjunto escolar, premiado en la Bienal de São Paulo en Brasil, en 1960.

Como repercusión de los sucesos de Ingeniería en la Facultad de Arquitectura, después de agosto de 1960, se acordó rescindir todos los contratos de servicios celebrados por esa facultad y disponer una nueva contratación para 78 plazas de profesores, no cubiertas en su totalidad.¹⁴

A fines de 1960, el claustro de la Facultad de Arquitectura había aumentado de manera considerable con la incorporación de nuevos profesores y ya quedaban pocos de los antiguos, lo que propició una radicalización, que provocó la renuncia, en febrero de 1961, de los arquitectos Serafín Leal Otaño y Luis Morera, como presidente y secretario, respectivamente, de la Junta de Gobierno de la facultad, aceptada por la Junta Superior de Gobierno. En su lugar se nombraron el arquitecto Eduardo Granados Navarro, como presidente (decano) y el arquitecto Os mundo Machado Ventura, como secretario (*Boletín Oficial Universitario*, 1961).

La política de incorporación masiva de profesionales de calidad a la docencia, sin que por ello abandonaran su trabajo en otros organismos, posibilitó el más amplio intercambio de ideas en relación con la formación del arquitecto que necesitaba la nueva sociedad, analizándose de nuevo el plan de estudios y llegándose al compromiso de un nuevo plan a desarrollar en cinco años, en definitiva el aprobado por la Reforma. Ese nuevo plan se llevó en octubre de 1961 a una conferencia de Facultades de Arqui-

tectura, celebrada en México, en donde además se premió un proyecto presentado para la construcción de viviendas en una cooperativa.¹⁵

Como se ha podido constatar, de ese modo, se habían preparado paralelamente las condiciones, para la fusión de las facultades de Arquitectura y de Ingeniería en la nueva Facultad de Tecnología de la Universidad de La Habana, creada en noviembre de 1961.

► **Elaboración de nuevos planes de estudio y creación de nuevas carreras**

Como se ha visto, la Facultad de Arquitectura desde la reapertura de la Universidad trabajó en la elaboración de nuevos planes de estudio acordes con las necesidades del país, hasta culminar en el aprobado por la Reforma.

En la Facultad de Ingeniería se habían elaborado también varios proyectos de planes de estudio. Desde que su trabajo en agosto de 1960, uno de los objetivos del nuevo claustro de profesores y de la dirección estudiantil, fue elaborar nuevos planes de estudio para las dos carreras existentes (Ingeniería Civil e Ingeniería Eléctrica) y crear nuevas carreras. Al iniciarse el nuevo curso en octubre de 1960 se disponía de nuevos planes para ambas carreras que empezaron a aplicarse en esta fecha. En el caso de Ingeniería Civil se contemplaban tres especialidades en el último año de la carrera (el quinto)¹⁶ y en Ingeniería Eléctrica dos especialidades, también en quinto año.¹⁷

Estos nuevos planes seguían el criterio de identificar al alumno con su profesión desde el primer año de la carrera y la posibilidad de incorporar al estudiante a la producción desde las primeras etapas de su aprendizaje con una capacidad técnica más alta. Así, por ejemplo, se incluyeron desde primer año: Dibujo en ambas carreras, Introducción a la Electrotecnia para Ingeniería Eléctrica, de modo que los alumnos se identificarán perfectamente con el contenido de su profesión y con el mismo objetivo, Geología y Topografía para Ingeniería Civil.

Así se trataba de evitar, en parte, la desorientación que siempre se había observado entre los alumnos que pensaban estudiar una carrera de

¹⁴ *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1960.

¹⁵ D. Pérez Franco, ob. cit.

¹⁶ D. Pérez Franco: "El nuevo plan de estudio para Ingeniería Civil", en *El Ingeniero*, época 1, no. 1, La Habana, 1960.

¹⁷ José Altshuler: "En torno a un plan de estudios para ingenieros electricistas", en *Ingeniería Eléctrica*, año cuarto, no. 1, La Habana, enero-marzo de 1960.

Ingeniería y que por estructura de los planes de estudio, pasaban dos años prácticamente separados de su carrera, realizando los estudios básicos de Matemática, Física y Química, la mayor parte del tiempo en aulas de la Facultad de Ciencias, entrando en las aulas de Ingeniería realmente a partir del tercer año.

El establecimiento de nuevos planes de estudio también exigía que los vigentes se adaptaran a los nuevos puntos de vista y a ese efecto se prepararon planes de transición que tenían como objetivo acercar lo mejor posible al nuevo plan a los alumnos que ya estaban cursando la carrera, de modo que se incorporaran a la enseñanza las ventajas que los nuevos planes suponían, pero sin retardar en absoluto el período ya señalado para su formación. Los planes de estudio se concibieron de un forma dinámica y puede decirse que en el curso que comenzó en febrero de 1962, con motivo de la política que se había seguido durante el año anterior, todos los alumnos, con muy pocas excepciones, estaban incorporados plenamente al nuevo plan de su carrera y los casos excepcionales se hallaban en cursos de transición que se acercaban mucho a los planes nuevos.¹⁸

Resulta oportuno aclarar aquí que los planes de estudio para la Ingeniería Civil e Ingeniería Eléctrica aprobados por la Reforma en 1962, eran los mismos concebidos y aplicados en 1960, con las ligeras modificaciones que aconsejaba la experiencia de su aplicación.

Durante 1961 se incorporó a la Facultad de Ingeniería la carrera de ingeniero químico-azucarero y se reestructuró, dando lugar a la de ingeniero químico.

También se creó, en 1961, la carrera de ingeniero industrial, cuyo propósito era lograr la formación con rapidez, en un período corto de cuatro años, de un graduado capacitado para trabajar en la industria. Teniendo en cuenta la gran necesidad que había de ingenieros para la industria y con el propósito de lograr una graduación

de éstos en 1963, se decidió comenzar la carrera por primero y segundo año simultáneamente y se desarrolló una campaña en el segundo semestre de 1961, para atraer alumnos de otras carreras de Ingeniería para que empezaran el segundo año de Ingeniería Industrial y también el primero, a partir de los estudios ya realizados. Esto significó la posibilidad de graduar uno 25 ingenieros industriales en 1963.¹⁹

También en 1961 se planificó comenzar, de una manera semejante, los estudios de Ingeniería Mecánica en 1962.

► El Plan de Becas Universitarias y la formación de nuevos cuadros docentes

En octubre de 1960 se abrió el Plan de Ayuda para la Formación de Técnicos (PAFT), plan de becas universitarias dirigido por José Rebellón Alonso, a la sazón, presidente de la Asociación de Estudiantes de la Facultad de ingeniería. Las nuevas condiciones creadas por el PAFT causaron una explosión de matrícula en Ingeniería y Arquitectura con el ingreso de nuevos alumnos y el reingreso de otros, que habían tenido que dejar los estudios, en lo fundamental, por falta de recursos. Ya el 24 de agosto, el Comandante en Jefe había anunciado la creación de 4 500 becas para cursar estudios técnicos en la Universidad, lo que quedó materializado con el PAFT.

El claustro de ambas facultades experimentó un crecimiento notable, a través de la captación de profesionales para actuar como profesores, pero en realidad las necesidades resultaban superiores a las posibilidades de encontrar profesionales con disposición y aptitud para desarrollar esa labor. Como lo primero a enfrentar era la explosión de matrícula de los primeros años de las carreras —o sea, la necesidad de profesores de Ciencias Básicas—, el Secretario de la Facultad de Ingeniería acordó con el Ministro de Educación, que se le cedieran a la Universidad los mejores profesores de Matemática, Física y Química de preuniversitario, sobre la base de sustituirlos con doble número de alumnos de los últimos años de Ingeniería.²⁰

No obstante, con esta medida no logró cubrirse la necesidad de profesores de Ciencias

¹⁸ D. Pérez Franco, ob. cit.

¹⁹ D. Pérez Franco, ob. cit.

²⁰ D. Pérez Franco, ob. cit.

Básicas y fue necesario comenzar lo que más tarde se conoció como el movimiento de alumnos ayudantes, en que los alumnos de segundo año se preparaban para dar clases en primero, fundamentalmente de Matemática y Física, y alumnos de los años superiores para dar clases de asignaturas básicas específicas y hasta de la profesión. De aquel movimiento de alumnos ayudantes, han surgido la mayoría de los profesores de calidad y prestigio de las ciencias técnicas de la actualidad.²¹

► La experiencia de los cursos de nivelación

Diversos análisis realizados por la Facultad de Ingeniería revelaron la falta de base de los graduados de bachillerato para acometer los estudios de Ingeniería. Esto, y la necesidad de mantener vinculados a las aulas universitarias a muchos graduados de bachillerato que terminaron en 1961, y que no podían comenzar a estudiar las carreras de ingeniería hasta que empezara el nuevo curso universitario, programado para febrero de 1962, hizo que la dirección de la facultad decidiera que todos los alumnos que quisieran matricularse en Ingeniería, deberían pasar un cursillo de nivelación, en lo fundamental de Matemática, Física y Química de preuniversitario. Este cursillo aumentó la necesidad de profesores y aceleró la creación del movimiento de alumnos ayudantes.

La medida del valor que tuvo este cursillo de nivelación puede quedar muy clara, teniendo en cuenta lo siguiente: de los 1 353 alumnos que matricularon el primer año de Ingeniería en febrero de 1962, sólo 550 habían pasado el cursillo de nivelación, el resto de los matriculados eran alfabetizadores, que lógicamente no habían podido estar presentes en el curso de nivelación, y alumnos que repetían el primer año. El 80 % de quienes aprobaron el primer año había pasado el curso de nivelación; o sea, que pertenecían a un grupo que representaba solamente el 40 % de los matriculados.

A esto debe añadirse la experiencia de un examen de ingreso: los 108 alumnos aspirantes a ingresar en Ingeniería que no habían pasado el curso de nivelación o no habían alfabetizado,

fueron sometidos a un examen equivalente a lo que se había repasado en el curso de nivelación y el resultado fue sorprendente; sólo siete de los 108 obtuvieron en Matemática una calificación mayor de 50 puntos. El resto obtuvo calificaciones entre cero y diez puntos.

Todo esto confirmó la necesidad absoluta de los cursos de nivelación, que se establecieron como obligatorios para ingresar en Ingeniería a partir de ese momento, aunque se suprimieron en 1966.

► Creación de nuevos laboratorios y realización de publicaciones para la docencia

Como se ha expresado, los primeros 12 profesores contratados para la Facultad de Ingeniería, como todos trabajaban en otros organismos del Estado, decidieron, el 10 de agosto de 1960, renunciar al sueldo que les correspondía como profesores y donarlo a la facultad, para utilizarlo en la compra de equipos y medios auxiliares para la enseñanza. A partir de ese momento, con los fondos que se obtuvieron por ese concepto hasta mediados del 1961, en que la mayoría de los 12 profesores iniciales pasó todo el tiempo a trabajar a la Universidad, se comenzó un trabajo de rehabilitación de laboratorios y creación de otros nuevos, que a fines de 1961, con el trabajo voluntario de los alumnos, había dado los siguientes resultados:

a) Reparación y ampliación de los laboratorios existentes.

b) Terminación de nuevos laboratorios.

1 laboratorio de Electrometría para 50 alumnos.

1 laboratorio de Electrónica para 25 alumnos (hasta ese momento no existía Laboratorio de Electrónica en la Universidad de La Habana).

1 Laboratorio de Ingeniería Sanitaria.

1 Gabinete Moderno de Geodesia y Cartografía.

1 Taller de ajuste y reparación de instrumentos geodésicos (en un local facilitado por el Colegio de Ingenieros Civiles).

²¹ D. Pérez Franco, ob. cit.

1 Laboratorio para asfaltos.

1 Taller de ajuste y reparación de instrumentos eléctricos y electrónicos.

También, entre agosto de 1960 y fines de 1961, muchos profesores prepararon manuales y traducciones para las distintas asignaturas, publicados por el Departamento de Publicaciones creado a esos efectos por la Asociación de Estudiantes de la facultad que tuvo a su cargo, con la cooperación del Instituto Cubano de Geodesia y Cartografía, la publicación del primer libro “fusilado”: *The Engineer’s Manual* de Hudson. Este Departamento de Publicaciones fue el germen de las Ediciones Revolucionarias del Instituto Cubano del Libro, que tantos y tan buenos libros publicó durante su existencia.

► Inicio de los trabajos de la Ciudad Universitaria

En marzo de 1960, el Comandante en Jefe anunció el propósito de construir la Ciudad Universitaria José Antonio Echeverría (CUJAE) y el 27 de septiembre de 1960 se estableció la comisión para la CUJAE formada por: arquitecto Osmani Cienfuegos Gorriarán (ministro de Obras Públicas), doctor Abelardo Moreno Bonilla (miembro de la JSG), arquitecto Humberto Alonso, ingeniero Ángel Gómez Trueba (decano de la Facultad de Ingeniería) y los alumnos Rolando Cubela Secades, Luis Sotro Andraca y Luis Blanca Fernández.²²

Inmediatamente se comenzaron a desarrollar los trabajos para proyectar y construir la obra que representaría el mejor monumento a la memoria de José Antonio. Se hicieron estudios de distintas posibilidades de localización y después de un análisis de todos los factores, se decidió construirla en una finca cañera inmediata al entonces central Toledo (hoy Manuel Martínez Prieto) en el municipio de Marianao. La proyección y construcción de la Ciudad Universitaria devino una tarea de choque para los profesores y alumnos de la Universidad. Era un proyecto muy ambicio-

so. Los terrenos y parte del dinero para la realización de la obra los facilitaría el gobierno revolucionario. “Los profesores y estudiantes debían suministrar la fuerza de trabajo, la elaboración técnica de los planos y proyectos, dirigir las obras de construcción, entre otras, y además realizar actividades para recaudar fondos y completar el dinero necesario para la inversión. De ese modo, la CUJAE se transformaría en una empresa social, con lo que se rompían ya los viejos moldes de resolución de los problemas universitarios”.²³

Las oficinas del proyecto de la CUJAE se instalaron en un inicio en un local situado al lado del edificio Palace, en la G entre 25 y 27 en el Vedado, cercano al edificio de G y 25, donde radicaba el PAFT, edificio que hoy pertenece al Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana.

El proyecto avanzó rápidamente y el 13 de marzo de 1961 se inauguraron oficialmente las obras de la CUJAE, cuya construcción empezó por la columna situada más al norte y más al este del edificio No. 3.

A finales de 1961, los ingenieros Diosdado Pérez Franco, Luis Blanca Fernández y Guillermo Ceballos Brito, visitaron en México las instalaciones de la Universidad Autónoma de México (UNAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y otras instituciones de educación superior, con el fin de recoger experiencias que pudieran aplicarse al proyecto y construcción de la que se convertiría en poco tiempo en una de las obras más importantes de la Revolución: la Ciudad Universitaria “José Antonio Echeverría”. Estas experiencias, junto a otras de diversos países, se aplicaron al proyecto de la CUJAE. Inicialmente se pensaba que la CUJAE albergaría todas las facultades de la Universidad de La Habana, pero después, analizada la experiencia internacional, que aconsejaba no crear campos universitarios con más de 15 000 alumnos, se decidió restringirla a las facultades de Ingeniería y Arquitectura; o sea, a lo que sería poco después la Facultad de Tecnología.²⁴

► La Reforma Universitaria y la creación de la Facultad de Tecnología de la Universidad de La Habana

Los trabajos de la Comisión Mixta de Reforma no habían resultado satisfactorios, por lo que el 19

²² *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de la Habana, 1960.

²³ Ramón de Armas y otros, ob. cit.

²⁴ D. Pérez Franco, ob. cit.

de julio de 1960 la Junta Superior de Gobierno acordó su disolución y el 3 de agosto propuso la creación de una Comisión Interuniversitaria con participación del gobierno revolucionario para acelerar la Reforma, la cual se creó el 8 de septiembre, integrada por dos profesores y dos alumnos por cada universidad. Por la de La Habana se designaron a los profesores Enrique Jiménez y Héctor Garcini y a los alumnos Rolando Cubela y Ángel Quevedo. Por la de Oriente, a los profesores Justo Incola y Roberto Soto del Rey y a los alumnos Roberto (Alfonso) Hodge y Gabriel Merino Pierre. Por la de Las Villas, a los profesores Gaspar J. García Galló y Emilio Planas Ruiz y a los alumnos Antonio Rodríguez Palacio y Eugenio Urdambidelus.²⁵

La Comisión Interuniversitaria solicitó al Gobierno Revolucionario una ley que creara un organismo coordinador y racionalizador de los centros educacionales superiores, y, en consecuencia, se dictó la Ley No. 916 de 31 de diciembre de 1960, la cual instituyó el Consejo Superior de Universidades, conformado por cuatro representantes del gobierno revolucionario y cuatro representantes de cada una de las tres universidades oficiales (dos profesores y dos alumnos en cada curso).²⁶

Los trabajos de la Reforma Universitaria, acometidos por el Consejo Superior de Universidades, que se desarrollan fundamentalmente durante 1961, contaron desde su inicio con la participación intensa y activa de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Habana, en especial de los profesores Altshuler y Pérez Franco. La Facultad de Ingeniería y también la de Arquitectura se habían distinguido durante todo este período por un esfuerzo consciente, orientado hacia el logro de las medidas propuestas por la Revolución, tanto en lo relativo a la enseñanza superior como en el resto del ámbito nacional. En reconocimiento a esta labor, desarrollada por ambas facultades, nació por acuerdo de la Junta Superior de Gobierno de la Universidad de La Habana, el 18 de noviembre de 1961, la Facultad de Tecnología, unos meses antes de promulgarse la ley de Reforma Universitaria, integrando en una sola las facultades de Ingeniería y Arquitectura existentes hasta ese momento.²⁷

En la nueva facultad, los estudios existentes en ambas facultades se organizaron por escuelas,

creándose por el mismo acuerdo las siguientes: Escuela de Ingeniería Civil, de Ingeniería Eléctrica, de Ingeniería Industrial, de Ingeniería Química, de Ingeniería Mecánica y de Arquitectura.

De conformidad con lo dispuesto por la Junta Superior de Gobierno, la facultad estaría regida por una Junta de Gobierno formada por tres profesores y dos alumnos, asistida además la Junta por un secretario administrativo. De los tres profesores, uno sería presidente y otro, vicepresidente de la Junta de Gobierno, actuando, respectivamente, como decano y vicedecano de la facultad.

La escuela, considerada como la unidad docente fundamental dentro de la nueva estructura, tomaría bajo su responsabilidad la organización, inspección, coordinación y orientación de las carreras que le correspondieran y quedaban regidas por un profesor como director, auxiliado de una comisión de docencia de uno a tres profesores, según el tamaño de la escuela.

Se crearon al mismo tiempo, en sustitución de las antiguas cátedras, los departamentos, como unidades básicas de docencia e investigación, agrupándose en ellos los miembros del personal facultativo dedicados a materias afines, eliminándose con esto la desarticulación de la docencia y el aislamiento, que producía la vieja organización sobre la base de cátedras independientes e inconexas, y originando así la constitución de una célula de mayor amplitud, del departamento, donde los problemas de la enseñanza y la investigación podrían enfocarse con una visión completa y flexible.

Al frente de cada departamento, actuaría como director un profesor. Cada departamento quedaba adscrito docente y administrativamente a una escuela, pero sin que esto pudiera afectar los servicios que el departamento debiera brindar a otra escuela de la misma o de cualquier otra facultad universitaria.

Esta estructura que se le dio a la Facultad de Tecnología de la Universidad de La Habana, antes

²⁵ D. Pérez Franco, ob. cit.

²⁶ D. Pérez Franco, ob. cit.

²⁷ *Boletín Oficial Universitario*, Universidad de La Habana, 1961.

de promulgarse la ley de Reforma Universitaria y que fue una expresión del propósito de la Junta Superior de Gobierno de reconocer la labor de vanguardia realizada por los profesores y alumnos de Ingeniería y Arquitectura, se ratificó por la mencionada ley el 10 de enero de 1962, y aplicó a todas las nuevas facultades universitarias establecidas en las tres universidades cubanas.²⁸

Al crearse en noviembre de 1961, la Facultad de Tecnología de la Universidad de la Habana quedó organizada como sigue:

Junta de Gobierno de la Facultad:

Ingeniero Diosdado Pérez Franco, presidente de la Junta y decano de la Facultad.

Arquitecto Roberto Carranza Gómez, vocal.

Alumno José Rebellón Alonso, vocal.

Alumno Lázaro Mora Secades, vocal.

José Manuel Ruiz Puig, secretario administrativo.

Quedó pendiente la designación del vicedecano, que posteriormente fue José María del Portillo Vázquez.

Escuela de Ingeniería Civil

Integrada por tres departamentos: Hidráulica, Estructuras y Topografía y Vías de Comunicación. Dirigida por el ingeniero Diosdado Pérez Franco, asistido por una Comisión de Docencia con un total de cinco miembros.

Escuela de Ingeniería Eléctrica

Integrada por tres departamentos: Energía Eléctrica, Electrónica y Comunicación y Electricidad Básica. Dirigida por el ingeniero José B. Altshuler Gutwert, asistido por una Comisión de Docencia de cuatro miembros.

Escuela de Ingeniería Industrial

Integrada por dos departamentos: Unidades Industriales y Organización Industrial. Dirigida por el ingeniero José M. del Portillo Vázquez, asistido por una Comisión de Docencia de tres miembros.

Escuela de Ingeniería Mecánica

Integrada por tres departamentos: Dibujo Técnico, Energía Térmica y Tecnología Mecánica. Quedó pendiente la designación del director

y de la Comisión de Docencia. La escuela quedó provisionalmente bajo la dirección del Decano de la Facultad. Con posterioridad se nombró como director al ingeniero Carlos M. Nodar Petit.

Escuela de Ingeniería Química

Integrada por un solo departamento: Tecnología Química. Dirigida por el ingeniero Carlos de Armas Casanova, asistido por una Comisión de Docencia de dos miembros.

Escuela de Arquitectura

Integrada por tres departamentos: Diseño, técnicas de Expresión y Construcciones. Dirigida por el arquitecto Roberto Carranza Gómez, asistido por una Comisión de Docencia de cinco miembros.

De ese modo se iniciaba una nueva etapa de los estudios superiores tecnológicos en Cuba, dirigida a satisfacer las necesidades de ingenieros de las distintas ramas y de arquitectos, con la calidad técnica y revolucionaria que demandaba el desarrollo de nuestro país, y la responsabilidad de construir una nueva sociedad, la sociedad socialista.

► Misión de las facultades de Tecnología en la Reforma

Al crearse las facultades de Tecnología de las tres universidades cubanas por la Reforma, el 10 de enero de 1962, se les señaló textualmente como misión:²⁹ Esta facultad preparará a los ingenieros de alta calificación que demanda el rápido desarrollo de la economía nacional planificado para los próximos años; también tendrá la responsabilidad de formar arquitectos capaces de armonizar la belleza de las construcciones con su funcionalidad y economía, en beneficio de las grandes mayorías populares para cuyo disfrute han de realizarse en lo sucesivo.

Antes del triunfo de la Revolución Cubana, nuestro país no sólo importaba del extranjero la

²⁸ D. Pérez Franco, ob. cit.

²⁹ *La Reforma de la enseñanza superior en Cuba*, Consejo Superior de Universidades, La Habana, 10 de enero de 1962.

maquinaria y los materiales para la mayor parte de sus instalaciones industriales —bien escasas por cierto—, sino también los planos y los cálculos técnicos que requerían. Las pocas decenas de nuevos ingenieros que cada año aportaban nuestras universidades solían encontrar serias dificultades para ubicarse adecuadamente dentro de la economía nacional; a muchos sólo les quedó abierto el camino de convertirse en “ingenieros de ventas” y contratistas de menor cuantía. Por otra parte, el horizonte profesional del arquitecto se fue reduciendo cada vez más al diseño de lujo, destinado a satisfacer el capricho de clientes adinerados, porque el servicio a la comunidad como un todo no se consideraba asunto de importancia decisiva en la época anterior al 1° de enero de 1959.

En el pasado, la inseguridad ante las posibilidades de trabajo dejó como sedimento entre los responsables de la enseñanza una resistencia abierta a la especialización. Abandonada a sí misma, y frente al poderoso obstáculo de la insuficiencia de los fondos asignados, la antigua facultad fue, de hecho, paralizándose de manera progresiva hasta terminar en la fosilización completa. Llegó, por último, el momento en que las universidades cubanas no fueron capaces siquiera de dar satisfacción a las necesidades de técnicos que tenía la débil industria nacional.

Ha sido, pues, preciso crear nuevas carreras tecnológicas, además de distintas especialidades dentro de las pocas carreras de ingeniería que se cursaban en nuestros más altos centros de estudio. Algunas de las nuevas ramas llevan en su interior el germen de una subdivisión futura perfectamente previsible, que se irá produciendo en la medida que lo requiera el desarrollo del país y se cuente con los laboratorios y profesores necesarios.

Tal como se ha concebido, la especialización no sólo no irá en detrimento de la formación de alumnos, sino que se reforzará considerablemente, a costa de las materias superfluas que, durante decenas de años, mantuvieron inmovibles en los antiguos planes de estudio el caos de intereses de cátedras y el estado general que hemos descrito antes. Al mejorar su fundamenta-

ción científica, el profesional gana la profundidad en la comprensión de los fenómenos naturales que exige para su desarrollo la compleja tecnología de nuestros días.

La importancia capital del tema económico para ingenieros y arquitectos se ha subrayado en los nuevos planes de estudio, y lo mismo ocurre con la automatización de la producción en diversos aspectos. Se ha procurado poner al estudiante, lo antes posible, en contacto con las materias tecnológicas de su carrera, y también se ha insistido en la creación de disciplinas de visión integral, en las cuales se estudian los sistemas de dispositivos, equipos y métodos, cuyo comportamiento, como un todo orgánico, se presente con una individualidad propia en los problemas de la vida real.

La nueva Facultad de Tecnología tomará todas las medidas pertinentes para promover el contacto del alumno con la práctica profesional y la investigación, en el curso de sus estudios. A este fin, se establecerán programas que garanticen la participación organizada del alumnado en fábricas, oficinas de proyectos, laboratorios de producción, etc., y se prestará particular atención a la confección, por parte de los estudiantes, de proyectos completos, de carácter profesional, que, apartándose de la rutina, tiendan a poner de manifiesto el trabajo independiente y creador de sus autores.

La carrera de Ingeniería Industrial, de nueva creación, está destinada a completar, en cuatro años, la formación de un ingeniero del tipo más general, capaz de especializarse, durante un quinto año, eminentemente práctico, en distintas ramas de la tecnología no cubiertas de manera específica en otras carreras o en cuestiones relacionadas con la organización de la producción en las empresas.

En las tres universidades nacionales —La Habana, Las Villas y Oriente— se estudiarán las carreras de Ingeniería Industrial, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química e Ingeniería Eléctrica, aunque las especialidades dentro de estas tres últimas se distribuirán entre las universidades del modo que el Consejo Superior de Universidades estime más conveniente, de acuerdo con la disponibilidad de los recursos y la condiciones locales. En el futuro

inmediato, se explicarán las carreras de Arquitectura e Ingeniería Civil sólo en la Universidad de La Habana, y la de Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería de Minas e Ingeniería Geológica, sólo en la de Oriente.

Además, las facultades de Tecnología, lógicamente, también debían responder a los fines generales de la universidad, ente los cuales debe destacarse: “Realizar investigaciones científicas, desarrollar el espíritu de investigación en los universitarios y colaborar con las instituciones científicas y organismos técnicos extrauniversitarios.”³⁰

► **Cumplimiento de la misión asignada por la Reforma a las facultades de Tecnología y sus continuadoras**

¿Cómo han cumplido la misión asignada por la Reforma las facultades de Tecnología y sus continuadoras, los institutos superiores politécnicos y las facultades de los centros de educación superior organizados posteriormente?

En el proceso de desarrollo de la educación superior en las ciencias técnicas, posterior a 1962, se han ido especializando los estudios y se han creado nuevas carreras y especialidades, de acuerdo con las necesidades del desarrollo del país. Al mismo tiempo se ha ampliado el número de centros de educación superior donde se cursan estudios de ciencias técnicas.

En una primera etapa, hasta 1975, ocurrieron diferencias entre los planes de estudio de una misma carrera en los distintos centros de educación superior, lo que hizo necesaria la unificación de los planes de estudio por la Resolución 825/75.

A partir de la creación del Ministerio de Educación Superior en 1976, se ha producido un proceso de perfeccionamiento sistemático de los planes de estudio y una adaptación de éstos a la especialización necesaria en cada momento, lo que ha permitido formar ingenieros cada vez de más alta calificación y arquitectos que han sabido combinar la belleza de las edificaciones con su funcionalidad y economía.

Los planes de estudio desarrollados han tenido en cuenta, cada día más, el contacto de los alumnos con la práctica profesional y la investigación en el curso de sus estudios. El tema económico ha tenido sus altibajos, pero en los últimos planes C perfeccionados, se ha reforzado convenientemente.

El contacto de los alumnos, lo más temprano posible, con las materias tecnológicas de cada carrera, acercándolas a los primeros años, fue lográndose de manera paulatina, hasta que en los planes C, aplicados a partir del curso 1990-1991, se ha logrado plenamente.

El desarrollo de las actividades investigativas con el objetivo de resolver necesidades de la economía nacional, facilitó la formación de un personal científico calificado, que dio lugar a que la Facultad de Tecnología a mediados de la década del 60, dejara de ser un centro solamente docente para convertirse en un complejo docente-investigativo. En algunos casos, la investigación continuó en los departamentos y en otros, la importancia e intensidad del trabajo investigativo dieron lugar a la formación de distintos centros de investigación.

A partir de 1967, se crearon por el Centro de Información Científica y Técnica de la Universidad de La Habana, un grupo de publicaciones seriadas, entre las cuales aparecía la denominada *Tecnología* con diez series especializadas, cuyo objetivo fundamental era reflejar resultados de las investigaciones realizadas en la facultad por los departamentos y centros de investigación. Estas publicaciones seriadas devinieron el germen de las actuales revistas científico-técnicas que publica el IPSJAE.

A principios de 1975 se establecieron los consejos científicos como órganos asesores de la dirección universitaria a los distintos niveles en la política y ejecución de las investigaciones.

La investigación en la facultad estaba permanentemente vinculada a la solución de los problemas fundamentales de la producción y los servicios, y apoyaba también a la docencia. El desarrollo de la investigación propició la formación del personal altamente calificado que a la vez fomentó una tradición científica que garantizó la sistematización posterior de la educación de posgrado.

126 ³⁰ *La Reforma de la enseñanza superior en Cuba*, ed. cit.

Aunque en 1962 faltaban profesores para atender la docencia regular de pregrado, el desarrollo impetuoso de la investigación y el esfuerzo de los profesores apoyados en algunos expertos del plan UNESCO, hicieron posible el inicio dentro de la Facultad de Tecnología de actividades de posgrado en la segunda mitad de la década del 60, en la forma de cursos cortos de reciclaje y actualización para los graduados de las distintas carreras de la facultad.

La experiencia adquirida en este tipo de docencia y el nivel alcanzado por el cuerpo profesoral a través de los entrenamientos en el extranjero y la autosuperación, junto a la asistencia técnica brindada por diferentes países, permitió que en enero de 1972 se comenzaran nueve programas para la obtención de maestrías tanto por personal docente de la facultad, como por graduados de distintos organismos. Estos cursos se convirtieron en la vía masiva de superación fundamental para el personal docente y para los profesionales de distintos organismos.

Conjuntamente con el inicio de los cursos de posgrado se desarrolló un movimiento para la obtención de grados científicos en el extranjero por parte de los profesores de la facultad; en especial, en universidades del campo socialista.

Este movimiento siguió después de crearse el Ministerio de Educación Superior lo que ha producido un numeroso grupo de doctores en las distintas ramas de las ciencias técnicas que hoy son el apoyo del desarrollo científico-técnico y económico del país.

Es de destacar el hecho de que en Cuba, en 1959 había aproximadamente 2 500 ingenieros y arquitectos, de los cuales en 1961 quedaban unos 750, y que como resultado del esfuerzo realizado por la Revolución en la formación de profesionales de las ciencias técnicas, hoy existen en el país casi 110 000.



Clausura del Coloquio A Cuarenta Años de la Reforma Universitaria

Conferencia del ministro de Educación Superior doctor Fernando Vecino Alegret

Presidencia:

Participantes en este Coloquio:

Invitados e invitadas:

Es mi propósito compartir con ustedes algunas reflexiones en este coloquio, que hoy se clausura, convocado para conmemorar el cuadragésimo aniversario de la Reforma de la enseñanza superior en Cuba.

Durante los días de ayer y de hoy, ustedes estuvieron profundizando en las características y proyecciones de la Reforma promulgada el 10 de enero de 1962. Se destacó, sin duda, que en aquella histórica fecha escogida se rendía tributo a Julio Antonio Mella, como simbólico homenaje a su memoria, 33 años después de su brutal asesinato en tierras mexicanas por esbirros enviados por el tirano Machado. Me interesa hoy significar que la Reforma Universitaria, nombre con el cual ha sido más conocida, es parte muy importante de la política educacio-

nal emprendida por la Revolución triunfante de 1959. Quisiera señalar, asimismo, que esa Reforma fue precedida, entre otras, por acciones de tan gran impacto social como la Campaña de Alfabetización, realizada en el año 1961; la extensión de los servicios educacionales a todo el país mediante la creación de aulas y escuelas; la preparación emergente de maestros y la garantía de empleo para todos los docentes, interesados en ser protagonistas de la obra educacional que daba entonces sus primeros pasos. No menos trascendente que las anteriores fue la nacionalización de la enseñanza en 1961, que dio carácter público y gratuito a todos los servicios educacionales. La Reforma Universitaria de 1962, por su parte, marcó el giro necesario que debía emprender la universidad cubana para ser la universidad de su tiempo, para ser la universidad que estuviera acorde con la profunda revolución social declarada por el compañero Fidel un 26 de julio y

emprendida para siempre, junto a él, a partir de aquel glorioso 1º de enero.

La oportunidad de repensar el proceso de la Reforma y sus implicaciones a lo largo de estas cuatro décadas, nos permite, aún hoy, enriquecer el trabajo académico con nuevas ideas en los ámbitos creativos que en ella misma se proponen cuando expresa: “La reforma universitaria no es una cristalización permanente, no es una ley o un decreto, no es un orden estático. Es una función dinámica, un proceso continuo de adaptaciones y reajustes, que debe seguir muy de cerca el incesante flujo del progreso humano. La reforma ha de concebirse, pues, como un movimiento que no se detiene jamás, como una actitud perpetua de renovación y superación”.

Haré, pues, a continuación, un breve recorrido por algunos aspectos fundamentales de la educación superior cubana a través de los caminos trazados por la Reforma.

Uno de los aspectos abordados con más fuerza por esa Reforma lo constituyó la necesidad de fortalecer la gestión universitaria, haciendo énfasis en los métodos de dirección, el funcionamiento interno de los procesos, la estructura organizativa y las relaciones externas. Se sustituyó así el empirismo heredado y, en su lugar, se desarrollaron métodos de dirección más científicos, lo cual ha sido objeto de sistemáticos esfuerzos a lo largo de estos años.

En esta búsqueda permanente de mejorar los métodos de dirección, en la que ha estado presente el espíritu de la Reforma Universitaria, la educación superior ha adoptado, desde hace ya casi una década, la Planeación Estratégica, la Dirección por Objetivos, así como otras técnicas de avanzada en dirección. Por mandato gubernamental, el Ministerio de Educación Superior tiene entre sus funciones la formación y superación en métodos y técnicas de dirección de los cuadros del sector productivo y de servicios de nuestro país, así como de los gobiernos territoriales. Ello ha implicado, entre otras cosas, el mejoramiento continuo de la gestión universitaria, sustentado en una concepción más dinámica y abierta del sistema universitario hacia el entorno, en un cambio paulatino de de la cultura organizacional, en que el eje central de la transformación de la di-

rección ha sido el compromiso de los hombres y mujeres que ponen en marcha y desarrollan los procesos y el fortalecimiento de la interacción con el sector externo mediante alianzas estratégicas.

Como parte de las estrategias futuras para consolidar más esta filosofía de dirección en las instituciones de educación superior, resulta necesario incrementar la superación del personal docente, trabajadores de apoyo y directivos intermedios, y buscar, además, vías cada vez más eficientes que eleven a planos superiores la participación de la comunidad universitaria en los procesos de toma de decisiones en todos los niveles.

Sin lugar a duda, también se ha avanzado mucho en la consolidación de la cultura de evaluación institucional al introducir concepciones y métodos que han contribuido a mejorar la calidad y la pertinencia social de los resultados, lo que nos ha permitido tener hoy condiciones muy favorables para dar un salto de calidad en materia de evaluación interna y externa no sólo en el plano nacional, sino también internacional. Por ello se trabaja actualmente en las cuestiones referidas al Sistema Universitario de Programas de Acreditación (SUPRA), en el cual ya existen algunas experiencias en áreas del posgrado. La proyección futura en materia de evaluación institucional conllevará, como declaró la Reforma en uno de sus postulados, a elevar a planos superiores el papel social de la Universidad a través de la consolidación del proceso de rendición de cuenta a la sociedad cubana, así como un mejor posicionamiento del sistema universitario en el plano internacional con niveles superiores de competitividad en todas las áreas. En este caso, el modelo social del país favorece la consolidación de la triple hélice que se deriva de la relación Universidad-Estado-Sociedad y, por tanto, propicia reforzar el papel de la evaluación como medio de mejora interna y externa, y no como un fin en sí mismo.

Por otra parte, en relación con los recursos humanos, uno de los ejes centrales para la transformación universitaria, podemos hoy recoger los frutos de los esfuerzos realizados en esta dirección a través del compromiso revolucionario del perso-

nal universitario y el alto nivel profesional y pedagógico del personal docente y directivo en todas las instituciones de educación superior del país. Los retos futuros están centrados en continuar elevando la calificación del personal, sobre todo en la formación de doctores, de forma tal que se potencie la calidad y la pertinencia de este Sistema. Asimismo, adquiere excepcional relevancia la necesidad de reforzar el liderazgo colectivo y enfrentar el envejecimiento del claustro, manteniendo la recientemente iniciada incorporación de jóvenes docentes con integridad revolucionaria, y reconocidas perspectivas de desarrollo científico y cultural, que sean capaces de desempeñarse a la altura de las exigencias actuales y futuras de nuestra sociedad.

La concepción de transformación universitaria durante estas cuatro décadas transcurridas desde la promulgación de la Reforma, ha estado ligada, además, al uso racional de los recursos económicos y financieros disponibles. La política hostil del bloqueo estadounidense contra Cuba, ha hecho que todos los resultados alcanzados en este nivel de educación hayan sido obtenidos bajo condiciones económicas muy difíciles.

Me parece importante destacar, asimismo, que la gestión universitaria será mejorada, igualmente, en la medida en que las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se conviertan en un medio eficiente y eficaz para la dirección institucional y sus procesos particulares. En esta dirección se dirigen también los objetivos estratégicos de las instituciones.

En aras de continuar mejorando la eficiencia y eficacia de la gestión en las instituciones de educación superior, hoy se requiere de un pensamiento más creativo, una actitud más proactiva y emprendedora que responda de forma rápida a las crecientes demandas que tiene la sociedad; se requiere enfocar la gestión de todos los niveles hacia el entorno cambiante, lograr consensos adecuados en las decisiones estratégicas, estimular aquellas iniciativas que contribuyan al desarrollo organizacional, desarrollar fuertemente la capacidad de aprendizaje ante los ilimitados horizontes de la sociedad actual del conocimiento y seguir reforzando la autoridad moral de la comunidad universitaria, que

siempre ha sido —se lo digo con convicción y orgullo— uno de los pilares principales para cumplir nuestro compromiso con la Revolución.

La Reforma Universitaria de 1962 sentó las bases para obtener nuevas formas de funcionamiento a partir de una concepción sistémica de la educación superior, lo que no sólo se ha expresado en el manejo integrado de las grandes decisiones que determinan el cumplimiento del encargo social de sus instituciones, sino también, como una cultura de consulta y cooperación, que pone a disposición de todos las experiencias más avanzadas, donde quiera que éstas se originen, y en el que las instituciones de más desarrollo en un campo determinado, contribuyen a la elevación del nivel científico y pedagógico de las creadas en fechas más recientes.

Esta visión integradora se conjuga, a su vez, con la posibilidad de elaboración de respuestas flexibles a las demandas específicas del entorno por parte de cada una de las instituciones del Sistema, atentas a una dinámica intensa, tanto en el orden productivo como social.

Por otra parte, y como resultado dialéctico de la integración y la flexibilidad, se ha constituido, además, un ambiente propicio para el desarrollo de acciones de cooperación entre las instituciones y dentro de ellas, para enfrentar las exigencias de la multi e interdisciplinariedad que se derivan de la creciente complejidad para el manejo del conocimiento, tanto en el campo de la investigación como en el de la docencia del pregrado y del posgrado.

Un aspecto de particular importancia en el modelo de gestión de la educación superior cubana, es su carácter participativo, que más que basarse en instancias puramente representativas, busca la opinión y el compromiso de toda la comunidad universitaria para llevar adelante las tareas que le corresponden en el desarrollo económico, social y cultural del país. Así, más que en instancias de gobierno representativo, la educación superior cubana logra, con la participación de todos, una mejor democracia, con un alto grado de gobernabilidad y funcionalidad.

Si bien todos estos aspectos pueden perfeccionarse aún más, nos sentimos herederos y continuadores de aquella Reforma, que ha ido ajustando

tándose a la realidad de nuestro país en cada momento histórico.

Como señala con claridad meridiana la Reforma de 1962, un objetivo esencial de la educación superior es la formación de profesionales responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social en todos los órdenes. En Cuba, la formación de un profesional con las características anteriormente mencionadas se expresa en la identificación del estudiante universitario con la Revolución que ha hecho realidad los ideales de justicia social, solidaridad, independencia y dignidad nacional.

La formación del profesional que reclama hoy día la sociedad es sólo, posible a partir de una educación integral del estudiante universitario. Ésta exige la atención al desarrollo pleno de su personalidad; es decir, de los conocimientos, habilidades, valores e intereses profesionales que garanticen la inserción plena y responsable del egresado en la profesión y en la vida de la comunidad, y para ello es necesario que el proceso de formación posibilite la participación activa de los estudiantes.

Esa educación integral tiene como referentes teóricos la concepción materialista-dialéctica e histórico-cultural del desarrollo humano y toma como punto de partida los postulados de la Reforma en relación con la concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, el papel que desempeñan profesores y estudiantes, y sus relaciones en el proceso de formación del profesional.

Formar un profesional competente, responsable y comprometido con el desarrollo social, precisa de una enseñanza desarrolladora, que potencie la construcción de conocimientos, habilidades y valores en el proceso de formación mediante la participación activa del estudiante en su vinculación progresiva con la solución científica de los problemas de la práctica profesional, bajo la orientación del profesor.

Esta concepción de enseñanza y aprendizaje plantea la necesaria unidad de lo instructivo y lo educativo, de la teoría y la práctica, de lo grupal y lo individual, de lo curricular y lo extracurricular, la utilización de métodos participativos de enseñanza que promuevan la reflexión y la postura crítica del estudiante en el aprendizaje, la eva-

luación formativa que centra la atención en el proceso de construcción de conocimientos y valores, y en la autoevaluación como vía para el desarrollo de la independencia cognoscitiva y la autonomía moral del estudiante.

Un proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido al desarrollo pleno de la personalidad, exige del estudiante protagonismo y compromiso en la formación de conocimientos, habilidades y valores asociados al desempeño profesional, y exige de cada profesor, de cada profesora, una función orientadora del proceso de aprendizaje de sus estudiantes, en tanto deben ser, como señala la Reforma, “un modelo y un ejemplo en lo teórico y en lo humano”.

Particular importancia alcanzan entonces las relaciones entre profesores y estudiantes, las cuales deben sustentarse en la comprensión mutua y el respeto que emana de la autoridad del docente como modelo educativo, y expresarse a través de una comunicación dialógica, en la que profesores y estudiantes comparten conocimientos y valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una vía esencial para la materialización de la educación integral del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades cubanas lo constituye el Proyecto Educativo. Éste permite, desde una perspectiva científica y con la participación de profesores y estudiantes, trazar estrategias flexibles y diferenciadas en cada grupo y año académico, dirigidas a potenciar el desarrollo de valores y cualidades de la personalidad del estudiante de forma tal, que le permita asumir una actuación independiente y creativa en el aprendizaje y de compromiso social en su desempeño profesional.

En el Proyecto Educativo de año convergen lo académico, lo investigativo y lo laboral, lo curricular y lo extracurricular, en acciones potenciadoras del desarrollo profesional y socio-humanista del estudiante. No debe olvidarse que es el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, en el laboratorio o en la unidad docente, el escenario fundamental donde tiene lugar la educación de la personalidad del estudiante. Por ello, la dimensión curricular constituye un elemento rector en el Proyecto Educativo, a la cual debe prestarse especial atención.

También señaló la Reforma Universitaria la necesidad de la preparación permanente de científicos, profesionales y técnicos, la cual requiere de una sistemática formación posgraduada que garantice esas necesidades de superación de estos recursos humanos.

El desarrollo alcanzado por el Sistema Nacional de Educación y, en particular, las tendencias de crecimiento en su tercer nivel, determinaron, entre otras razones, la creación del Ministerio de Educación Superior por la Ley 1306 (28/07/76), en la cual, al definir las funciones de ese nuevo organismo, se dictaminó su responsabilidad de desarrollar el cuarto nivel o educación de posgrado, lo que permitió iniciar un ordenamiento y desarrollo más integrales, en lugar de los esfuerzos, en cierto modo dispersos, que habían existido hasta entonces.

La educación de posgrado en Cuba ha alcanzado un importante desarrollo en los últimos años y está vinculada con las estrategias socioeconómicas, educacionales y científico-tecnológicas que el país ha desarrollado en las últimas décadas.

Numerosos son los factores que han contribuido al crecimiento acelerado de la educación posgraduada durante la década del 90, convirtiéndola en una de las actividades más importantes en la educación superior, entre ellos, la alta cifra de profesionales universitarios que integran la población laboral, lo que determina que en la actualidad uno de cada siete trabajadores sea un graduado de educación superior.

En los últimos años, hay tendencias claramente perceptibles del posgrado que se prevé seguirán expresándose con una u otra intensidad en el futuro próximo. Entre ellas se encuentran:

- El fortalecimiento del carácter de sistema de la organización del posgrado nacional, con mayor interrelación entre sus diversas formas, que posibilitarán mayor articulación entre los diplomados, maestrías, especialidades y doctorados o ;

- La consolidación del posgrado académico, especialmente de maestrías y doctorados, lo que ha conllevado a una mayor orientación hacia la investigación científica, y ha favorecido la incorporación de jóvenes, particularmente en el doctorado.

- La ampliación de la colaboración internacional a nivel de posgrado, desarrollándose un número creciente de programas en Cuba y en instituciones extranjeras, y la adecuación del sistema de posgrado cubano a las prácticas internacionales más extendidas, sin perder su carácter autóctono.

- La consolidación de un sistema de evaluación y acreditación de programas basados en la calidad del posgrado, que integra la pertinencia social y la excelencia.

Uno de los aspectos más sensibles del trabajo de la educación superior es el acceso a la Universidad, momento que reviste gran importancia, tanto para el proceso de formación de profesionales —en el cual concurre la satisfacción de la demanda de fuerza de trabajo altamente calificada para la economía nacional— como para la satisfacción de las aspiraciones individuales de desarrollo cultural y movilidad social.

No puede olvidarse, en este día de recuento, que la Reforma abordó el ingreso al nivel superior con propuestas de profundos cambios, abogando desde una perspectiva dialéctica por un sistema de acceso que vinculara estrechamente dos elementos primordiales: las demandas científicas, técnicas y profesionales, con las aptitudes para cursar estudios universitarios de los aspirantes. Asimismo, se pronunció por el establecimiento de un sistema de becas que coadyuvara al aumento de la participación social en la matrícula universitaria, barriendo así con los privilegios económicos y sociales que habían existido hasta entonces en el estudiantado de las universidades del país.

Puede afirmarse, pues, que la Reforma se adelantó en varias décadas a las transformaciones que se realizarían a través de todos estos años, y nos satisface comprobar que no se han presentado contradicciones con aquellas tempranas ideas.

Las transformaciones en el sistema de acceso se han venido realizando en correspondencia con la dinámica socioeconómica del país, siempre tratando de lograr la mayor armonía posible entre los intereses sociales e individuales. Entre esas transformaciones debe destacarse, en primer lugar, el proceso de diversificación experimentado por el sistema de ingreso, ampliando

de esa forma la provisión de oportunidades a la población para cursar estudios universitarios, no solamente en los cursos diurnos, sino también en los cursos para trabajadores, que permiten estudiar con una dedicación parcial, manteniendo su vínculo laboral. Posteriormente, en 1979, iniciando los cursos de enseñanza libre o educación a distancia, que favorecen el acceso de todos los interesados, con la única condición de haber obtenido el nivel medio superior de enseñanza.

Es preciso destacar, dentro de estas reflexiones, que, dotado de una intención dialéctica, el sistema de ingreso a la educación superior atravesó por varias etapas hasta nuestros días, cada una con características diferentes y en concordancia con las exigencias sociales de cada momento.

Un hito en el desarrollo del sistema se produce en la segunda mitad de la década del 80, cuando se establecen los exámenes de ingreso en los cursos para trabajadores (1987) y en los cursos diurnos (1988). En estos últimos, es importante señalar que esta decisión se adopta a partir de un acuerdo de los estudiantes en el VII Congreso de la Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM).

La década del 90 significó no sólo para la educación superior, sino para el país en su conjunto, una nueva etapa de la Revolución, marcada profundamente por la desaparición de la URSS y el campo socialista, lo cual causó incalculables daños en el plano económico. A pesar de ello, la voluntad política del Estado permitió mantener la red de instituciones y carreras existentes en los años 80. No obstante, durante esta última etapa se redujeron las cifras anuales de ingreso, tendencia que ha comenzado a modificarse en los años recientes.

Unido a la necesidad sistemática de perfeccionamiento del sistema de acceso, en la actualidad se realizan esfuerzos específicos para favorecer más la equidad sin afectar la calidad. En este sentido, con el objetivo de alcanzar un escalón superior en la gestión del ingreso, se trabaja por ampliar las posibilidades de participación para todos los sectores de la sociedad. Ejemplos de la política que caracteriza el acceso

en la etapa actual, lo constituyen el fortalecimiento de los cursos para trabajadores que permiten el ingreso a un grupo de carreras del área de Humanidades y Ciencias Sociales para jóvenes que trabajan en importantes proyectos que abordan la solución a un conjunto de problemas sociales aún existentes, y el desarrollo de vías no formales para acceder a estudios de nivel superior como el proyecto de Universidad para Todos, que está teniendo una importante resonancia social.

En la Reforma Universitaria, de 1962, no fueron extensas las formulaciones sobre la investigación científica. Pero sí fueron de tal profundidad, que se convirtieron en un cambio de los paradigmas de la época en esa materia. La investigación se trataría en aquel histórico documento con una doble perspectiva: como agente esencial en la dinamización y activación de los procesos de formación, y en la identificación del necesario protagonismo universitario en la ejecución, desarrollo y promoción de la actividad científica como uno de sus componentes esenciales.

En primer lugar, la Reforma consagraba el trabajo científico como una de las misiones fundamentales de la Universidad, institucionalizaba la investigación y la erigía en una de las actividades básicas del profesorado. De esta manera, con un enunciado aparentemente simple, casi de un plumazo, se estaba construyendo un nuevo modelo de universidad.

Más adelante enunciaba la Reforma otro aspecto trascendente, al señalar que “la universidad en la sociedad cubana de hoy es el vínculo por el cual la ciencia y la técnica modernas, en sus más elevadas manifestaciones, han de ponerse al servicio del pueblo de Cuba” y más adelante proclamaba que “la investigación no debe servir a los caprichos y a las aspiraciones particulares de unos cuantos, sino a la solución de los problemas del pueblo”.

Estas formulaciones dejaban instituida otra importante orientación del trabajo científico: consagrarlo a la solución de los problemas fundamentales del desarrollo de la nación y de servicio a los intereses de la sociedad. Se contraponía así al modelo, prevaleciente aún en países

del tercer mundo, que invita más a que los investigadores conformen elites cuyo propósito fundamental es insertarse en la llamada corriente principal. Esta corriente principal, fuente sustancial del llamado por algunos “éxodo de competencias”, no es más que una nueva modalidad del robo de cerebros y de la penetración sutil de los intereses de las transnacionales científicas dentro de los laboratorios de esos países, con lo cual se explotan desde fuera los recursos humanos y materiales de nuestros pueblos, en muchos casos ignorando los verdaderos intereses científicos y tecnológicos de estas naciones.

En los últimos 40 años, la educación superior cubana ha transitado por diferentes períodos o etapas. En consecuencia con los objetivos de la Reforma, en cada una de ellas, de acuerdo con sus propias características y peculiaridades, se ha posibilitado un amplio desarrollo de la actividad científica en sus instituciones, que ha acuñado un indiscutible protagonismo en el quehacer científico nacional. Ello se ha puesto de manifiesto en los procesos de formación de pregrado o su natural aliado el posgrado, se ha reflejado en la madurez alcanzada en la actividad científico-estudiantil y la formación de investigadores de alto nivel, tanto para el claustro universitario como para los diferentes sectores del país; y también, por supuesto, en el quehacer de la investigación científica en sí misma, en su amplia gama de cualidades, áreas del conocimiento y demandas nacionales y territoriales, dentro de las cuales no ha estado excluido el análisis de la propia marcha del Sistema, para de esta manera encauzar sus procesos de perfeccionamiento.

Los niveles de desarrollo que se logran en el quehacer científico universitario tienen como un alto reto el llamado de nuestro Comandante en Jefe, cuando en el Pleno Ampliado de la Federación Estudiantil Universitaria (FEU) de 1990, planteó que las universidades deberían convertirse en centros de investigación —idea que él mismo había comenzado a formular en fecha tan temprana como 1964—, propósito que se ha ido alcanzando progresivamente. Los nuevos retos suponen una mayor presencia del quehacer científico tanto en el trabajo profesional en cualquier esfera, como

en la elevación de la eficiencia de la propia actividad del Sistema en el desarrollo de la ciencia, elevando su pertinencia e impacto en las metas actuales y perspectivas de nuestro proyecto social, de nuestra Revolución.

Es la existencia del proceso revolucionario mismo, lo que posibilita los ineludibles cambios hacia la vinculación necesaria de la Universidad con la sociedad, tal como lo expresara Mella, iniciadas desde el comienzo del período revolucionario, que tienen un momento trascendente en el programa de transformaciones enunciadas en la Reforma de 1962, cuyo aniversario 40 estamos conmemorando.

Las diferentes relaciones y vínculos establecidos a lo largo de estas cuatro décadas entre la educación superior y la sociedad, harían muy extensas estas palabras, por lo que sólo enumeraré algunas, sin pretender un orden de prioridad. Así se encuentran: la creación de nuevas carreras; el surgimiento de nuevas instituciones de educación superior; la diversificación de los tipos de cursos y vías de ingreso; el trabajo colegiado entre la academia y la producción para la elaboración de los planes de estudio; la creación y extensión del cuarto nivel de enseñanza; la participación en programas nacionales y ramales de investigación científica; la presencia en el Fórum de Ciencia y Técnica desde niveles de base hasta la nación; la creación de estructuras organizativas para favorecer la formación en áreas productivas y de servicios, cuyo modelo más acabado hasta el momento es la unidad docente; los proyectos comunitarios, en los cuales el trabajo estudiantil se orienta a soluciones específicas y necesarias de la población y cuya expresión amplia y profunda hemos apreciado recientemente en las Brigadas Universitarias de Trabajo Social y las Brigadas Estudiantiles de Trabajo.

Es justo hacer, en este momento particular, mención al protagonismo estudiantil en la Reforma, que logró expresar las ideas avanzadas en su época sobre la Universidad. Todo ello ha dejado un camino abierto y en permanente construcción y reconstrucción, de manera que la educación superior cubana continúe siendo un apoyo efectivo al desarrollo económico y social, con la formación y superación de profesionales inte-

grales que respondan cada vez mejor a las expectativas sociales, además de crear relevantes nuevos espacios con sus resultados científicos y técnicos.

A partir de la abolición de la “nefasta barrera chauvinista que en la Universidad de La Habana, increíblemente, excluía de la docencia regular a los profesores extranjeros”, como se expresa en la Reforma, se han desplegado amplios espacios de cooperación internacional tanto aportados como recibidos por las instituciones de educación superior cubanas, lo que permite extender el propósito de vinculación con la sociedad no sólo en el plano nacional, sino también con muchas otras entidades, sobre la base de una relación justa y con la visión de favorecer el desarrollo de la humanidad.

En los años por venir, la integración de la educación superior y la sociedad cubana deberá ser cada vez más efectiva, aumentando la capacidad de las oportunas respuestas y tomando en consideración que en los tiempos actuales —cuando se plantea el conocimiento como la condición más importante para lograr un nivel competitivo internacional—, para las instituciones constituye no solamente una oportunidad al concurrir en ellas las características de generar y transferir el nuevo conocimiento, sino también un ineludible compromiso, dado el papel que se les ha asignado y consecuentes con el apoyo recibido y las

esperanzas depositadas en ellas por nuestro pueblo y la Dirección de la Revolución.

No quisiera terminar mis palabras sin antes expresar mi reconocimiento y respeto a los numerosos participantes de este proyecto educacional que ya no pueden acompañarnos. Estoy seguro de que ellos hoy compartirían conmigo el criterio de que la educación superior cubana ha sabido demostrar ser una digna heredera de los legados de la Reforma Universitaria de 1962. Con aciertos y errores, éxitos y fracasos, se ha transitado por una senda certera que permite a los múltiples protagonistas de este proceso, durante los 40 años transcurridos sentir el orgullo por la obra realizada, a la vez que la inconformidad por hacerlo mejor, y el impaciente deseo de comenzar a emprender las tareas de los próximos 40 años, con la seguridad y el optimismo de que serán honrosamente continuadas, y superados los resultados que mostramos hoy.

Como hubiera deseado José Martí, teniendo como bases los postulados de la Reforma de 1962, nos quitamos el manto de la universidad antigua, y hemos alzado la nueva.

Muchas gracias.





DEBATES AMERICANOS

comunica a sus lectores que para suscribirse a esta publicación, debe remitir sus datos personales o insti-

tucionales, a: **Casa de Altos Estudios
Don Fernando Ortiz**

L y 27, Vedado,
Ciudad de La Habana, Cuba

Suscripción anual, para
Cuba \$20,00 M.N.

América Latina
y el Caribe \$20,00 USD

América del Norte,
Europa y otras regiones ... \$24,00 USD



...

y solicita a todo autor que ponga a nuestra consideración la publicación de su artículo o comentario bibliográfico que las versiones originales —textos, tablas, gráficos—se entreguen impresos en papel y en disquete, junto con dos o tres ilustraciones para su publicación. Al texto han de adjuntarse sus datos bibliográficos, y un breve resumen del tema del artículo.

Para los comentarios bibliográficos, las editoriales deberán entregar cada texto, acompañado —de ser posible—del libro comentado, el cual engrosará el centro de documentación de la Casa de Altos Estudios. Con el fin de propiciar una mejor calidad en la publicación,

ABANOS A ESTE CAMINOS

nuestras normas técnicas aceptarán aquellos documentos procesados en MS Word 2.0 o superior, en letra Courier New / 12 puntos; de composición irregular a la derecha y en cuartillas de 30 líneas con 60 pulsaciones por renglón. Cada párrafo se distinguirá por sangría inicial y nunca dejando renglones blancos entre ellos o utilizando la tecla de tabulador a modo de sangría. Todas las notas se ubicarán al final del artículo, pero nunca enlazadas o vinculadas por *software* con la referencia numérica del texto. Las tablas y gráficos deben procesarse del modo más sencillo posible. La extensión de los textos no debe sobrepasar las 25 cuartillas para los artículos y 10 para los comentarios. Toda colaboración será devuelta si así se solicita.

Para más información
consúltenos en nuestra sede.

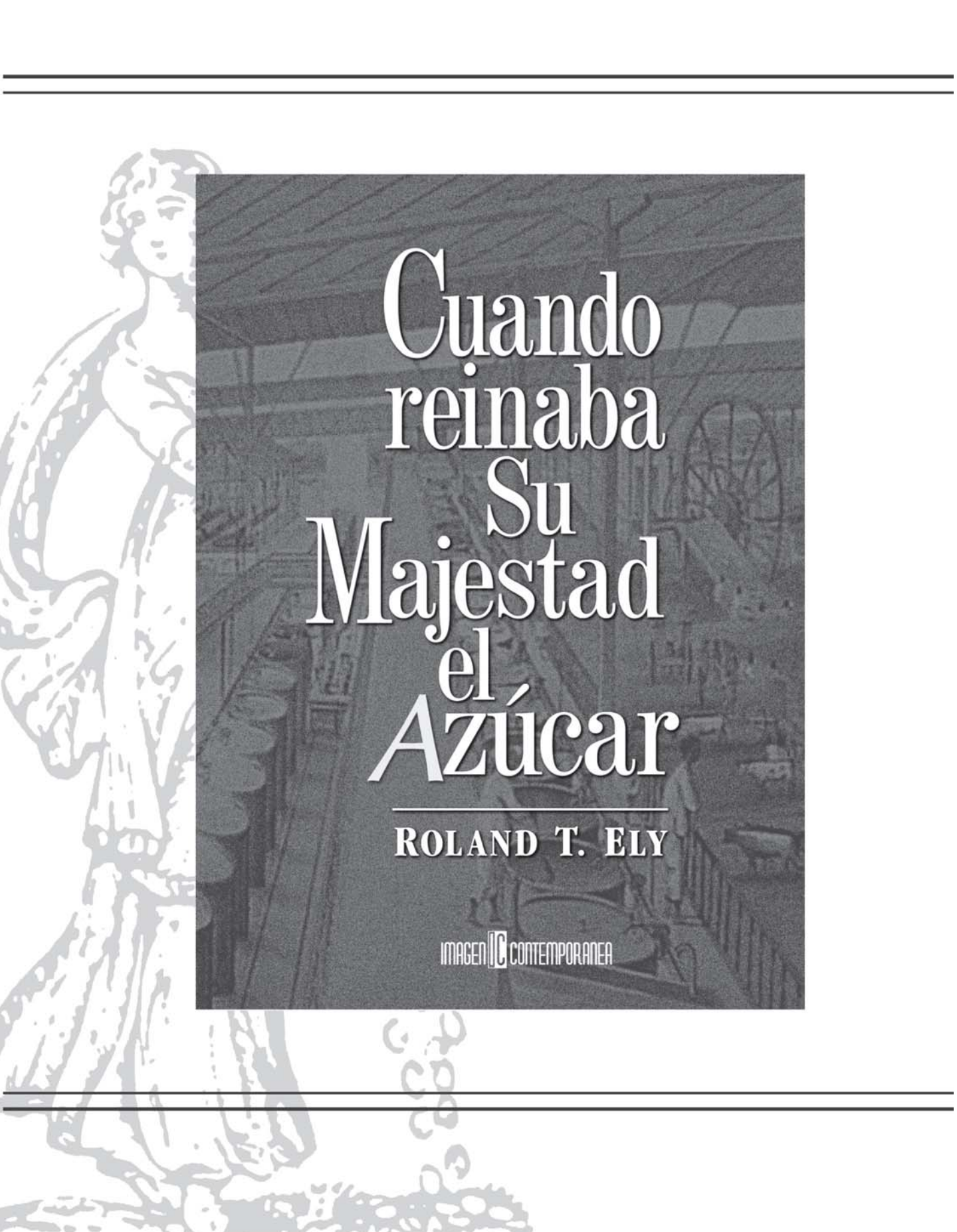
debates
AMERICANOS

Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar

Esta obra mayor de Roland T. Ely —Ediciones Imagen Contemporánea, La Habana, 2001—, como él diría “única en su género, porque tuve acceso a ciertos materiales y oportunidades que no ha tenido nadie desde esa época”, constituye, desde su edición argentina en 1963, una obra de obligada consulta. *Debates Americanos* no deja pasar la oportunidad para compartir con sus lectores el Prólogo a esta edición cubana del doctor Eduardo Torres-Cuevas, junto al Prefacio que para esta ocasión, gentilmente, entregara el doctor Roland T. Ely.

Este libro de acuciosidad intelectual y de reencontro con el pasado azucarero de Cuba —“desde que Colón se rindió a sus encantos”—, devela el paciente e intenso quehacer investigativo y la agudeza analítica de su autor, quien nos ofrece el conocimiento de un proceso que marcó, no sólo una época, sino también la génesis de lo cubano y su destino tempestuoso. Es esta una obra que, por mérito propio, se inscribe entre los clásicos del tema.





Cuando
reinaba
Su
Majestad
el
Azúcar

ROLAND T. ELY

IMAGEN  CONTEMPORANEA

Prólogo

a la edición cubana

Eduardo Torres-Cuevas



Si se estableciera una periodización de la producción historiográfica de y sobre Cuba, la década del 60 del siglo pasado constituiría uno de sus puntos de demarcación más importante. En primer lugar, por la impronta que significó el triunfo de la Revolución Cubana, que obligó al reanálisis de viejas tesis y al surgimiento de nuevas problemáticas, como consecuencia de interrogaciones hasta ese momento relegadas a un plano secundario. En segundo lugar, a la maduración de los estudios históricos en un grupo de historiadores que, con métodos, fuentes, concepciones y temáticas diferentes, abrían espacios inexplorados al conocimiento no sólo de la historia cubana, sino también de aspectos comunes con la del Caribe y América Latina. La mayor de las Antillas resultaba el laboratorio ideal para estudiar, desde observatorios diferentes, conjuntos históricos mayores.

141

En ese contexto fueron numerosas las obras y trabajos que iniciaron un rico debate sobre las más variadas aristas de la historia nacional cubana. Temas hasta entonces casi prohibidos entraron en la polémica historiográfica. Los, por aquella época, inexpertos jóvenes estudiosos, ya con pretensiones de historiadores, merodeábamos por librerías, aulas y pasillos universitarios, archivos e improvisadas y no pocas veces callejeras tertulias, fascinados con los tesoros que encontrábamos y siempre dispuestos a contradecir o buscar los más leves resquicios a las tesis, hasta entonces incommovibles, de los padres y abuelos de nuestra historiografía. Disfrutábamos del placer de un mundo intelectual en el cual ya se asentaban nuevos nombres.

Recuerdo como, entre las obras que circularon entre nosotros, estaban dos pequeños libros, publicados por Librería Martí, uno en 1959 —re-

impreso en 1960—, y el otro, dos veces en 1960, de un autor norteamericano llamado Roland Taylor Ely. El primero titulado *La economía cubana entre las dos Isabeles, 1492-1832*, y el segundo bajo el nombre de *Comerciantes cubanos del siglo XIX*. La primera obra estaba precedida por un prólogo del historiador de la historia económica de Cuba, Julio Le Riverend Brusone; el segundo, de un exordio del más reconocido de los historiadores cubanos hasta entonces, Ramiro Guerra y Sánchez. Realmente, aquellos dos libros apenas si eran un atisbo de lo que su autor nos tenía reservado.

Dos obras, publicadas apenas con un año de diferencia, causarían un impacto especial en los estudios históricos cubanos y se inscribían, por derecho propio, como clásicos, no sólo en los estudios nacionales, sino también caribeños y latinoamericanos por las temáticas que desarrollaban. La primera de ellas, impresa en 1963 por la Editorial Sudamericana de Argentina, llevaba el título de *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar*. La segunda, publicada por la Comisión Cubana de la UNESCO, en 1964, tenía por nombre *El ingenio. Complejo económico social cubano del azúcar*. El primer título pertenecía a la creación autoral del norteamericano Roland T. Ely; al cubano Manuel Moreno Fraginals, el segundo. Entonces se conoció que los dos libros del norteamericano publicados con anterioridad en Cuba, eran partes integrantes de esta obra mayor y no precisamente de las más trascendentes.

La historia posterior de ambas obras sería diferente. Mientras a Cuba llegaban escasos ejemplares de la obra de Ely, la de Moreno alcanzaba una gran difusión, avalada por su calidad y por la carta de Ernesto *Che* Guevara que publicaba su autor. *El ingenio...*, que contaba con un único tomo, de pésima calidad de impresión, tuvo, en 1978, una segunda edición, corregida y aumentada, ahora en tres tomos. Esta versión definitiva, trabajada por el hoy editor jefe de nuestro sello editorial, Luis M. de las Traviesas, estuvo a cargo de la Editorial de Ciencias Sociales. Por estas circunstancias, las tesis del cubano se generalizaron en un ambiente que pasaba de lo apologetico a críticas infundadas. Pero los más sagaces historiadores podían advertir que, inde-

pendientemente de que se compartieran o no las tesis expuestas en *El ingenio...*, éstas eran una versión unilateral, a veces esquematizada aunque de rica exposición, galanura de estilo y agudos análisis que obligaban a una reflexión y replanteamiento de lo que hasta ese momento se había afirmado.

Lo lamentable consistía en la ausencia en el debate cubano de la perspectiva que, en direcciones diferentes, con la más rica documentación que tenía, además, la característica de que jamás se había consultado por estudioso alguno, ofrecía el libro de Ely. Por poco que se profundice, mientras *El ingenio...* centra el proceso azucarero en sus aspectos tecnológicos, y en la situación de mercado, de lo cual se hace derivar ideologías, mentalidades y cultura, *Cuando reinaba Su Majestad...* centra el análisis en la gestión empresarial, en los aspectos sociológicos del proceso cubano más allá del azúcar y del esclavo, y en las mentalidades; el hombre de empresa y las consecuencias de su gestión o de su falta de iniciativa ocupan, en el estudio de este autor, un lugar que, por lo general, no aparece en otras obras cubanas de este tipo. No pocas veces, el modo de pensar y de actuar constituye un factor en la explicación del subdesarrollo cubano.

La obra de Roland T. Ely era un resultado original porque, graduado en las universidades de Princeton y Harvard, Estados Unidos, poseía una rigurosa formación asociada a alguno de los nombres de los brillantes profesores que tuvo como Robert G. Albion y Clarence Haring, quienes habían introducido en sus estudios acerca de Brasil y otros lugares, métodos de estudios sobre temáticas parecidas a las que se presentaban en Cuba. Sus lecturas, en algunos casos diferentes a las nuestras, sin dudas, influyeron en sus criterios investigativos. El propio Ely confiesa que más que la obra del caribeño Eric Williams —que tanto nos marcó a los cubanos—, fue la del brasileño Gilberto Freire la que lo sedujo.

Pero lo que le daría a la obra de Ely un sello particular fue su profunda imbricación familiar, intelectual y humana con el Caribe y América Latina. Descendiente de los fundadores de Pennsylvania, junto con Guillermo Penn, y de una familia cuáquera, el joven investigador tenía, des-

de principios del siglo XIX, parientes en la Gran Antilla y desde el siglo XVII en Barbados. Richard Wilson, un médico con fortuna, llegó a ser uno de los propietarios de ingenios en las cercanías de Santiago de Cuba. El ingenio de este pariente de Ely se arruinó durante la Guerra de los Diez Años. En esta propiedad, los españoles efectuaron una de las matanzas más famosas de la historia de esa guerra.

Por recomendación de uno de sus profesores, Roland T. Ely inició uno de los trabajos de recuperación documental y de investigación más relevante que podía realizarse para el estudio del negocio azucarero cubano. En los sótanos de la Biblioteca Pública de Nueva York, se encontraban depositados, en total abandono, dispersos y algunos ya en muy mal estado, los documentos que pertenecían a la casa comercial de Moses Taylor, quien, sin dudas, fue el negociador azucarero más importante del siglo XIX entre Nueva York y Cuba. Durante tres años, Ely, con careta antigás y guantes de algodón, rescató, clasificó y estudió aquella fuente única y trascendente para entender el lado norteamericano del problema azucarero cubano. En la medida en que avanzaba en su trabajo con los papeles de Moses Taylor le surgía el fabuloso mundo de la aventura azucarera cubana. Continuó entonces aquella rigurosa e insospechada investigación con la otra visión, la que emanaba de los productores y comerciantes cubanos.

En sus visitas a Cuba, recorriendo las principales instalaciones azucareras, descubre otro de los abandonados y nunca estudiados fondos documentales, éste perteneciente a uno de los más asombrosos comerciantes-productores cubanos, Tomás Terry. En condiciones totalmente diferentes pero no menos hostiles —en Nueva York tuvo que trabajar en un sótano húmedo y polvoriento y en Cienfuegos, en una desvencijada y abandonada oficina sólo alumbrada por la luz del sol, en compañía de “los devoradores de libros”—, completa su trabajo en lo esencial. A estos dos núcleos centrales lo acompañan otros fondos documentales, la relación con las más poderosas figuras del azúcar cubano en los años previos a la Revolución—en particular, con el Zar del Azúcar, Julio Lobo—, y el callejeo habanero

que lo vincula con un ambiente más popular. Por otra parte, la bibliografía utilizada por el investigador norteamericano también resulta de especial importancia, porque muchos de sus títulos se conocen poco al sur del río Bravo; destacándose, dentro de ellos, los libros de los viajeros estadounidenses. El desconocimiento entre nosotros de muchos de éstos no significa que no sean verdaderas obras de trascendencia científica, histórica e intelectual para un mejor conocimiento de la historia de Cuba.

Roland Taylor Ely nos da, por su formación norteamericana y su profunda entrega a América Latina, una obra que tiene la rara característica de fusionar en su cultura personal el aporte científico, académico y humano de las dos Américas. Pese a que algunos simplemente vieron en él una especie de agente del Departamento de Estado de Estados Unidos, la realidad demostraba, con su obra y con su vida, que estamos ante un serio académico que no siente diferencias entre la América nuestra y la América suya. No puede olvidarse que cuando Fidel Castro viaja por primera vez a Estados Unidos y cuando muchos se niegan a darle albergue, es la casa de Roland Taylor Ely el lugar donde el jefe revolucionario encuentra la hospitalidad de lo mejor del pueblo norteamericano. Su quehacer por nuestra América y el Caribe, y su pertenencia a varias prestigiosas instituciones que estudian estas regiones, así lo demuestran.

El subtítulo de *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar* da el sentido y magnitud de la obra de Ely: *Estudio histórico-sociológico de una tragedia latinoamericana: el monocultivo en Cuba. Origen y evolución del proceso*. En esta visión, tecnología, ciencia, finanzas, pérdidas y ganancias, personalidades y mentalidades, se cierran en un todo que permite explicar el proceso no por una de sus partes, sino por el sentido de empresa que condiciona todo el conjunto. A partir de ello se inserta un análisis sociológico del proceso cubano, de los hombres individualizados y de las agrupaciones y agrupamientos sociales. No es una obra sobre la esclavitud, sino la explicación de la esclavitud como un fenómeno imbricado en un accionar capitalista. Esto plantea muchas cuestiones que el debate, sin

ese techo, ha impedido conocer en sus verdaderas dimensiones. Tampoco su objetivo es un estudio de la tecnología azucarera; ésta, en la obra de Ely, constituye un instrumento del hacendado. La sociedad azucarera nos es dibujada, en un proceso que trata de captar todo el ángulo sociológico que va del “padre bodeguero, al hijo caballero, al nieto pordiosero” y con él las discordias dentro de “la alta sociedad”, lo que yo he llamado el conflicto intraclasista, para recrear “una isla dividida tanto por el dinero que se posee como por los problemas de razas”.

Quizá, lo que más llama la atención es como Roland T. Ely establece una escalera ascendente para explicar la tragedia histórica del monocultivo en Cuba. Para mí fue también la confirmación de una de las tesis que he sostenido con especial interés. El subdesarrollo en la mayor de las Antillas tiene explicaciones muy variadas pero una de ellas, cuya magnitud acaso nunca podemos conocer totalmente, es como se escapó y dilapidó el capital generado por la producción azucarera cubana. Amantes de un paisaje y de un mundo humano inigualable como el cubano, que siempre deja el sentimiento de nostalgia cuando se le abandonaba, los azucareros cubanos amaron más sus fortunas, sus lujos y su orgullo personal. Con cierta ingenuidad, al principio trataron de lavar su sangre roja espuria y caribeña, con títulos de nobleza que les permitía alegar una muy dudosa coloración azul a lo que circulaba por sus venas y arterias. Después, no bastaban títulos de nobleza ni matrimonios de poca monta. A Europa y a Estados Unidos escaparon fortunas enteras. No sólo lo peor del negocio azucarero quedó en Cuba; nos legaron el subdesarrollo. No sólo lo principal de la riqueza fue a parar al llamado primer mundo; ellos, quienes podían, también escaparon de un mundo peligroso e inestable; se asentaron allí, donde sus capitales podían capitalizarse.

Muchos se casaron con familias de la nobleza española, británica o francesa; otros desnacionalizaron su capital cubano y lo nacionalizaron francés, español, inglés o norteamericano. La propia familia Terry, estudiada por Ely, tiene en Francia una historia de poder. Napoleón III los llamó para que fuesen uno de los principales

accionistas en el proyectado canal de Suez; en 1871 compran uno de los castillos más famosos del valle del Loira *Chenonceaux*. Una descendiente de don Tomás Terry devendría primera dama de Francia al asumir la presidencia su esposo Valéry Giscard d'Estaing. Cuando recorrí el cementerio más famoso de París Père Lachaise, me llamó la atención que entre las pequeñas y artísticas tumbas que embellecen tanto el lugar, se encontrase una obra monumental que, recordándome al cementerio de Colón, de La Habana, desentonaba por ese carácter monumental, ostentoso y de mal gusto. Los Terry nunca se olvidaron de su natal Cienfuegos: el origen de su fortuna, de su suerte. La ciudad cuenta con un teatro donado por los hijos de don Tomás y que lleva su nombre. Algo similar ocurrió en otras ciudades de Cuba. Un bello agradecimiento como recuerdo de un pasado que desde Europa tiene otra coloración, pero, creo, insuficiente para el pueblo que amasó, con sus manos, esas fortunas. No obstante, justo es reconocer que no fueron pocas las personas que, pertenecientes a estas familias emigradas, nunca abandonaron su país aun después del triunfo de una revolución popular; otras, desde el extranjero han mantenido un nexo afectivo con la tierra de sus orígenes. Los capitales creados en Cuba, al abandonarla, descapitalizaron lo que pudo ser un rico y próspero país.

Una nueva edición de *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar* se imponía. Obra de escasa circulación en Cuba, agotada su primera edición casi desde sus inicios y con más de 38 años de antigüedad, se había convertido en una rareza literaria a la que pocos habían tenido y tienen acceso. Releída hoy, me parece que hubiese sido una omisión de la historiografía cubana no contarla entre las obras editadas en el país. Su conjunto mantiene actualidad y en su lectura puede comprobarse el origen de más de una tesis que ha circulado entre nosotros, sin que se conociese su origen y el campo específico de explicaciones que le da su autor. Pero existen otras razones que al doctor Ely y a nosotros nos impusieron el deber de efectuar una nueva edición.

Una lectura detenida de la edición argentina muestra innumerables defectos de traducción;

a ello se añaden otros tanto que, por desconocimiento de los editores del tema tratado, hacen que estén presentes numerosos y garrafales errores de conceptos, nombres, lugares geográficos, etc. De ello no escapan las tablas estadísticas. Ciertos rasgos del modo de decir argentino sustituyen la forma en que en Cuba, escenario del tema, se denominan. Esta edición cubana, que entregamos a la consideración de los lectores, se efectuó con una doble revisión de la traducción, una por el autor y su esposa, la poetiza y traductora Usha Bali, y otra por los editores. Ello determinó variaciones sustanciales en algunos párrafos mal traducidos en la edición anterior y que, no pocas veces, cambiaban el sentido o el contenido de la idea original. Se rectificaron los numerosos errores contenidos de la edición argentina referentes a nombres de figuras, lugares, etc. Se corrigieron de nuevo las tablas estadísticas y todo lo referente a los aspectos cuantitativos que incluye la obra, rectificándolas y ajustándolas. Se mejoró, con técnicas modernas, las fotos y los grabados. Todo ello en armonioso trabajo conjunto entre el autor, su culta e insustituible esposa Usha Bali, editores y diseñadores.

La lectura final de esta primera edición cubana me permite asegurar que alcanza la calidad necesaria, superando los defectos anteriores que hace que la edición cubana de *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar*, corregida y aumentada, le permite a Ediciones Imagen Contemporánea de la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, sentir el noble orgullo de haber llenado un vacío en nuestra historiografía, el haber logrado una publicación cuidadosa y de calidad. Su autor declaró, en una ocasión, no tener interés en su edición en inglés, pues era a Cuba y a América Latina a quien pertenecía: "Si alguien quiere conocer su contenido, que se la lea en español". Al concluir la edición cubana, en realidad la edición auténtica, completa y verdadera del texto del autor, cumplimos con el deseo de Roland Taylor Ely, con los estudiosos cubanos, latinoamericanos y de todas partes del mundo, y con Cuba.

La Habana, noviembre del 2001.



Prefacio a la edición cubana

Roland Taylor Ely



Cuando me embarqué en el proyecto de investigación para mi disertación doctoral en Harvard, del que nació la primera edición del libro 12 años más tarde, jamás hubiese podido imaginar la gran variedad de vivencias que me esperaban. En realidad, tuve la suerte de aprovechar una breve coyuntura de circunstancias favorables que nunca podrían volver a repetirse. Me encontré con un sinfín de cubanos: desde la gente más humilde, hasta Julio Lobo, el Creso cubano del siglo xx. Conocí a destacados intelectuales, entre ellos, a Ramiro Guerra Sánchez, Fernando Ortiz, Julio Le Riverend y Lidia Cabrera.

Mientras tanto, fui presentado a personajes políticos tan antagónicos como Fulgencio Batista y Fidel Castro. El hecho de que este último durmiera bajo mi propio techo (20 de abril de 1959) y la publicación de *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar*, por la editorial Sudamericana (Buenos Aires, 1963), me abrieron muchas puertas a lo largo de América Latina y hasta de la ex Unión

Soviética. La reacción en cadena comenzada en 1951, sigue con esta edición cubana revisada, auspiciada por la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, de la Universidad de La Habana.

Medio siglo después de empezar a ordenar la colección Moses Taylor, en las oscuras sombras del sótano de la Biblioteca Pública de la ciudad de Nueva York, me siento como el último de los mohicanos. Todas las personas mencionadas en los reconocimientos del primer Prefacio han muerto, según mi entender. Soy el sobreviviente solitario de los investigadores destacados por el profesor Pablo A. Meriñez, en la historiografía sobre la “economía de plantación azucarera” de Cuba, y el único extranjero.¹ El penúltimo fue Manuel Moreno Fraginals, quien murió en Miami hace unos meses. Felizmente, años antes de su muerte desafortunada, el doctor Moreno Fraginals

¹ *Debates Americanos*, No. 2, La Habana, julio-diciembre de 1996, p. 65

logró repatriar centenares de aquellos documentos de la Colección Moses Taylor a Cuba. Se los puede consultar en el Archivo de la Oficina de del Historiador de la Ciudad de La Habana, bajo su nombre; los que tratan de Tomás Terry se hallan en el Archivo Nacional de Cuba.

No han sido buenos los años con unas de las fuentes documentales fundamentales más importantes. Por ejemplo, los dos pisos de la antigua sede comercial de Tomás Terry, todavía dan a los muelles de Cienfuegos. Pero adentro no queda nada de lo que encontré a mediados de los años 50. Los 96 libros de contabilidad, los documentos diversos en 17 cajones de madera, los muebles del siglo XIX, aun la enorme caja fuerte Salamander de hierro macizo, todos habían sido quitados para cuando visité el sitio, en octubre de 1999. Ninguna de las familias que ocupaban el edificio tenía la menor idea de qué había pasado con ellos. Entretanto, los almacenes adyacentes de Terry fueron tumbados, para convertir el espacio en un estacionamiento de vehículos. De hecho, parece que ya no existe otra evidencia de éstos o de los muebles desaparecidos, que las fotografías a color del capítulo XIV de este libro.

La inspiración de publicar una edición revisada de *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar*, provino de mi viejo amigo el doctor José A. Tabares del Real, de la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, y su dinámico director el doctor Eduardo Torres-Cuevas. La fuerza motriz del proyecto fue el licenciado Luis M. de las Traviesas. Su paciencia y habilidad profesional le marcaron como un editor jefe modelo.

Debido al hecho de que nunca pude revisar las galeras argentinas, la primera edición incluyó

una cantidad inesperada de errores más allá de los tipográficos. Hubo omisiones, malentendidos y cambios no autorizados en la traducción del texto original en inglés. Para asegurarnos de que la edición cubana no padeciera tales irregularidades, la licenciada Gladys Alonso realizó una revisión minuciosa, línea por línea, de cada una de las 875 páginas del texto argentino. Luego, la traductora y poetiza, Usha Bali, comenzó a rectificar las fallas encontradas por ella y la licenciada Alonso. Resultó un rompecabezas de varios meses cuadrar las correcciones con los espacios lineales del emplane procesado por computadora en La Habana.

Cabe señalar, también, la pericia notable del licenciado Earles de la O en su condición de editor gráfico, además de la del ingeniero Luis Gutiérrez con respecto a la maquetación y digitalización. Debo agradecer a la licenciada Esther Lobaina su coordinación muy apreciada de otros aspectos del proyecto; siempre encontró una salida para superar cualquier problema. Finalmente, me corresponde agradecerles su apoyo a las señoras Feliciano Menocal Villalón y Virginia Morales Menocal, hija y nieta, respectivamente de mi difunta prima, Feliciano Villalón Wilson, que me abrió el camino como investigador en Cuba, durante la década de 1950.

“Los Címaros”, Mérida, Venezuela,
noviembre del 2001



Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz y Ediciones Imagen Contemporánea

Pública y difunde la obra de nuestros pensadores clásicos, la cultura que desborda en toda la dirección que destacan la contemporaneidad. El plan de publicaciones incluye obras de pensadores cubanos y extranjeros sobre la historia de Cuba y nuestro continente. Texto falso texto falso texto falso y más texto falso por aquí y por allá y más texto falso.

Fundación Histórica Tavera

Tiene como objetivo promover la preservación, conocimiento y divulgación del patrimonio bibliográfico y documental de los países de la comunidad cultural iberoamericana, con el fin de fomentar su integración y la elaboración de investigaciones e las-

Digibis

Es una empresa promovida por varias fundaciones españolas y orientadas al diseño y desarrollo de ediciones digitales, funda mentalmente de materiales de investigación académica, en diversos formatos y soportes.

L y 27, Vado, Ciudad de La Habana, Cuba
e-mail: presidencia@tavera.com
web: www.tavera.com
tel: 84-91-826841
fax: 84-91-8611982

Claudio Coello, 128, 28006 Madrid
e-mail: presidencia@tavera.com
web: www.tavera.com
tel: 84-91-8611982
fax: 84-91-8611982

Duque de Medinaceli, 12, 28014 Madrid
e-mail: digibis@digibis.com
web: www.digibis.com
tel: 84-91-4298008
fax: 84-91-4298071

Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz



BIBLIOTECA DE CLÁSICOS CUBANOS

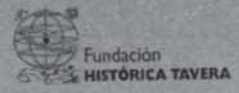
ORÍGENES DEL PENSAMIENTO DE LA MODERNIDAD Y DE LAS CIENCIAS CUBANAS



Fundación HISTÓRICA TAVERA

(HASTA 1868)

Biblioteca Digital de Clásicos Cubanos



Fundación HISTÓRICA TAVERA

Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz

ORÍGENES DEL PENSAMIENTO CUBANO I



PELAYO VARELA Y MORALES
Obras

OBISPO DE ESPAÑA
Obras

JOSÉ AGUSTÍN CABALLERO
Obras

FELIPE POEY Y LLÓY
Obras

JOSÉ ANTONIO SARRI
Obras

JOSÉ DE LA LLIZ Y CABALLERO
Obras



LA POLEMIA FILOSOFIA CRISIS
1846-1850

1846
Investigaciones e Imágenes



BIBLIOTECA CLÁSICOS CUBANOS PRIMER CICLO

Fundación HISTÓRICA TAVERA

CASA DE ALTOS ESTUDIOS Don Fernando Ortiz UNIVERSIDAD DE LA HABANA

IMAGEN CONTEMPORÁNEA

© 2001 d... Fun... S...

1888-1888

1898



BIBLIOTECA DE CLÁSICOS CUBANOS



Si cultura es raíz, vasos comunicantes subterráneos que absorben, nutren y abonan el suelo sobre el que brota la siembra civilizadora de una comunidad humana, el pensamiento que emana de ésta es su germinación fecundante. La cultura, ese cuerpo vivo y actuante de polisémicos contenidos y multifacéticas manifestaciones, es creación y creador de ese ser nacional, lo define, lo fertiliza y lo modifica, haciendo surgir desde sus orígenes y en la comprensión de sí misma, las nuevas perspectivas que desde el hoy analizan el pasado, diagnostican el presente y elaboran las perspectivas del futuro.

Una larga y profunda tradición en el ejercicio de pensar, de someternos a crítica y, a la vez, de proponer búsquedas y trazar alternativas, permite ofrecer a las generaciones actuales la amplia acumulación de conocimientos, de debates, de propuestas científicas e ideológicas, de métodos de estudio e investigación, que le dan a Cuba una base sólida, imprescindible para la reflexión “desde la interioridad de su permanencia” y desde la profundidad de lo que ha sido la evolución, decantación, amplitud y creación del pensamiento cubano a lo largo de dos siglos y medio. Los estudiosos e interesados en la historia de Cuba, en cualquier latitud del planeta, tienen en la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* (BCC) las fuentes primarias para adquirir un conocimiento profundo y amplio que permite una mayor comprensión de una parte integrante de América Latina y del otro componente, el americano, del pensamiento de la hispanidad.

El intento que significa la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* es, ante todo, resultado de una herencia. En primer lugar, la de quienes desde el siglo XVIII estudiaron Cuba, rescatando a sus antecesores con noble orgullo; en segundo, la que emana de una tradición histórica —que no es tradicional sino de rupturas periódicas y continuidades conflictivas—; y en tercero, de una búsqueda historiográfica que intentó, sólo con éxitos parciales, llevar a cabo la recopilación, publicación y divulgación de los grandes pensadores. Fue una aspiración de la intelectualidad cubana ver rescatados y reunidos los textos de sus clásicos. Ya en las décadas finales del siglo XIX cuando, urgidos por la incertidumbre acerca de los destinos del país y por las interrogantes de una sociedad que, desprendida de la esclavitud, tenía que pensar sobre sus opciones económicas, sus políticas sociales, sobre su dependencia colonial y sus relaciones internacionales —fundamentalmente Estados Unidos— y sobre su cultura —aún sin rumbos fijos y con una buena carga artificial—, que un grupo de destacados intelectuales y hombres de acción política, se planteó la necesidad teórica, científica, política y cultural de estudiar el amplio campo de ideas ya presentes en el país. Si muchos se quedaban en la superficie de los dramas coyunturales; otros, lógicamente los menos, buscaron en lo más destacado del conjunto del pensamiento anterior las bases teóricas para proyectos de larga duración. Si desde la recreación estética había surgido la idea de la “Cuba soñada”, de la búsqueda epistemológica emanaba la idea de la “Cuba pensada”. Utopía y realidad, sueño y experiencia, no constituían dos partes antagonicas, sino dos componentes complementarios de la actividad creadora cubana. Cuba era más que un sueño poético y romántico de cuyo despertar podía emanar el desengaño; Cuba también era un cuerpo de ideas, surgido de una realidad diferente, que obligó, para estudiarla, al reanálisis profundo, a la adaptación y a la creación de proyectos de sociedades con características singulares. Francisco de Arango y Parreño, a finales del siglo XVIII, expresaba que si el sueño era que Cuba fuese la Inglaterra de América, el reto del pensamiento consistía en encontrar caminos propios, porque resultaba un absurdo imi-

tar a Gran Bretaña: ante realidades palmariamente diferentes se requería de caminos diferentes; de ideas nuevas, propias y originales. Porque una cosa era el proyecto que nos llegaba desde Europa y para Europa y otro el que necesariamente había que elaborar desde Cuba y para Cuba. No sólo era una urgencia emanada del dilema dependencia-independencia: era, simplemente, la necesidad de comprenderse a sí mismo.

En las décadas de 1870 y 1880 se emprendió el rescate de las obras de tres de las personalidades cimeras de la historia de las ideas en Cuba. José Antonio Saco, José de la Luz y Caballero y Francisco de Arango y Parreño, eran todavía tres polémicas figuras, cuyo indiscutible prestigio y la profundidad de sus ideas habían centrado parte del debate teórico de la época. Las polémicas de entonces, como podrá constatar en las introducciones a sus obras en esta *Biblioteca de Clásicos Cubanos*, se efectuaban sobre bases endeble, pues casi todos los participantes sólo conocían fragmentada y parcialmente sus obras. Se debe a tres núcleos distintos de estudiosos el inicio y publicación de una gran parte de las obras de estas tres figuras. José María Zayas, albacea de la obra de José de la Luz y Caballero, y su hijo, Alfredo Zayas, posteriormente presidente de la república, recogieron, transcribieron y cotejaron gran parte de los escritos del filósofo y educador cubano. El segundo publicó, en 1890, un volumen de las obras de José de la Luz. En esta otra dirección trabajó el historiador, historiógrafo, documentalista y erudito Vidal Morales y Morales. Éste trató, con el apoyo de José Silverio Jorrín, de rescatar la parte de la obra de José Antonio Saco no publicada hasta entonces. En ello se inscribe la *Colección Póstuma* (1881) de los escritos de José Antonio Saco posteriores a 1858 y las partes no publicadas de la *Historia de la Esclavitud* (1883 y 1893). El tercer grupo estuvo formado por los descendientes de Francisco de Arango y Parreño; uno de ellos, Anastasio Carrillo y Arango, editó en dos tomos (1888) una selección, muy bien escogida, de la obra del célebre expositor del proyecto esclavista-azucarero en sus orígenes.

Un impulso especial adquirieron estos estudios gracias a dos instituciones que nacieron con la república y a dos nombres que la prestigiaron. Me refiero al trabajo erudito, metódico y esforzado de Domingo Figuerola-Caneda, y al no menos destacado de Vidal Morales y Morales, el primero director-fundador de la Biblioteca Nacional de la República de Cuba y el segundo del Archivo Nacional de la República de Cuba. A Figuerola-Caneda se debe gran parte del rescate del *Centón epistolario* de Domingo del Monte y de la correspondencia de Saco, Luz y Caballero y José Luis Alfonso, y una bibliografía, la más completa de su tiempo (1914), sobre el segundo.

El momento, sin embargo, de mayor efervescencia en los estudios sobre la evolución del pensamiento cubano y de búsqueda, recuperación y publicación del mayor número de obras, se inició a partir de 1933 y, sin lugar a duda, en él convergieron las más importantes figuras del espacio académico, científico y literario cubano. Tampoco este momento es casual. Con la caída de la dictadura de Gerardo Machado pasaban a un segundo plano las figuras políticas e intelectuales de la generación anterior. Un grupo brioso de hombres pertenecientes a una nueva intelectualidad, nacida con la república, ahora en plena madurez, se plantea la necesidad de la reestructuración política, social, económica y, sobre todo, de nuevos enfoques en el mundo cultural, científico y académico. En este contexto, la figura liminar de Félix Varela, en medio de fuertes debates, adquirió una dimensión nueva y sus obras empezaron a estudiarse y publicarse. La Universidad de La Habana emprendió el empeño intelectual y editorial de mayores logros hasta ahora con la publicación de los tomos de la *Biblioteca de Autores Cubanos* (BAC). Esta colección estuvo dirigida por Roberto Agramante, destacado sociólogo y estudioso de la filosofía, quien, además, se dedicó a recuperar la obra del padre Agustín Caballero. Lo más granado de la intelectualidad de la época participó en el empeño: Rafael García Bárcena, Elías Entralgo, Enrique Gay Calbó, Medardo Vitier, Humberto Piñera Llera, Raimundo Lazo y el propio Agra-

monte. A esta empresa se unió el intelectual español Genaro Artiles.

No fue la BAC el único intento de recobrar los textos de los más destacados pensadores cubanos. Otros tres merecen especial mención. La *Colección de Libros Cubanos* (CLC) de la Editorial Cultural S.A., bajo la dirección de don Fernando Ortiz; la que inició la Dirección de Cultura del Ministerio de Educación entre 1948 y 1952, a cuyo frente se encontraba Raúl Roa García, y, por último, el movimiento que se desarrolló alrededor de Emilio Roig de Leuchsenring, al frente de la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana. Estos esfuerzos, sin embargo, eran parciales y partían de las concepciones e intereses de quienes las dirigían. Mientras Roberto Agramonte y la BAC se movían con un interés filosófico, Fernando Ortiz lo hacía con un prisma sociológico y la Dirección de Cultura, con otro económico. De ahí sus preferencias. De esta manera, la BAC se centraba principalmente en Varela y Luz Caballero, la CLC lo hacía en la figura de José Antonio Saco y la Dirección de Cultura, en la de Francisco de Arango y Parreño. No pocos estudiosos dedicaron gran parte de su vida a la búsqueda, transcripción, análisis y publicación de la documentación dispersa y a veces perdida. Nombres como Francisco González del Valle, Manuel I. Mesa Rodríguez, Antonio Hernández Travieso, José María Chacón y Calvo, José Antonio Fernández de Castro y César García Pons, constituyen un muestrario de esta parte culta de la historia intelectual cubana. Sin la acumulación del trabajo realizado por generaciones de investigadores, la propuesta de la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* no hubiera encontrado vías expeditas para su realización que es, en cierta medida, homenaje a sus antecesores y superación necesaria de las insuficiencias precedentes.

Pese al esfuerzo realizado, a la altura de los años 60 aún quedaba mucho por rescatar; sobre todo, en el campo del pensamiento científico. Un buen estudioso podía comprobar que parte de las obras de los autores hasta entonces publicados aún no contenían toda la documentación e información que era necesario buscar y rescatar. Como ejemplo de estas ausencias podemos señalar que nunca se habían editado las obras

de Felipe Poey y Aloy, el más destacado naturalista cubano, ni, transcurridos más de 100 años, su famosa, premiada y reconocida *Ictiología cubana*, que ya comenzaba a deshacerse en los fondos de la Sociedad Económica de Amigos del País de La Habana. Es un orgullo para la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* haber rescatado aquellos textos y dibujos, resultado de toda una dimensión de las ciencias y las ideas de Cuba.

Una gran parte del trabajo de quienes participan en la elaboración de esta colección, ha consistido en el cotejo de obras y documentos con los manuscritos originales, rectificando numerosos errores que incluso cambiaban el sentido o la idea expuesta. Ello cuando existían en letra impresa. Pero también forman parte de la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* los numerosos documentos y obras inéditas que completan el conjunto de lo publicado y en cuyo rescate nos empeñamos. Autores conocidos, pero cuyos trabajos no se habían recopilado ni impreso aparecen, por primera vez, en esta colección. Se citaban con frecuencia a partir de referencias indirectas acerca de ellos o por el conocimiento de parte de su obra; faltaba ubicar, cuando no aclarar, el conjunto de sus ideas. Ése es el caso de los papeles del obispo De Espada, fundamentales para estudiar los orígenes del movimiento intelectual cubano del siglo XIX. Personalidades de influencia decisiva como Félix Varela tienen, ahora, una edición notablemente ampliada con documentos desconocidos y cuidadosamente trabajados. El carácter integrador de esta colección, que incluye lo más brillante y significativo del pensamiento cubano en todas sus manifestaciones —filosófico, científico, político, social, económico—, no sólo permite captar la totalidad de las ideas de un pensador, sino, más allá, los núcleos convergentes del pensamiento cubano en sus preocupaciones, creaciones y búsquedas. Si lo anterior le da originalidad y sentido a la *Biblioteca de Clásicos Cubanos*, no constituye su única razón de ser.

Durante los últimos 40 años, la ausencia de la publicación de las obras de los pensadores cubanos, con excepción de José Martí, se suplió por las famosas *Antologías*, que tienen la característica de ser más una obra del antologador

que del antologado. Muchas de ellas eran repetitivas de lo ya publicado, con lo cual el conocimiento parecía estancarse al sólo reiterar lo expuesto una y otra vez, o ser un ejercicio de interpretaciones sobre las mismas fuentes. Las ideas se reducían, la cultura se resentía y muchos, en la ignorancia del tesoro intelectual que se poseía, sentían cierto rebajamiento ante el pensamiento foráneo de moda en el país y que, lamentablemente, no siempre era el mejor ni el más necesario. Sin certeza de un pasado teórico, o con una muy limitada visión de éste, asentada, a veces, en esquemas importados de manera crítica, las nuevas generaciones tenían su ámbito creador en la interioridad de un vacío que afectaba, notablemente, la coherencia de sus ideas y proyecciones. Esta situación resultaba más lamentable ante el desarrollo que alcanzaban las ciencias y la cultura en el país, los aportes de los historiadores en las últimas décadas, la masificación de la lectura y la aparición de nuevos impulsos creadores. Esa imagen invertida, no pocas veces, se transmitía a quienes, con culturas diferentes, intentaban entender la historia de Cuba. Suplir ese vacío deviene una de las razones que le dan vida a la *Biblioteca de Clásicos Cubanos*. No es rescatar una memoria histórica; es crearla con toda la acumulación de conocimiento que otras generaciones no conocieron en su integridad y coherencia.

Otra motivación sostenía la idea de esta colección. El desarrollo de los métodos, concepciones y teorías científicas en las últimas décadas, en especial en el campo de la historia y sus disciplinas afines, de la filosofía y sus diversas especialidades, y de las ciencias políticas, obligaba a reevaluar la producción y conclusiones anteriores. Era necesario incorporar los nuevos conocimientos que durante tan largo período se habían acumulado gracias al esfuerzo de numerosos investigadores cubanos y extranjeros.

Un aspecto conspiraba contra la preservación y conocimiento del pasado intelectual de Cuba. En los fondos cubanos se deshacían documentos y obras bajo el empuje de la humedad, las bacterias, los insectos y más de un ladrón ocasional. Algunos de los originales

presentes en esta colección quizá no podrán consultarse de nuevo. Su mal estado hace presagiar un triste destino; otros están ya irremisiblemente perdidos. En lo referente a las obras ya publicadas, la mayoría con una antigüedad de más de 50 años, constituyen, muchas de ellas, rarezas bibliográficas. Contaron con ediciones de bajo costo, por lo que su deterioro fue rápido; a ello se añade el corto número de ejemplares impresos. En otros casos, hemos trabajado con originales de los cuales sólo se disponía su edición príncipe, pese a las múltiples referencias que a ellas se hacen, por lo que, transcurrido más de un siglo de su edición, sólo pueden localizarse uno o dos ejemplares, no siempre en buen estado y, a veces, incompletos. Por esta única razón —salvarlos antes de su pérdida— era una imperiosa obligación promover la *Biblioteca de Clásicos Cubanos*.

Pero existían dos razones que, en un estudio de fondo, exigían una nueva edición de las obras, aun sin las tristes condiciones expuestas. La primera era lo incompleto de las recopilaciones anteriores; la necesidad de rectificar los numerosos errores que contenían muchas de ellas. La segunda, copiar simplemente las obras anteriores hubiese sido un error imperdonable únicamente justificado por el desconocimiento. La *Biblioteca de Clásicos Cubanos* constituye el resultado de más de 30 años de investigación, cotejo, transcripción, análisis, estudio y cuidadosa edición por los mejores especialistas de los temas y figuras estudiados. Las búsquedas se han efectuado en los archivos y bibliotecas cubanas, norteamericanas, españolas, francesas y británicas, según los casos. Cuando ha existido más de una edición anterior, se han cotejado con las impresas por su autor. Si éste efectuó más de una, se compararon para determinar cuál de ellas es la más completa y cuidada; en esos casos se hacen constar las diferencias.

En aras de poder ofrecerle al lector todos los elementos para su estudio o posterior ampliación sobre cada una de las personalidades presentadas, las obras publicadas por la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* poseen una estructura novedosa con respecto a los intentos anteriores. Cada volumen presenta un ensayo introduc-

torio a cargo de un especialista de reconocido prestigio sobre el tema. En esta primera parte se desarrolla un estudio de la personalidad y de la vida del autor en cuestión a partir de los conocimientos incorporados, sobre todo en los últimos 50 años, y su colocación en el interior de una perspectiva actual. Todo ello se completa con el análisis crítico de la producción intelectual del autor estudiado.

El cuerpo de la publicación lo constituyen las obras, ya publicadas ya inéditas, editadas lo más completas posibles en el estado actual del conocimiento de ellas. En los casos necesarios, aparecen presentaciones parciales. Un amplio cuerpo de notas completa y/o aclara los contenidos. El índice onomástico permite localizar con rapidez los nombres a quienes se hace referencia.

Una de las partes más originales y destacadas son las bibliografías. Con la estrecha colaboración de los especialistas de la Biblioteca Nacional José Martí se ofrece la más completa recopilación, que en su conjunto representan el más acabado *corpus* del pensamiento cubano. Es, ya, una fuente imprescindible. Incluyen las obras del y sobre el autor —como podrá observarse, en esta colección se entiende por tales, no sólo los libros y folletos, sino, también, los documentos y cartas personales—. Para una mejor ubicación del contexto creador de la personalidad y obras estudiadas, se introduce una cronología paralela de su vida, del acontecer nacional cubano y del panorama internacional.

En el trabajo realizado para la creación de la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* merece especial mención el cuerpo de editores, emplanadores y diseñadores de Imagen Contemporánea. En la dedicación y el amor que demostraron por esta empresa intelectual, más allá de las exigencias rutinarias, está esa calidad que sólo tiene lo que se hace desde una convicción interior.

Si la *Biblioteca de Clásicos Cubanos* constituye un producto intelectual de la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz de la Universidad de La Habana, es también el resultado de importantes instituciones y personalidades de Cuba y el extranjero. Ciertos nombres nos acompañan por la confianza depositada en nosotros y por su estímulo crítico: personalidades como

Eusebio Leal, Armando Hart, Alfredo Guevara, Abel Prieto, Cintio Vitier, Ismael Clark, Carlos Martí y Carlos Manuel de Céspedes, compartieron más de una idea y más de una tensión. Rubén Zardoya, decano de la Facultad de Filosofía e Historia de la Universidad de La Habana, incorporó el proyecto, como suyo propio, desde sus orígenes; en el Ministerio de Educación Superior, Fernando Vecino Alegret lo ha apoyado y estimulado. Si una persona en particular ha transitado con plena responsabilidad y la comprensión de la trascendencia del esfuerzo el camino de la *Biblioteca de Clásicos Cubanos*, éste es el doctor Juan Vela Valdés, rector de la Universidad de La Habana. A su interés y celo constante no poco le debe esta empresa intelectual.

Entre las instituciones en las cuales hemos encontrado recepción, cooperación y calor humano e intelectual, más allá de las puras tramitaciones burocráticas, se encuentran: la Academia de Ciencias de Cuba y su presidente Ismael Clark; la Biblioteca Nacional José Martí y su director Eliades Acosta; el Instituto de Historia de Cuba, su director Manuel López, su secretario científico Oscar Zanetti y sus investigadores; la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana, el querido e imprescindible Eusebio Leal y la siempre dinámica Raida Mara; el Museo Carlos J. Finlay y su colectivo; la Sociedad Económica de Amigos del País y su directora Daisy Rivero; la Oficina del Programa Martiano y su presidente Armando Hart; el Centro de Estudios Martianos; el Ministerio de la Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, entre otras instituciones cubanas, acogieron este proyecto con entusiasmo y, en la medida de sus posibilidades y especialidades, han contribuido a su realización.

No menos importante fue el aporte de prestigiosas instituciones de otros países. Un recuerdo imborrable dejó entre nosotros la doctora Gloria López, quien al frente de la Oficina Regional de Cultura de la UNESCO para América Latina y el Caribe, asumió como propia la *Biblioteca de Clásicos Cubanos*; otro tanto habría que decir de la Embajada de Francia en Cuba y de los amigos franceses. En España,

dos instituciones merecen especial reconocimiento. La Fundación Zulueta, y su presidente, don Julián de Zulueta, y la Fundación Histórica Tavera. Esta última requiere un párrafo aparte.

Cuando hace dos años le propusimos a la dirección de la Fundación Histórica Tavera realizar la versión digital de la *Biblioteca de Clásicos Cubanos*, acogieron la idea con seriedad y entusiasmo. El proyecto ya dejó de ser sólo de la Casa de Altos Estudios para convertirse en una empresa conjunta. Un nombre en particular merece destacarse en la realización dinámica y con calidad de este trabajo colectivo. Luis Miguel García Mora, ya conocido por sus estudios sobre Cuba, ha sido el alma española de este proyecto cubano. Sus exigencias, su impaciencia, su seriedad, nos ha permitido, incluso, repensar aspectos del trabajo y mantener un ritmo dinámico sin perder el rigor necesario. La conformación de los CD constituye una obra auténtica de la Fundación Histórica Tavera y, en particular, del historiador García Mora. El trabajo del equipo de esta destacada institución y de Publicaciones Digitales DIGIBIS, en España, y de la Editorial Imagen Contemporánea de la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, en Cuba, permiten entregar un producto de óptima calidad; una contribución al mundo científico, académico y estudiantil, de cualquier parte del orbe que se interese por comprender la cultura universal en una de sus singularidades.

Fruto de esta colaboración surge *Orígenes del pensamiento cubano I*, primer CD de la *Biblioteca Digital de Clásicos Cubanos*. Está conformado por un núcleo de pensadores que cubren el período que va de finales del siglo XVIII hasta 1868. Esta última fecha se toma como límite, porque en ese año se inician las guerras de independencia de Cuba. Ello significó el ascenso a los primeros planos del pensamiento, no sólo político, de una nueva concepción alrededor de la que giraron los debates económicos y sociales sobre el destino del país. Ello se reflejó en las ciencias y en la cultura. Este nuevo movimiento de ideas se daba en un contexto internacional modificado y enmar-

cado en nuevos paradigmas teóricos. No obstante, para muchos, el proceso independentista cubano sólo era resultado de la impronta política o de acciones coyunturales impulsadas por algún que otro caudillo. Ese error ha impedido entender la permanencia a lo largo del casi siglo y medio posterior de una evolución permanente de las ideas, de las ciencias creadoras, de los debates y proyectos de sociedades; de una cultura que, no siempre conscientemente, y desde sus mentalidades, se reafirma como organismo vivo, que se transforma sin perder su identidad. En los orígenes de este pensamiento puede encontrar el estudioso las bases que le dieron a Cuba la permanencia creadora de sus tendencias en las ideas. Los hechos históricos fueron resultado de un pensamiento que los motivó. Conocer los hechos sin su porqué, es tratar de entenderlos sólo desde la percepción de lo aparente. Por estas razones, este CD se convierte en fuente única. En él están los orígenes de la historia intelectual de Cuba, pero también las explicaciones de su historia social, política y económica: las fuentes para la comprensión de su cultura.

Los autores cuyas obras, lo más completas posibles, forman el presente CD son las figuras más relevantes del movimiento intelectual que, alrededor del Seminario de San Carlos y San Ambrosio, dio origen a una tendencia que marcaría de forma permanente la historia nacional cubana. Félix Varela y Morales (1788-1853) se considera en Cuba como “el que nos enseñó primero en pensar”, según la feliz frase de uno de sus discípulos, José de la Luz y Caballero. A él se debe la entrada en Cuba de la filosofía moderna, la creación de la teoría de la emancipación cubana y los estudios jurídicos, sociales y de otros géneros que fundamentaron su posición antiesclavista e independentista. En sus trabajos encontrará el lector las raíces del pensamiento de José Martí y de una gran parte de la intelectualidad y del mundo político y social cubano; también, el impulso originario de las ciencias cubanas. Continúan a las obras de Varela, las del obispo Juan José Díaz de Espada y Fernández de Landa (1756-1832). Por primera

vez, en un cuidadoso trabajo de transcripción, se publican los documentos más importantes de esta personalidad que fue mecenas y promotor de la modernidad desde un ángulo novedoso para entonces: el de los pequeños y medianos productores. Fue este obispo el primero en plantear una reforma agraria en Cuba, impulsando cambios en las instituciones sociales y promoviendo el más amplio movimiento intelectual de toda la época colonial cubana. De él diría José Martí que “lo llevan en el corazón todos los cubanos”. También forman parte de este CD las obras de José Agustín Caballero (1762-1835). El padre Agustín, como se le conoce, es uno de los teóricos de la ilustración reformista cubana de finales del siglo XVIII. Profesor de Félix Varela, representa un pensamiento de frontera entre escolástica, ilustración y revolución. A él se debe la idea novedosa de una filosofía cubana que define como “electiva”. Es también, junto con Francisco de Arango y Parreño, uno de los primeros en exponer las limitaciones de la esclavitud y en elaborar un proyecto autónomo para Cuba.

Tres alumnos de Félix Varela cubren lo más brillante del pensamiento cubano de la primera mitad del siglo XIX. Son José Antonio Saco (1797-1879), José de la Luz y Caballero (1800-1862) y Felipe Poey (1799-1891). Las obras del primero son, sin dudas, las de mayor resonancia en el mundo político, económico y social cubano de la primera mitad del siglo XIX. Es también la figura más polémica de la historia de Cuba. Sus ideas económicas, sociales y políticas constituyen una obligada referencia en cualquier análisis que se haga sobre los destinos de Cuba. Descentralización política y crítica al sistema colonial español, la más portentosa obra antianexionista con respecto a Estados Unidos, crítica social y primeros trabajos de corte sociológico realizados en Cuba y la más completa historia de la esclavitud escrita en el siglo XIX, no sólo en Cuba, sino en el mundo, hacen de la obra de José Antonio Saco un instrumento imprescindible para el estudio de la Isla y el conocimiento de otra visión del mundo nacida desde América y para el mundo. Nos enorgullece haber rescatado para

esta colección, junto a los tres tomos de sus papeles publicados entre 1856 y 1858, la *Colección póstuma* que contiene sus obras posteriores a esta fecha y su epistolario completo. Un lugar especial ocupa *La polémica filosófica cubana* (que en una edición anterior aparece con el nombre de *La polémica filosófica*). Este debate, efectuado entre 1838 y 1840, señaló a José de la Luz y Caballero como el más notable, agudo y profundo filósofo y teórico cubano. En cinco cuidados volúmenes aparecen las obras de este destacado pensador y educador con los cuales se amplían los dos que contienen *La polémica...* Si se quiere entender las proyecciones teóricas cubanas, inmersas en las más actuales de la Europa de su tiempo, la estructura de *La polémica...* resultará trascendente.

De especial valor es la inclusión de las *Obras* de Felipe Poey y Aloy. Éstas no se habían publicado desde sus ediciones originales en el siglo XIX. Si Saco fue el político, sociólogo e historiador; si Luz y Caballero, el filósofo y educador; Poey es el científico, el naturalista. A él se debe la primera geografía de Cuba y una geografía universal que destaca, justamente, lo que las geografías hechas en Europa colocaban en segundo plano. América, África y Asia revisten el mayor interés de Poey. En particular, uno de los trabajos que más dificultades presentó fue el rescate de su *Ictiología cubana*, que después de 116 años de haber sido galardonada en Holanda y París, recibía el deterioro del tiempo, la humedad y los insectos. Por primera vez se edita esta obra que contiene casi todos los peces de la plataforma cubana. Esta labor se realizó por uno de los más importantes naturalistas cubanos del siglo XX, el doctor Darío Guitart Manday. Apenas unos días antes de terminar el trabajo editorial, el doctor Guitart falleció. Para la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz constituyó un doble compromiso, con Poey y con Guitart, materializar la obra a que estos dos grandes de nuestra ciencia le dedicaron lo mejor de sus vidas; así lo asumió también la Fundación Histórica Tavera, al desarrollar una solución informática que al relacionar la imagen del *Atlas*

con la descripción ictiológica contenida en los dos primeros volúmenes, facilita sobremedida la lectura.

El segundo CD, *Orígenes del pensamiento cubano II*, actualmente en preparación por la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz y la Fundación Histórica Tavera, completa el estudio de toda esta etapa del pensamiento cubano. Está compuesto por las obras de don Francisco de Arango y Parreño, el más brillante expositor del proyecto esclavista cubano y uno de los más sagaces políticos, “estadista sin Estado”, de nuestro siglo XIX. *La Historia de la esclavitud* de José Antonio Saco, en una edición completa de seis volúmenes, le brinda al lector un estudio de la huella de esta institución desde los tiempos más remotos hasta los días de su autor. En la obra se destaca, especialmente, la esclavitud africana en América sobre la base de una rica e inédita documentación. Un clásico que sólo ha estado al alcance de unos pocos estudiosos, pese a ser una de las obras más monumentales que se haya escrito sobre el tema.

Forma parte de esta producción digital el *Centón epistolario* de Domingo del Monte, editado en cuatro volúmenes que contienen los siete tomos de éste. Deviene una de las obras más originales de esta etapa de la historia de Cuba. Se trata de la recopilación de las cartas enviadas a Del Monte por un grupo importante de figuras del movimiento intelectual cubano. Los debates sobre literatura, economía, política, proyecciones sociales y valoraciones de múltiples espectros, están contenidos en este epistolario. Sin él, resulta imposible entender las interioridades del pensamiento cubano de la época.

Un científico notable ocupa un lugar en este CD, Tomás Romay y Chacón. Los escritos de este destacado médico y estudioso son un verdadero paradigma para el conocimiento del desarrollo de las ciencias en un país tropical donde no siempre funcionaban los mismos mecanismos, amén de la naturaleza diferente, que en Europa. El desarrollo de una ciencia cubana puede hallar sus remotos antecedentes en la obra de Romay.

La edición se cierra con los tres volúmenes de *La polémica en torno a la liberación*. Ellos

contienen más que el debate político, el debate teórico acerca de los destinos de Cuba efectuado entre 1860 y 1890. Argumentos y réplicas esgrimidos por hombres cultos, inteligentes, bien informados y sensibles a los destinos de Cuba, América Latina y España, constituyen una preciosa base para elevar el debate en torno a la sociedad cubana que podía proyectarse; con ello también adquiere otra magnitud el estudio de esa América Latina en la cual se inserta la histo-

ria de la mayor de las Antillas. Mucho de lo que aún hoy se debate está ya contenido en estas polémicas.

Eduardo Torres-Cuevas

Director

Biblioteca Digital de Clásicos Cubanos



BIBLIOTECA DE CLÁSICOS CUBANOS

El sello Ediciones Imagen Contemporánea ha puesto en circulación las primeras obras de esta colección con su etapa inicial de “Clásicos de los orígenes del pensamiento emancipador y de las ciencias hasta 1868”.

El lector ya cuenta, de ellas, con la muestra aquí expuesta. Mientras, nuevas aparecen desde el 2001, como la de *Félix Varela* en 3 vols., de *José Antonio Saco* y *José de la Luz y Caballero* con 5 vols., respectivamente.

De continuidad, para el 2002 verán la luz textos de obras de *Arango y Parreño*, 2 vols., *Historia de la esclavitud* de *Saco* en 6 vols. Y el *Centón epistolario* de *Domingo del Monte* en 4 vols.; en montaje editorial también están obras de *Tomás Romay* y de los primeros historiadores, siglos XVIII y XIX.



4

Obispo de Espada. Papeles

*Ensayo
introdutorio,
selección y
notas*
Eduardo
Torres-Cuevas

4

332 pp., 15 x 23 cm,
rústica cromada.



5

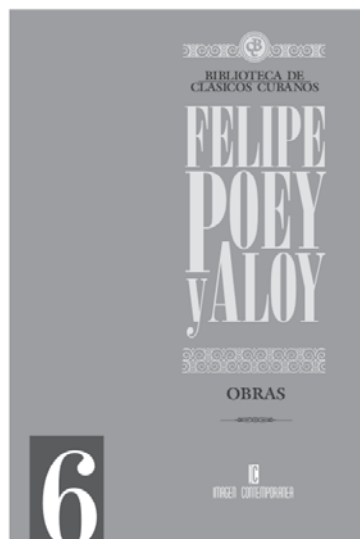
José Agustín Caballero. Obras

*Ensayo
introdutorio,
compilación
y notas*
Edelberto
Leiva Lajara

5

580 pp. 15 x 23 cm,
rústica cromada.

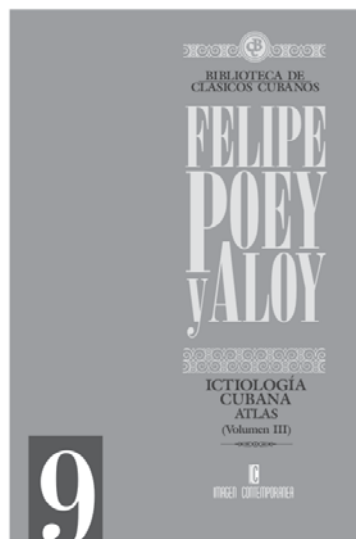
CLÁSICOS DE LOS ORÍGENES DEL PENSAMIENTO EMANCIPADOR Y DE LAS CIENCIAS (HASTA 1868)



**Felipe Poey
y Aloy. Obras**

*Ensayo
introdutorio,
compilación y
notas*
Rosa Ma. González

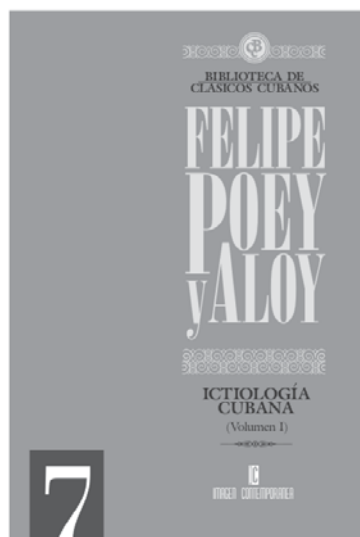
6 628 pp. 15 x 23 cm,
rústica cromada.



**Felipe Poey
y Aloy.
Ictiología
cubana
Atlas**

*Introducción
y edición científica*
Darío
Guitart Manday

9 vol. III
592 pp. 15 x 23 cm,
574 láminas de peces,
rústica cromada.



**Felipe Poey
y Aloy.
Ictiología cubana
(vols. I y II)**

*Transcripción,
conjunción
y edición
científica*
Darío
Guitart Manday

7 vol. I
532 pp. 15 x 23 cm,

8 vol. II
512 pp. 15 x 23 cm,
rústica cromada.



**La polémica
filosófica cubana.
1838-1840
(vols. I y II)**

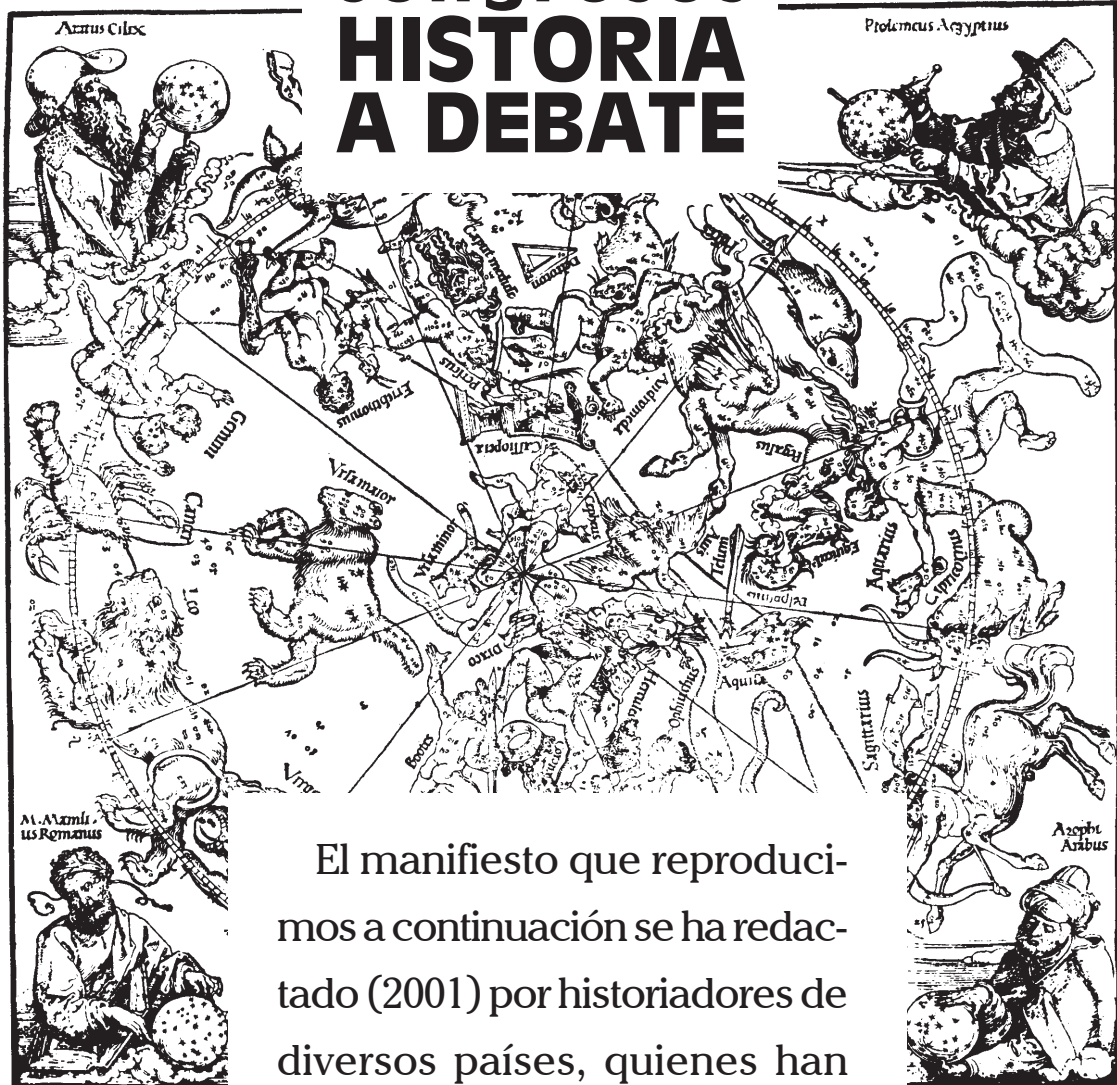
*Ensayo introductorio,
compilación
y notas*
Alicia Conde
Rodríguez

10 vol. I
496 pp. 15 x 23 cm,

11 vol. II
560 pp. 15 x 23 cm,
rústica cromada.



congresos **HISTORIA A DEBATE**



El manifiesto que reproducimos a continuación se ha redactado (2001) por historiadores de diversos países, quienes han participado en los *Congresos de Historia a Debate* durante los años 1993 y 1999, organizados por el doctor Carlos Barros de la Universidad de Santiago de Compostela.

Manifiesto de Historia a Debate



Después de ocho años de contactos, reflexiones y debates, a través de congresos, encuestas y últimamente Internet, hemos sentido la urgencia de explicitar y actualizar nuestra posición en diálogo crítico con otras corrientes historiográficas, asimismo desarrolladas en la última década del siglo xx: 1) el continuismo de los años 60-70, 2) el posmodernismo y 3) el retorno a la vieja historia, la última “novedad” historiográfica.

Estamos viviendo una transición histórica e historiográfica de resultados todavía inciertos. *Historia a Debate* como tendencia historiográfica quiere contribuir a la configuración de un paradigma común y plural de los historiadores del

siglo xxi que asegure para la historia y su escritura una nueva primavera. A tal fin hemos elaborado 18 propuestas metodológicas, historiográficas y epistemológicas, que presentamos a los historiadores del mundo para su debate y, en su caso, adhesión crítica y posterior desarrollo.

► Metodología

I. Ciencia con sujeto

Ni la historia objetivista de Ranke, ni la historia subjetivista de la posmodernidad: una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye.

Tomar en consideración las dos subjetividades que influyen en nuestro proceso de conocimiento, agentes históricos e historiadores, es la mejor garantía de la objetividad de sus resultados, necesariamente relativos y plurales, por tanto, rigurosos.

Ha llegado la hora de que la historia ponga al día su concepto de la ciencia, abandonando el objetivismo ingenuo heredado del positivismo del siglo xix, sin caer en el radical subjetivismo

resucitado por la corriente posmoderna a finales del siglo xx.

La creciente confluencia entre las “dos culturas”, científica y humanística, facilitará en el siglo que comienza la doble redefinición de la historia, como ciencia social y como parte de las humanidades, que necesitamos.

II. Nueva erudición

Somos partidarios de una nueva erudición que amplíe el concepto de fuente histórica a la documentación no estatal, a los restos no escritos de tipo material, oral o iconográfico, a las no-fuentes: silencios, errores y lagunas que el historiador ha de valorar, procurando también la objetividad en la pluralidad de las fuentes.

Una nueva erudición que se apoye con decisión en el conocimiento no basado en fuentes que aporta el investigador. La historia se hace con ideas, hipótesis, explicaciones e interpretaciones, que nos ayudan además a construir/descubrir las fuentes.

Una nueva erudición que vaya más allá de la historiografía renovadora de los años 60 y 70, incorporando la nueva relación con las fuentes aportada por la historia de las mujeres, la historia oral, la historia ecológica, la historia mundial/global y otras novedades productivas surgidas o desarrolladas en los años 80 y 90, así como la “nueva historiografía” que está naciendo en Internet y de la cual formamos parte.

Una nueva erudición que, reconociendo que el necesario trabajo empírico no decide la verdad histórica más que a través de las comunidades de historiadores, desenvuelva el debate y el consenso en ámbitos colectivos.

Una nueva erudición, en suma, que nos permita vencer el “giro positivista” y conservador a que nos ha conducido, recientemente, la crisis de las grandes escuelas historiográficas del pasado siglo, y que amenaza con devolver nuestra disciplina al siglo xix.

III. Recuperar la innovación

Urge un nuevo paradigma que recobre el prestigio académico y social de la innovación en los métodos y de los temas, en las preguntas y en las respuestas, en resumen, en la originalidad de las

investigaciones históricas. Una nueva historiografía que mire hacia adelante y que devuelva al oficio de historiador el entusiasmo por la renovación y por los compromisos historiográficos.

Brotarán nuevas líneas de investigación si pensamos con nuestra propia cabeza: considerando que nada histórico nos es ajeno; avanzando mediante el mestizaje y la convergencia de los métodos y de los géneros; llenando los odres viejos con vino nuevo, desde la biografía hasta la microhistoria; prestando atención a las necesidades científicas y culturales, sociales y políticas, de una sociedad sujeta a una profunda transformación.

La historiografía del siglo xxi precisa de la ilusión y de la realidad de enfoques auténticamente innovadores, si no quiere quedar convertida, como la mujer de Lot, en una estatua de sal.

IV. Interdisciplina

La nueva historiografía que proponemos ha de acrecentar la interdisciplinariedad de la historia, pero de manera equilibrada: hacia adentro de la amplia y diversa comunidad de historiadores, reforzando la unidad disciplinar y científica de la historia profesional; y hacia afuera, extendiendo el campo de las alianzas más acá y más allá de las ciencias sociales clásicas.

Es menester tender puentes que comuniquen el vasto archipiélago en que se ha convertido nuestra disciplina en las últimas décadas. Al mismo tiempo, la historia ha de intercambiar métodos, técnicas y enfoques, además de con las ciencias sociales, con la literatura y con la filosofía (de la historia y de la ciencia, sobre todo), por el lado de las humanidades, y con las ciencias de la naturaleza, por el lado del sistema científico. Sin olvidar las disciplinas emergentes que tratan de las nuevas tecnologías y de su impacto transformador en la sociedad, la cultura, la política y la comunicación.

Aprendiendo de experiencias pasadas, tres son los caminos que hay que eludir, en nuestra opinión, para que la interdisciplinariedad enriquezca a la historia: 1) perseguir una imposible “ciencia social unificada” alrededor de cualquier otra disciplina, sin menoscabo del máximo desarrollo interdisciplinario tanto individual como

colectivo; 2) hacer del diálogo historia-ciencias sociales la receta mágica de la “crisis de la historia”, que nosotros entendemos como cambio de paradigmas; 3) diluir la historia en tal o cual disciplina exitosa, como nos proponen hoy en día los narrativistas extremos en relación con la literatura.

V. Contra la fragmentación

El fracaso de la “historia total” de los años 60 y 70 abrió la vía a una fulgurante fragmentación de temas, métodos y escuelas, acompañada de crecimiento y caos epistemológico, que pareció detenerse en los años 90 y resulta cada vez más anacrónica en el mundo que viene, basado en la interrelación y la comunicación global.

Nuestra alternativa es avanzar, en la práctica historiográfica, nuevas formas de globalidad que hagan converger la investigación histórica, atravesando espacios, géneros y niveles de análisis.

Para hacer posible una historia a secas, integral, hay que experimentar, pues, iniciativas de investigación que adopten lo global como punto de partida, y no como “horizonte utópico”: líneas mixtas de estudio en cuanto a fuentes y temas, métodos y especialidades; incorporación a la historia general de los paradigmas especializados más innovadores; combinar enfoques cualitativos y cuantitativos; articular temporalidades (que engloben presente y futuro) y escalas diversas; escrutar la globalidad a través de conceptos y métodos, aún potencialmente abarcanes, como mentalidad y civilización, sociedad, red y cambio social, narración y comparación, y crear otros nuevos; indagar “la historia mundial como nuevo frente de la historia global; servirse de las nuevas tecnologías para trabajar a la vez con escritos, voces e imágenes, juntando investigación y divulgación; impulsar la reflexión y el debate, la metodología y la historiografía, como terreno común a todas las especialidades históricas y punto de contacto con otras disciplinas.

► Historiografía

VI. Tarea historiográfica

Sabiendo como sabemos que el sujeto influye en los resultados de la investigación, se plantea la necesidad de indagar al propio historiador

en aras de la objetividad histórica. ¿Cómo? Procurando integrar los individuos en grupos, escuelas y tendencias historiográficas, implícitas y explícitas, que condicionan se quiera o no la evolución interna de la historia escrita. Estudiando a los historiadores por lo que hacen, no sólo por lo que dicen; por su producción, no sólo por su discurso. Aplicando, con matices, tres conceptos clave de la historia de la ciencia pospositivista: el “paradigma” como conjunto de valores compartidos; la “revolución científica” como ruptura y continuidad disciplinar; la “comunidad de especialistas” por su poder decisorio, a su vez condicionada por el entorno social, mental y político. Practicando, en conclusión, una historiografía inmediata que procure ir por delante de los acontecimientos históricos que inciden en los cambios historiográficos que estamos viviendo.

VII. Historiografía global

El agotamiento de los focos nacionales de renovación del siglo xx ha dado paso a una descentralización historiográfica inédita, superadora del eurocentrismo y provocada por la globalización de la información y del saber académico. La iniciativa historiográfica está hoy más al alcance de todos. El auge, por ejemplo, de una historiografía latina crítica y de una historiografía poscolonial, lo demuestran. Las comunidades-transnacionales de historiadores, organizadas en Internet, desempeñan ya un papel importante en la formación de nuevos consensos en detrimento del anterior sistema de dependencia de unas historiografías nacionales de otras y de intercambios académicos jerárquicos y lentos.

No entendemos la globalización historiográfica como un proceso uniformador, pensamos y ejercemos la historia, y la historia de la historia, como docentes e investigadores, en diferentes ámbitos superpuestos e interrelacionados: local, regional, nacional, continental e internacional/global.

VIII. Autonomía del historiador

Conforme los proyectos colectivos del siglo xx entraron en decadencia, sin ser todavía reemplazados por nuevos paradigmas, ha crecido de

manera exagerada la influencia del mercado editorial, de los grandes medios de comunicación y de las instituciones políticas, en la escritura de la historia, en la elección de temas y métodos, en la formulación de hipótesis y conclusiones, con un sentido cada vez más evidente de promoción de la vieja historia de los “grandes hombres”.

Recuperar la autonomía crítica de los historiadores respecto de los poderes establecidos para decidir el cómo, el qué y el porqué de la investigación histórica nos exige: reconstruir tendencias, asociaciones y comunidades que giren sobre proyectos historiográficos, más allá de las áreas académicas; utilizar Internet como medio democrático y alternativo de comunicación, publicación y difusión de propuestas e investigaciones; observar la evolución de la historia inmediata, sin caer en el presentismo, para captar las necesidades historiográficas, presentes y futuras, de la sociedad civil.

IX. Reconocer tendencias

La vía más nociva para imponer la propia tendencia historiográfica, normalmente conservadora, es negar que existan o que deban existir tendencias historiográficas. El imaginario individualista, los compartimentos académicos y las fronteras nacionales, ocultan lo que tenemos de común, muchas veces sin saberlo o sin decirlo: por formación, lecturas, filiaciones y actitudes. Somos partidarios, en consecuencia, de sacar a la luz las tendencias actuantes, más o menos latentes, más o menos organizadas, para clarificar posiciones, delimitar debates y facilitar consensos. Una disciplina académica sin tendencias, discusión y autorreflexión, está sujeta a presiones extra académicas, con frecuencia negativas para su desarrollo. El compromiso historiográfico consciente nos hace, por tanto, libres frente a terceros, rompe el aislamiento personal, corporativo y local, favorece el reconocimiento público y la utilidad científica y social de nuestro trabajo profesional.

X. Herencia recibida

Nos oponemos a hacer tabla rasa de la historia y de la historiografía del siglo xx. El reciente retor-

no de la historia del siglo xix hace útil y conveniente rememorar la crítica de que fue objeto por parte de *Annales*, el marxismo y el neopositivismo, aunque justo es reconocer también que ese retorno pone en evidencia el fracaso parcial de la revolución historiográfica del siglo xx que esas tendencias protagonizaron. El imprescindible balance, crítico y autocrítico, de las vanguardias historiográficas no anula, por tanto, su actualidad como tradiciones necesarias para la construcción del nuevo paradigma. Porque simbolizan el “espíritu de escuela” y la militancia historiográfica, así como el ejemplo de una historia profesional abierta a lo nuevo y al compromiso social, rasgos primordiales que habremos de recuperar ahora en otro contexto académico, social y político, con unos medios de comunicación muy superiores a los existentes en los años 60 y 70 del pasado siglo.

XI. Historiografía digital

Las nuevas tecnologías están revolucionando el acceso a la bibliografía y a las fuentes de la historia; desbordando las limitaciones del papel para la investigación y la publicación; posibilitando nuevas comunidades globales de historiadores. Internet es una poderosa herramienta contra la fragmentación del saber histórico, si se utiliza de acuerdo con su identidad y posibilidades: esto es, como un forma interactiva de transmitir información instantánea de manera horizontal a una gran parte del mundo.

Según nuestro criterio, la historiografía digital ha de seguir siendo complementada con libros y demás formas convencionales de investigación, difusión e intercambio académicos, y viceversa. Este nuevo paradigma de la comunicación social no va a reemplazar, en consecuencia, las actividades presenciales y sus instituciones seculares, pero formará parte de una manera creciente de nuestra vida académica real.

La generalización de Internet en el mundo universitario, y en el conjunto de la sociedad, así como la educación informática de los más jóvenes, irán imponiendo esta nueva historiografía como factor relevante de la inacabada transición paradigmática entre el siglo xx y el siglo xxi.

XII. Relevo generacional

En la segunda década de este siglo tendrá lugar un considerable relevo generacional en el cuadro de profesores e investigadores, a causa de la jubilación de los nacidos después de la Segunda Guerra Mundial. ¿Supondrá esta transición demográfica la consolidación de un cambio avanzado de paradigmas? No lo podemos asegurar.

La generación del 68 fue más bien una excepción. Entre los estudiantes universitarios actuales contemplamos parecida heterogeneidad historiográfica e ideológica que el resto de la academia y de la sociedad. Podemos encontrarnos con historiadores mayores que siguen siendo renovadores, y jóvenes con conceptos decimonónicos del oficio de historiador y de su relación con la sociedad. Nuestra responsabilidad como formadores de estudiantes que serán mañana profesores e investigadores resulta, a este respecto, capital. Nunca fue tan crucial continuar explicando la historia con enfoques avanzados —también por su autocrítica— desde la enseñanza primaria y secundaria hasta los cursos de posgrado. La historia futura estará condicionada por la educación que reciben aquí y ahora los historiadores futuros: nuestros alumnos.

► **Teoría**

XIII. Historia pensada

Es esencial para el historiador pensar el tema, las fuentes y los métodos, las preguntas y las respuestas, el interés social y las implicaciones teóricas, las conclusiones y las consecuencias, de una investigación.

Somos contrarios a una “división del trabajo”; según la cual la historia provee de datos y otras disciplinas reflexionan sobre ellos (o escriben relatos de amplia difusión). Las comunidades de historiadores profesionales tienen que asumir su responsabilidad intelectual tratando de completar el ciclo de los estudios históricos, desde el trabajo de archivo hasta la valoración y reivindicación de su impacto en las ciencias sociales y humanas, en la sociedad y en la política.

El aprendizaje de los estudiantes universitarios de historia en cuestiones de metodología, historiografía, filosofía de la historia y otras disci-

plinias con base teórica, es el camino para elevar la creatividad futura de las investigaciones históricas, subrayar el lugar de la historia en el sistema científico y cultural, y fomentar nuevas y buenas vocaciones historiográficas.

Nuestra meta es que el historiador que reflexiona intelectualmente haga trabajo empírico, y que el historiador que investiga con datos concretos piense profundamente sobre lo que hace, obviando así la fatal disyuntiva de una práctica (positivista) sin teoría o de una teoría (especulativa) sin práctica. Una mayor unidad de la teoría y la práctica hará factible, por lo demás, una mayor coherencia de los historiadores, individual y colectivamente, entre lo que se dice, historiográficamente, y lo que se hace, empíricamente.

XIV. Fines de la historia

La aceleración histórica de la última década ha reemplazado el debate “fin de la historia” por el debate sobre los “fines de la historia”.

Asumiendo que la historia no tiene metas preestablecidas y que, en 1989, dio comienzo un profundo viraje histórico, cabe preguntarse, también desde la historia académica, adónde nos lleva éste, quién lo conduce, en favor de qué intereses y cuáles son las alternativas.

El futuro está abierto. Es responsabilidad de los historiadores ayudar a que los sujetos de la historia construyan mundos futuros que garanticen una vida libre y pacífica, plena y creativa, a los hombres y mujeres de todas las razas y naciones.

Las comunidades de historiadores han de contribuir, pues, a construir una “nueva Ilustración” que, aprendiendo de los errores de la historia y de la filosofía, piense teóricamente el sentido del progreso que hoy demanda la sociedad todos los días, asegurando a las grandes mayorías del Norte y del Sur, del Este y Oeste, el disfrute humano y ecológico de los avances revolucionarios de la medicina, la biología, la tecnología y las comunicaciones.

► **SOCIEDAD**

XV. Reivindicar la historia

El primer compromiso político de los historiadores debería ser reivindicar, ante la sociedad

y el poder, la función ética de la historia, de las humanidades y de las ciencias sociales, en la educación de los ciudadanos y la formación de las conciencias comunitarias.

La historia profesional ha de combatir aquellas concepciones provincianas y neoliberales que todavía pretenden confrontar técnica con cultura, economía con sociedad, presente con pasado, pasado con futuro.

Los efectos más notorios de las políticas públicas de desvaloración social de la historia, son la falta de salidas profesionales, el descenso de las vocaciones y los obstáculos a la continuidad generacional. Las comunidades de historiadores debemos aceptar como propios los problemas laborales de los jóvenes que estudian y quieren ser historiadores, cooperando en la búsqueda de unas soluciones que pasan por la revalorización del oficio de historiador, y de sus condiciones de trabajo y de vida, en el contexto de la defensa y desarrollo de la función pública de la educación, la universidad y la investigación.

XVI. Compromiso

En tiempos de paradójicos “retornos”, veremos constatar y alentar la “vuelta al compromiso” de numerosos académicos, también historiadores, en diversos lugares del mundo con las causas sociales y políticas vinculadas a la defensa de valores universales de educación y salud, justicia e igualdad, paz y democracia. Actitudes indispensables para contrarrestar otros compromisos académicos con los grandes poderes económicos y políticos, mediáticos y editoriales. Contrapeso vital, por tanto, para conjurar una virtual escisión de la escritura académica de la historia respecto de las mayorías sociales que financian con sus impuestos nuestra actividad docente e investigadora.

El nuevo compromiso que preconizamos es diverso, crítico y con inquietudes de futuro. El historiador ha de combatir, desde la verdad que conocemos, aquellos mitos que manipulan la historia y fomentan el racismo, la intolerancia y la explotación de clase, género, etnia. Resistiendo, desde el conocimiento del pasado, los futuros indeseables. Cooperando, y rivalizando, con otros científicos sociales y humanistas, en la

construcción de mundos históricamente mejores, como profesionales de la historia, pero también como ciudadanos.

La relación del historiador con la realidad que nos rodea pasa por su análisis en un contexto temporal continuo. Si se acepta “que la objetividad de la ciencia de la historia es inseparable de la subjetividad (plural) del historiador, debemos concluir que no existen grandes diferencias cualitativas entre una historia inmediata y una historia mediata, entre una historia más contemporánea y una historia más antigua. Todo es historia, si bien cuando más nos distanciamos de lo actual, mayor es la carga que recae sobre nosotros, historiadores, por ausencia de disciplinas más presentistas.

XVII. Presente y futuro

Nuestro objeto de estudio (hombres, mujeres y medio natural humanizado) está evidentemente en el pasado, pero nosotros estamos en el presente, y estos presentes están preñados de futuros. El historiador no puede escribir con rigor la historia al margen del tiempo vivido, y de su fluir permanente.

Contemplamos varios niveles en la relación del historiador con la inmediatez histórica: compromiso social y político, tema de investigación, historiografía de intervención o criterio metodológico general para la investigación. Hace medio siglo que los fundadores de la escuela de *Annales* lo formularon: “comprender el pasado por el presente, comprender el presente por el pasado”. Hoy es preciso, además, poner el mismo énfasis en la interrelación pasado/futuro.

La caída de las filosofías finalistas de la historia, sean socialistas sean capitalistas, ha puesto de relieve un futuro más abierto que nunca. El historiador ha de asumir un papel en su definición con las experiencias y los argumentos históricos, con hipótesis y apuestas desde la historia. Edificar el futuro sin contar con la historia nos condenaría a repetir sus errores, a resignarnos con el mal menor o a edificar castillos en el aire.

XVIII. Nuevo paradigma

La historiografía depende de los historiadores y de la historia inmediata. El cambio de

paradigmas historiográficos que venimos proponiendo, desde 1993, cabalga sobre los cambios históricos acelerados iniciados en 1989. Entre diciembre de 1999 (Seattle) y julio del 2001 (Génova) hemos observado los comienzos de un movimiento global sin precedentes, contra los estragos de la globalización, que busca ya alternativas de sociedad: el pensamiento único es ahora menos único. Son muchos quienes califican de cambio de civilización la globalización y sus críticos, la sociedad de la información, la nueva revolución científico-tecnológica y el movimiento social global: no es fácil entrever lo que nos depara el mañana, pero hay razones para la esperanza. Todos debemos colaborar.

Historia a Debate es parte activa de este proceso transformador: queremos cambiar la historia

que se escribe y coadyuvar a cambiar la historia humana. Según evolucione el debate historiográfico, y la historia más inmediata, nuestras propuestas recibirán más o menos consenso académico, las variaremos o no según interés, si bien hay planteamientos que, aun siendo minoritarios en este momento, nos parecen ineludibles con el fin de condicionar críticamente el nuevo paradigma en formación: el conjunto de valores y creencias que va a regular nuestra profesión de historiador en el nuevo siglo. Por todo ello, la historia nos absolverá, esperemos.



ENTRE EL *Autor* Y EL *Lector*

Un insurreccional en dos épocas. Con Antonio Guiteras y con Fidel Castro

Reinaldo Suárez Suárez

Editorial de Ciencias Sociales,
Instituto Cubano del Libro,
Colección Política, La Habana, Cuba, 2001,
312 pp., 14 x 21 cm, rústica cromada.

LA HISTORIA DE CUBA está marcada por grandes personalidades, quienes, con ideas y acciones tejidas en nuestra identidad, se aprecian como el hilo invisible que, al decir de José Martí, une a los hombres en la historia. Para la Generación del Centenario del Maestro (1953), las figuras de Julio Antonio Mella, Rubén Martínez Villena y Antonio Guiteras Holmes eran los símbolos más altos de la etapa revolucionaria de los años 20 y 30.

Con la caída de Guiteras en El Morrillo (mayo de 1935), cuando trataba de salir del país para regresar con una expedición armada para combatir el régimen de Batista, de hecho se cerró el período revolucionario de aquellas décadas memorables; pero el héroe quedó con su ejemplo como símbolo más alto del *Gobierno de los Cien Días* y de las transformaciones revolucionarias realizadas. Ha sido y es siempre recordada su persona por la labor radicalmente popular y antimperialista desarrollada entonces y por la organización de *Joven Cuba*, institución revolucionaria y antimperialista enfrentada al entreguismo de Fulgencio Batista, quien ya se había convertido en el peón principal —y lo fue durante 25 años— del imperialismo en Cuba.

Luis Buch, muy joven entonces, pertenecía a *Joven Cuba* y era un apasionado guiterista. Tras el reflujo revolucionario que se produjo después de la muerte del héroe, algunos combatientes degeneraron en el gangsterismo o en las políticas corruptas y mediocres de Ramón Grau San Martín y Carlos Prío Socarrás (1944-1952). Pero fue como otros combatientes procedentes de las filas antimperialistas: mantuvo en su conciencia la honestidad patriótica y los ideales de su juventud.

En la nueva situación, se dedicó a ejercer su profesión de abogado, llegando a adquirir una posición económicamente desahogada dentro de aquel medio. No obstante, mantiene en su corazón la imagen del mártir de El Morrillo. Luego del golpe militar de Batista (1952), al aparecer la otra gran figura política de nuestra historia en el siglo xx, Fidel Castro, Buch, ya maduro, con la holgada posición económica y amplias relaciones en los sectores acomodados de la época, lo deja todo a un lado y se une a nosotros en el Movimiento 26 de Julio, como un honesto, modesto y sencillo combatiente. Fue, entre ellos, acomodados del país, uno de los que con más pasión, desprendimiento y lealtad se incorporó activamente a la lucha de la Sierra y del Llano, lo hizo desde posiciones antimperialistas firmes y trató estos temas con gran imaginación y habilidad.

No sólo él, sino su familia se puso también al servicio de la Revolución.

No tenía Buch contradicciones con las ideas más avanzadas de los jóvenes revolucionarios de los años 50, tampoco las tuvo cuando el proceso se radicalizó tras la victoria de 1959, ni posteriormente, cuando en 1961 se proclamó el carácter socialista de la Revolución.

Los conocí intensamente a él, a su esposa Conchita y a su familia. Trabajó muy junto a nosotros en el proceso de los años 1957 y 1958. ¿Cómo fue posible que Luis, hombre mayor que todos nosotros, con un conjunto de relaciones cercanas con las figuras poderosas del llamado Partido Auténtico y quienes, con dinero y recursos, pretendían mediatizar el proceso, fuera siempre un estrecho compañero de lucha de los jóvenes del Movimiento? En primer lugar, el recuerdo siempre vivo en él de Antonio Guiteras y su gesta lo llevó a abrazarse a la causa de Fidel Castro, quien se presentaba, 20 años después, como el continuador de las ideas del líder de *Joven Cuba*.

Vio en Fidel a quien podía llevar adelante los ideales de su juventud, pues había permanecido en su corazón la angustia de la frustración de la década del 30, la década del 40 y principio de los 50. Habían permanecido en su conciencia las aspiraciones más nobles de la revolución de que, según la célebre frase de Raúl Roa, se fue a bolina.

¿Qué muestra esta actitud de Luis Buch?; que hay un hilo que enlaza a dos generaciones: la que simboliza Guiteras y la que representa Fidel. Este hilo tiene fuerza porque posee importantes antecedentes: los de Céspedes, Agramante, Maceo, Gómez y Martí, con sus precursores Varela y Luz Caballero. Éste es uno de los grandes patrimonios de la historia de Cuba; es reflejo de realidades económicas, sociales, políticas y, también, espirituales, que se hallan entrelazadas a lo largo de dos siglos de historia. Eso es lo que se encuentra en el trasfondo de los relatos de Luis Buch.

La obra, por una parte, nos da a conocer aspectos importantes del período que

va desde Guiteras hasta Fidel; es un aporte importante al conocimiento de una etapa histórica que sirvió de fundamento inmediato a la Revolución de Enero y al socialismo en Cuba.

Felicitemos al profesor Reinaldo Suárez Suárez por la esmerada labor de investigación realizada en torno a los relatos de Buch; revela su vida revolucionaria y su interpretación de hechos en los cuales participó. Los interesados en conocer detalles y antecedentes importantes del período que va desde Guiteras hasta Fidel; del 33 a la Revolución triunfante, pueden tener aquí la versión de un destacado actor de primera línea, como fuera nuestro entrañable Luis Buch.

Armando Hart Dávalos
(Texto tomado del "Prólogo"
a esta obra. [N. de los E.]

La secretaria de la República

Pedro Prada

Editorial de Ciencias Sociales,
Instituto Cubano del Libro
—Editorial Linotipia Bolívar, Bogotá, Colombia—,
Colección Historia de Cuba,
La Habana, Cuba, 2001,
440 pp., 15 x 23 cm, rústica cromada, ilustrado.

LEER LAS PÁGINAS escogidas y cuidadosamente ordenadas por el autor de este libro, así como los comentarios y notas al pie de ellas, suscitarán en el lector sentimientos muy particulares.

Los que tuvimos el privilegio de disfrutar de la amistad de Conchita, percibimos con nitidez su voz, la intensa pasión de su relato, que surge, graciosa y cubana, de sus conversaciones con Pedro Prada. Mientras, para aquellos que sólo tienen alguna que otra referencia sobre la vida y el quehacer de esta mujer, sus recuerdos y meditaciones resultarán como un libro abierto.

El cargo de secretaria requiere un conjunto de virtudes, en la mayoría de los casos no suficientemente apreciadas. Si se me pregunta al respecto, respondería que la primera de ellas es la discreción, la paciencia infinita para adaptar nuestro pro-



pio carácter al del otro, a quien—por deber, lealtad, amor o admiración—servimos más allá del horario convencional o de toda remuneración material.

A quienes posean esa primera cualidad —que he querido llamar virtud— no les resultaría difícil percibir, al cabo de cierto tiempo, el mundo interior y las complejidades que envuelven la vida del Jefe. Se percatan de las reflexiones del carácter, llegan a saber cuándo y en qué momento —oportuno o no— se pueden introducir, comentar, favorecer y hasta enemistar; de ahí que, a la eficiencia del servicio, se requiere una integridad moral equivalente a observar un código no escrito, sin que olvide yo la urgencia de sensibilidad, bondad e infinita modestia. Sólo así comprenderemos el papel desempeñado por María de la Concepción Fernández Correa, antes de llegar a ser sólo Conchita [1912-1998].

Poseedora de los rasgos ya mencionados, ella accedería a la comunión de ideales con tres grandes personalidades de la historia de Cuba que, en progresión geométrica, se elevarían —cada uno de ellos— en el tiempo transcurrido desde aquel día del año 1929, cuando una simpática adolescente traspuso el umbral de la casona de la Habana Vieja, donde se hallaba por entonces el despacho del doctor Fernando Ortiz.

Será la misma mujer que veremos luego en la mítica torre El Vedado, en el apogeo del liderazgo de Eddy Chibás, y quien —más allá del epílogo dramático en la vida del fundador de la ortodoxia—, sintiéndose depositaria de la obra pública y de las más íntimas y secretas aspiraciones de aquel de quien llegó a ser asistente y hermana del alma, en plena madurez de su personalidad, se percató de la vocación y el destino del joven Fidel.

La vida de Conchita es un fiel reflejo de cómo evoluciona nuestro propio pueblo que —en tiempo relativamente breve— debió enfrentar la decadencia de la República construida sobre cimientos falsos durante los días penosos y difíciles de la primera ocupación norteamericana. Desconoci-

dos y apartados los reales fundamentos de nuestra historia, ellos constituían el ideal al que, aunque fuera a tientas, apelaba paralelamente la juventud cubana.



En los tres estadios en los cuales se desarrollaron los sucesos y acontecimientos que conformaron la vida de esta incansable luchadora revolucionaria, ingresan a escena hombres y mujeres que marcaron hitos cruciales. Como estrellas súbitas emergerán algunas para apagarse de un modo inexorable; otras, para alcanzar el punto cimero y quedarse para siempre.

Como la hábil sagacidad del periodista, el autor del libro recoge en gratas, pero agotadoras jornadas, el hilo que lleva la memoria de su interlocutora; la sigue en las inevitables disgresiones; capta la anécdota; ve el acento en el brillo de los ojos; observa con mirada aquilina cómo se distienden o contraen los pliegues que el paso inexorable del tiempo dejó como huellas en el rostro de Conchita.

Prada comprende el instante en que ella, sacudida por la emoción, desea o no continuar con su relato para, finalmente, compartir con nosotros la transcripción del diálogo, en que el cronista, discreto y respetuoso, ha tenido el acierto de desaparecer en apariencia para que ella permanezca siempre como si estuviese sola, pensando en voz alta.

Y cuando ya he agotado la lectura del manuscrito, percibo el último adiós de esta amiga que me ha dejado el calor de un beso en la mejilla y que ahora me extiende la mano desde el infinito. Entre los bienes espirituales que hallé una vez como herencia de predecesor, el doctor Emilio Roig de Leuchsenring, estaba la amistad fraterna que les unió a ambos durante décadas. Fuente de inefables bienes, entregome ella la clave de no pocos secretos.

Felices aquellos que han podido realizar un noble destino —como fue el suyo— y que quede a Pedro la satisfacción de haber podido contemplar la

llama de este espíritu intenso. Tengo la certeza de que esa luz le acompañara siempre.

Eusebio Leal Spengler

(Texto tomado del “Prólogo”
a esta obra. [N. de los E.]



pretende demostrar o probar tesis preconcebidas, sino descubrir en la lectura histórica el hilo conductor de los acontecimientos, las leyes sociales que estuvieron en juego y lo que podría llamar la lógica del desenlace de la revolución de los artesanos, habida cuenta de sus limitantes objetivos y subjetivos, así como el nivel de desarrollo económico, social y político de la Colombia en aquellos momentos, sirviéndose de la herramienta científica del materialismo histórico”.

Guerra Vilaboy ha prestado a Colombia notable servicio al estudiar con profundidad, gracias a la bibliografía y documentación impresionantes, la revolución de los artesanos, la cual estalló en abril de 1854; vilipendiada, calumniada, cuando no ignorada, presentándola como un simple golpe de Estado del general Melo, en aquellos sucesos de adversas condiciones económicas, se hizo la primera propuesta que invocaba al socialismo por un movimiento de masas populares, de artesanos y de unos pocos intelectuales.

Nunca más se ha dado en nuestro país una insurgencia social de esa naturaleza y magnitud, que, por cierto, tuvo la presencia y apoyo de un par de jóvenes aristócratas, del tumulto de la sociedad de Cartagena: Germán Gutiérrez de Piñeres y Joaquín Pablo Posada, quienes se colocaron del lado del pueblo y se proclamaron socialistas, cuando dirigían una hoja periódica, *El Alacrán*, la cual golpeó sin renuencia a las nacientes clases de dominación social y política de Colombia. Es interesante la peculiaridad entre las clases de Cartagena, en cual en momentos críticos surgen estos duos de su seno, hombres importantes que se ponen del lado del pueblo.

La cuestión fundamental en Guerra Vilaboy radica en la presencia del pueblo, de los de abajo, negros, indios, mulatos y mestizos en el soporte de las guerras de independencia. Pues, más allá del evidente heroísmo de los conductores de la independencia, están las masas populares subyugadas, sin cuyo apoyo voluntario o forzado no habría sido posible aquella. Esto es válido tanto para el caso de Colombia como para el conjunto

Los artesanos en la revolución Latinoamericana. Colombia (1849-1954)

Sergio Guerra Vilaboy

Universidad Central de Bogotá, *Colección 30 Años Universidad Central*, no. 20, Bogotá, Colombia, 2000, 352 pp., 15 x 23 cm, cartonné-cromo.

El dilema de la independencia. Las luchas sociales en la emancipación latinoamericana (1790-1826)

Sergio Guerra Vilaboy

Universidad Central de Bogotá, *Colección 30 Años Universidad Central*, no. 21, Bogotá Colombia, 2000, 558 pp., 15 x 23 cm, cartonné-cromo.

LA UNIVERSIDAD CENTRAL DE BOGOTÁ, bajo la rectoría de Rubén Amaya Reyes y con la coordinación de Otto Morales Benítez, ha venido publicando su *Colección 30 Años Universidad Central* que recoge obras fundamentales del pensamiento político, social, científico y literario en nuestro país y de notabilidades de naciones indoamericanas.

En ese contexto científico y cultural, la Universidad Central acaba de editar dos volúmenes —los nos. 20 y 21, respectivamente— del notable historiador cubano Sergio Guerra Vilaboy: *Los artesanos en la revolución latinoamericana. Colombia (1849-1854)* y *El dilema de la independencia. Las luchas sociales en la emancipación latinoamericana (1790-1826)*, ediciones de magnífica calidad y presentación.

El primer trabajo de Guerra Vilaboy [tiene una edición cubana de la Editorial Pueblo y Educación, 1999] se centra en el ámbito histórico general del desarrollo político y social de Colombia en la llamada revolución del medio siglo de las sociedades artesanas de Bogotá y de algunas otras regiones del país, para cuya primera edición en 1985 fui distinguido por su autor para que escribiera el prólogo, en el cual expresé: “El trabajo no

de América Latina, como se evidencia en el segundo de los volúmenes de Guerra Vilaboy: *El dilema de la independencia. Las luchas sociales en la emancipación latinoamericana (1790-1826)*, en el cual rescata la sublevación campesina de México, las contradicciones sociales en Venezuela, las guerrillas populares del Alto Perú y tantas otras manifestaciones de los pueblos indoamericanos para librarse del dominio del imperio español, sin que faltaran, como he dicho antes, algunos asomos de sublevación social. [Editado en La Habana, Editorial Félix Varela, 2000.]

Este modelo de historia que protagoniza la presencia del pueblo y del mestizaje, tiene significación especial para los estudiosos colombianos y, en particular, para los estudiantes de historia que encuentran la información que se les rehúsa en otros trabajos. Vale la pena leerlo a así lo recomiendo y sugiero.

Apolinar Díaz Callejas

¡O Pan, o Plomo! Los trabajadores urbanos y el colonialismo español en Cuba, 1850-1898

Joan Casanova Codina

Prólogo de Nicolás Sánchez Albornoz,
Siglo XXI de España Editores, S.A.,
Madrid, España, 2000,
328 pp., 14 x 21, 5 cm, rústica cromada.

LA HISTORIA DE LOS TRABAJADORES EN CUBA es uno de esos temas apasionantes en que toda nueva contribución científica aporta tantos conocimientos a su comprensión, como suscita fértiles interrogantes para indagaciones ulteriores. Así ocurre con la obra del historiador Joan Casanova Codina, quien, durante varios años, ha realizado una búsqueda documental y periodística significativa en archivos y bibliotecas de Cuba, España, Estados Unidos, México y los Países Bajos para vertebrar su investigación.

XIX, etapa en que cristaliza en su forma definitiva la estructura organizativa de los trabajadores de la Isla, la obra tiene como trasfondo imprescindible dos procesos interrelacionados que determinan y norman la actividad laboral; por una parte, el azaroso proceso que desemboca en la eliminación del trabajo esclavo y, de otra, la compleja transición que conduce a la revolución de 1895 para la creación de un Estado nacional. Inscrito en una época de tan acusados relieves, el libro aborda tres grandes problemas que, desde un ángulo u otro, reflejan estas excepcionales condiciones históricas y su incidencia tanto en las formas organizativas adoptadas por el movimiento obrero entonces, como por la peculiar asimilación de ideas que se origina en su seno.

En los dos primeros capítulos de la obra se debate una cuestión central: la existencia de la esclavitud y su influencia en la modelación de las relaciones laborales. El autor se inclina a considerar, en primer término, que las causas de la abolición de la esclavitud no hay que buscarlas, principalmente, en el mayor refinamiento técnico y de calificación que demandan las producciones azucareras y tabacaleras, ni siquiera en el progresivo encarecimiento de su costo, pues el empleo del esclavo se prolongó, incluso, cuando la modernización había avanzado largo trecho. La causa principal de la supervivencia del sistema, a su juicio, tiene que ver con que *la esclavitud era el modelo de la relación laboral de la elite en Cuba* y esa proclividad explica el porqué y el cómo sobre el trasfondo de esta relación básica se añadieron otras formas alternativas que iban desde el asiático contratado hasta el jornalero libre, pero sujeto a numerosas cortapisas. Justamente este patrón dominante modeló toda la actividad laboral en la Isla. De ahí que la heterogeneidad social, racial y nacional de los trabajadores ocupados en los talleres de producción y en la amplia red de servicios de las zonas urbanas, característica de la sociedad colonial, crea condiciones adversas y favorables a la vez para la vertebración de un movimiento reivindicativo; factores todos que el autor analiza en detalle.





Una vez establecidas las condiciones sociales y económicas que confronta el naciente movimiento de los trabajadores, el autor pasa a plantear un segundo problema: *¿qué circunstancias históricas contribuyen al arraigo de diferentes ideologías y formas de lucha entre las clases subalternas urbanas?* Aquí el estudio adopta un enfoque que tiende a explicar la diversidad de corrientes ideológicas predominantes en una u otra etapa a partir del proceso histórico mismo y de la experiencia de sus sujetos. Esas ideas no se trasplantaron en bloque, de manera mecánica, sino que sufrieron un proceso de adaptación a las condiciones locales. Casanova explicita esta posición al deslindarse con claridad de la historiografía tradicional que *insiste en que la clase obrera... no tiene empuje propio, y que sólo influencias sociales y materiales externas la pueden hacer consciente de sí misma y de sus intereses, la pueden hacer progresar.* En plena concordancia con las nuevas tendencias científicas, el autor aspira a dilucidar el surgimiento de la conciencia de clase a partir de la experiencia y la búsqueda de los propios trabajadores, en un proceso complejo que se realiza mediante su participación activa en los conflictos del momento. El camino adoptado, pues, supone un proceso investigativo contrario que afirma la capacidad de lo que se denominan las capas subalternas de la Isla *de dar respuestas propias a la cambiante realidad social y material en que se encuentran.*

Un momento de particular significación en la evolución del movimiento obrero insular se ubica al fin de la Guerra de los Diez Años que abre un nuevo período de desarrollo social y político. Se aduce que entonces la metrópoli asimiló parcialmente la política cubana a la española y destaca el papel del general Arsenio Martínez Campos en la implementación de una política de reformas que favoreció la fundación de numerosas asociaciones por parte de las clases subalternas. Durante esta etapa también se produce la vinculación entre las dos ramas del movimiento: la interior y la promovida por la comunidad cubana en Estados Unidos, estudio en que el autor aporta muchos datos de interés.

Un tercer problema se refiere al papel de los trabajadores urbanos en la política colonial. El libro *aborda el tema de la participación de las clases populares urbanas en la transformación y posterior destrucción del dominio colonial español en Cuba.* Pese a la represión generalizada desde los años 90, se argumenta que los trabajadores supieron crear mecanismos idóneos para incidir en la política local y en la metropolitana; y cuando la administración colonial derivó hacia una postura de inflexible rechazo hacia los obreros, éstos se inclinaron definitivamente y mayoritariamente hacia el movimiento separatista.

El autor aporta un extenso y variado respaldo documental a estas tesis. Quizá deba apuntarse el reparo de que asigna escaso espacio a lo que la lucha revolucionaria aportó de suyo a las libertades civiles implantadas en la etapa posterior al 1878. De hecho, luego de una lucha democrática tan amplia y prolongada, ningún gobierno podría retrotraerse a los tiempos de O'Donnell. Si bien el rumbo político de la península favoreció las reformas en la Isla, en la población de Cuba no hubiera admitido un retroceso de tal magnitud. Habría que señalar en ese sentido que mucho antes de que se extendieran a la colonia las leyes de libertad de imprenta y de asociación, ya surgían aquí por doquier una variada gama de periódicos y de sociedades, amparadas estas últimas bajo un manto jurídico viejo, pero con una definida tendencia moderna en sus fines. En el libro se enfatiza demasiado la iniciativa metropolitana, sin tomar en cuenta que ya la opinión pública insular no era, ni podía ser, la misma de los años 60.

De particular interés para el lector cubano resulta la amplia reconstrucción que Casanova Codina realiza de la evolución política partidista en España, así como del movimiento laboral en la península; aspectos muy poco conocidos en ocasiones y escasamente analizados en la historiografía acerca del tema. El libro, por tanto, constituye una lectura imprescindible para una comprensión cabal y más profunda de este importante período histórico de Cuba.

Historia de Cuba. 1492-1898. Formación y liberación de la nación

Eduardo Torres-Cuevas y Oscar Loyola Vega

Editorial Pueblo y Educación,
La Habana, Cuba, 2001,
416 pp., 16,5 x 23,5 cm, rústica cromada,
ampliamente ilustrado.

LA ESENCIA DE LOS PROCESOS socioeconómicos, políticos y culturales cubanos, desde su génesis en la historia insular hasta las luchas independentistas anticoloniales, se nos entrega en el primer volumen de una nueva *Historia de Cuba*. Sus autores, destacados historiadores y académicos universitarios, en los objetivos medulares de esta obra, no han conceptualizado un libro propiamente de texto; las reflexiones volcadas en sus páginas permiten a todo lector —en particular, a los jóvenes— el estudio y análisis para un encuentro con la historia nacional.

Los doctores Torres-Cuevas y Oscar Loyola desarrollaron un trabajo individual que les permitiera, después en colectivo, enriquecer temáticamente los contenidos expuestos en una síntesis de redacción elegante. El discurso interpretativo “incluye la referencia a bibliografía de ampliación que los interesados en profundizar sobre temas específicos pueden encontrar en las bibliotecas cubanas, destacando de modo particular los aportes de la producción historiográfica de los últimos cuarenta años en Cuba”. La estructura concebida en lo interno de la investigación para moldear la obra tiene, con lo antes señalado, su imbricación metódica que, de manera pedagógica, posibilita una lógica para el estudio sistemático de sus dos partes y ocho capítulos.

La motivación al lector está dada, precisamente, en lo integral del esfuerzo intelectual de análisis, reflexión y exposición de ese lapso de larga duración en el proceso de formación y liberación de la nación cubana.



Generado por el interés primordial de poner al alcance de todos, en lo fundamental a las nuevas generaciones, un instrumento para la indagación y explicación en el conocimiento de nuestra historia, este libro nos presenta, en sus dos cuerpos temáticos, una respuesta teórica precisa y llena de expresión didáctico-conceptual. Su edición, realizada con interés profesional y elegancia por el equipo editorial asignado, y con una amplia muestra de fotos, mapas, grabados, gráficas y tablas estadísticas —para las que el color tiene función esencial—, expresa el agradecimiento, por el apoyo brindado en su concepción, al Instituto de Historia de Cuba, Museo de la Revolución, Dirección de Patrimonio Cultural de la Oficina del Historiador de la Ciudad y el archivo de la Editorial Pueblo y Educación.

No resultan ociosas algunas consideraciones puntuales referidas al devenir de los estudios de la historia nacional que enriquecen nuestra bibliografía y con la cual se ahonda en las raíces cubanas. Constituyen, a nuestro entender, hitos de suma importancia, desde la segunda mitad del siglo XVIII, los textos de Pedro Agustín Morell de Santa Cruz, José Martín Félix de Arrate, José Ignacio Urrutia y Montoya, y Nicolás Joseph de Ribera, quienes, en el conjunto de una pujante formación consciente de la “tierra del criollo”, integran un pensamiento de pertenencia el cual trasciende al siglo XIX con los aportes sustanciales de Antonio José Valdés y Pedro J. Guiteras, sin olvidar las figuras de un Francisco de Arango y Parreño o un José Antonio Saco, con sus monumentales estudios económicos, el primero, sociohistóricos, el segundo; en una gestación de centuria y media, ellos estructuran la manifestación integral de la evolución de un pueblo hacia su pensamiento de nación.

Devendría así una conciencia histórica en proyección, desde una cultura embrionaria, a una primera mitad decimonónica en la cual afloran búsquedas de una historia nacional. El desarrollo de un “en pensar” de Félix Varela y “un conocer” con Luz y Caballero, plasma los orígenes de nuestros clásicos, en la cultura y la ciencia del pensamiento de la emancipación. Es el *pensar* y

repensar en la acción de un pueblo dado *en sí y para sí*, cuyo momento cimero está en el ideario y quehacer independentistas de José Martí.

Los tiempos liminares del XIX y los iniciales del XX, en la filosofía, política, economía, ciencias, literatura, legan a nuestra contemporaneidad el estudio científico de la historia patria. El dilema planteado por la injerencia estadounidense en la guerra anticolonialista de 30 años en Cuba, describe su sentir en la literatura política como preocupación por el destino nacional. La historiografía, entonces, no resultó ajena a esos sentimientos populares. El proyecto independentista tuvo en Enrique Collazo y Julio César Gandarilla simientes del nacionalismo histórico; así, los testimonios y crónicas de combatientes como Fernando Figueredo, Bernabé Boza y Miró Argenter, son pilares testimoniales de la gesta revolucionaria. Al par de la historiografía que se desarrolla en las dos primeras décadas republicanas, surge con particularidades propias *Nociones de historia de Cuba*, de Vidal Morales y *Cuba: los primeros años de su independencia*, de Rafael Martínez Ortiz. Mientras, la diversidad temática y expositiva de aquellas obras, o la narración y coherencia documental del hecho histórico, propician la necesidad de renovación de proyectos pedagógicos, de animación cultural y reafirmación antimperialista.

En los años iniciales del pasado siglo, momento de emergencia de recuperación nacional, abren caminos en esa dirección personalidades sobresalientes como Emilio Roig de Leuchsenring, Fernando Ortiz y Ramiro Guerra. De este último se publican —sólo los dos primeros tomos— en 1921 y 1925, su *Historia de Cuba*; luego, en 1938, la primera edición del *Manual de Historia de Cuba*, confirmación de un historiar científico de la formación y desarrollo nacionales. Por entonces, con interpretaciones heterogéneas destacan las historias de Emeterio Santovenia y Herminio Portell Vilá, entre otros. Las décadas del 40 y 50, por su parte, resultan exponentes de actividades institucionales docentes y académicas, con importante incidencia historiográfica. Investigadores y profesores aúnan esfuerzos en una época de debate; se significan con sus estudios intelectuales

José Luciano Franco, Elías Entralgo, Jorge Mañach, Raúl Cepero Bonilla y Sergio Aguirre; Fernando Portuondo del Prado, en 1943, publica en una primera oportunidad la *Historia de Cuba*, indiscutido texto para la enseñanza en su contexto epocal; hacia 1952, *Historia de la nación cubana* pone al descubierto fisuras en un declive del proceso de estudio de la historia del país.



Con el triunfo revolucionario, en enero del 1959, recomienza un desarrollo de las investigaciones históricas, el adecuar los impulsos docentes para la formación profesional de historiadores y docentes, así como la ampliación de centros dedicados a la conservación de fuentes documentales primarias y bibliográficas. Este impacto en la vida social, política y cultural de la nación une, en el laboreo del oficio de historiador, a los ya realizados y comprometidos con el proyecto revolucionario, con una nueva generación de trabajadores de la historia. A la multifacética perspectiva en esta y otras disciplinas de las Ciencias Sociales, se vincula la ascendencia de un sistema editorial, desde el mismo 1959.

Reediciones de las obras publicadas junto a la divulgación de nuevos trabajos monográficos y antologías, de estudios locales como de períodos y temáticas históricas, amplían el cúmulo bibliográfico en el cual, también, tienen su realización desde perspectivas conceptuales y objetivos definidos aprobados al momento de su aparición, obras como *Historia de Cuba*, de la Dirección Política de las FAR (1967); *Breve historia de Cuba*, de Julio Le Reverend (1978); *Historia de Cuba*, del Instituto de Historia de Cuba en sus primeros tres tomos —*La colonia* (1994), *Las luchas* (1996) y *La neocolonia* (1998)—. Todo ello manifiesta el dinamismo y la trascendencia en la promoción, durante múltiples décadas, del conocimiento de la historia cubana.

Es en el contexto de esta realidad, en el reencontro con la tarea de divulgar lo mejor del patrimonio nacional, con nuevos y precisos objetivos en sus contenidos y exposición, en me-

dio de un proyecto nacional por hacer llegar a todo rincón de la nación el conocer y aprehender del acontecer patrio, que ahora se nos entrega esta *Historia de Cuba*.

Su primera parte, “El proceso de formación nacional (1492-1868)”, bajo la redacción de Eduardo Torres-Cuevas, resulta expresión enjundiosa del devenir cubano, desde las descripciones geográficas y de ecosistema del archipiélago que conforma nuestro territorio, las transformaciones climáticas y de las estructuras geológicas, hasta las traslaciones migratorias y los primeros asentamientos poblacionales en la mayor de las Antillas, sus relaciones sociales, culturales y vida material.

A ese primer capítulo continúan otros cuatro, los cuales conforman este primer aparte del libro. Con estilo propio, Torres-Cuevas expone reflexiones acerca de la conquista y colonización española en la Isla, pasos en este lado del Atlántico de expresiones universales de modernidad de una Europa en proceso de fragmentación expansionista —España y Portugal, en particular—; búsqueda y encuentro de nuevas vías hacia el montaje capitalista; en la Gran Antilla al mediar el siglo xvi, como apunta el autor, se manifiesta como “la primera etapa colonial se había extinguido y de sus restos comenzaba a emerger una sociedad que demoraría en moldear sus perfiles más de dos siglos y medio”. A continuación, se nos perfilan “Las patrias de los criollos” y “La ruptura de la sociedad criolla: la sociedad esclavista”, amplio espacio que en el tiempo histórico se nos trasluce en la magnitud de toda una trama de reajustes y reacomodos estructurales de una sociedad colonial que va efectuando pasos de solidez hacia definiciones y diferenciaciones de los habitantes de Cuba: “Es, también —señala Torres-Cuevas—, la época en que la economía y la sociedad de la Isla quedan insertadas dentro del sistema de relaciones imperiales y, más aún, en el debate y combate militar y comercial que va dibujando el mapa político del mundo moderno”. Son tiempos de la concepción de comunidades establecidas como “patrias locales”, la profundización de pertenencia del hombre de la tierra, cuya expresión destacada se encuentra ante la agresión inglesa en 1762,

“una experiencia que traería consecuencias inmediatas”. Vendrán una nueva política centralizada de reforma colonial, el enriquecimiento de la oligarquía insular gracias al desarrollo esclavista y azucarero; ahora se experimentan transformaciones en el mundo espiritual y en las concepciones económicas, en las costumbres dadas en gustos y formas de una sociedad cubana en nacimiento. En el entorno histórico de las páginas que fluyen con un texto coloquial y sin perder sus esencias conceptuales, la Revolución francesa, la independencia de las trece colonias norteamericanas y la Revolución de Haití, plasman su influencia en la vida de la cuenca caribeña y, en especial, en Cuba. Para finales del xviii y hasta inicios de la tercera década decimonónica, la dinámica de los acontecimientos internacionales, tanto en España como en el subcontinente latinoamericano, el accionar insular de la sociedad en el contexto de nuevas opciones políticas y de un pensamiento iniciador de la ideología de la independencia con Félix Varela, proyección del quehacer aglutinador del obispo De Espada, desbrozan con firmeza el camino; “el concepto de cubano se generalizó, comenzó a surgir un interés nacional patriótico”. Tres décadas se desarrollarían con simpar efecto en la dinámica social cubana, lo cual implicaría todo el espectro nacional en lo político, económico y cultural. De ahí, podríamos resumir que en su quinto capítulo, Torres-Cuevas, al precisar este momento histórico “De la sociedad esclavista a la revolución independentista”, apunta: “Durante los años comprendidos entre 1838 y 1868 se desarrollaron los factores de la crisis sistémica de la sociedad esclavista”. Al final de esa etapa, “los caminos a la revolución estaban abiertos”.



“Liberación nacional y cambio social. (1868-1898)”, segunda parte de la obra, bajo la realización autoral de Oscar Loyola Vega, quien analiza, detalla y resume, con lenguaje claro y académico en sus tres esclarecedores capítulos, todo el devenir insurreccional de los cubanos en su Revolución del

68, el período interguerras en el cual se marca una nueva etapa del proceso revolucionario cubano y el momento liberador iniciado nuevamente con la Revolución de 1895.

Loyola expone sus consideraciones con relación al primer ciclo revolucionario también denominado Guerra de los Diez Años o Guerra Grande, expresión consecuente de la agudización de las contradicciones extremas en la sociedad colonial y de la plasmación de una conciencia nacional en los cubanos. Ahora se conceptúa el “surgimiento del movimiento de liberación nacional cubano, es decir, el inicio de las luchas por la creación del Estado nacional, una vez fracasados los intentos de reformas que realizaron los delegados cubanos a la Junta de Información madrileña en los años 1866-1867...”. Por su época histórica y las misiones a cumplir, la revolución iniciada el 10 de octubre por Carlos Manuel de Céspedes en Demajagua, también se programaba como democrática y antiesclavista, en el contexto internacional de consolidación capitalista. El autor, con análisis prácticos, precisa con fluidez académica la intensidad ideológica y combativa del momento histórico que ocupa estas páginas, desde los antecedentes inmediatos del movimiento revolucionario, la conspiración anticolonial y los alzamientos independentistas en el Oriente de la Isla. Loyola analiza los momentos de Guáimaro, la organicidad de la dirección de la revolución y su aparato militar; por igual, la proyección internacional y la hostilidad estadounidense, la emigración cubana, la radicalización de la lucha y los posteriores factores que en lo interno irían minando la unidad necesaria en el campo mambí. Luego, en aparte final del capítulo, la significación en lo político y militar del cese de las hostilidades con el Zanjón y la contundente respuesta de intransigencia revolucionaria liderada por Antonio Maceo en Mangos de Baraguá.

El capítulo séptimo, “El período interguerras (1878-1892)”, resulta importante síntesis para dos básicos planteos teóricos. Por una parte, la expresión de las transformaciones económicas capitalistas desarrolladas entonces en Cuba y la

situación poscontienda en dos espacios geográficos precisos de la Isla, así como el proceso de concentración en la producción azucarera y de otras ramas productivas, las inversiones extranjeras y las corporaciones de la burguesía insular, puntualizan una etapa que el autor destaca ante la abolición de la esclavitud y su influencia en la dinámica social, dados en la fuerza de trabajo, la urbanización y los cambios en las clases sociales para fines del XIX. Por otra parte, el acontecer de las organizaciones políticas dentro de un espectro colonial propiciador de la acción programática de integristas y autonomistas; a la vez, el desarrollo del ser nacional “definido entre otros elementos a partir de una sólida asunción cultural, amplió sus dimensiones y afianzó sus componentes para consolidar la autoctonía y la identidad cultural de la Isla”, como precisa Oscar Loyola, al destacar los tiempos de un acontecer intelectual en diversas aristas del conocimiento. El entramado social marcado por la guerra del 68, queda plasmado al decir del autor como el “reflejo obsesivo de la epopeya en el imaginario popular es la mejor prueba de la validez histórica del independentismo como solución a los problemas de la nación cubana”. Una vez más, la lucha se materializaría en el mismo 1878 con la Guerra Chiquita y otros intentos posteriores por la continuación del combate anticolonial.

Hacia 1892, José Martí había considerado la existencia de condiciones para la conformación de la unidad del movimiento revolucionario. En el último capítulo de esta obra, “La revolución de 1895 (1892-1898)”, Oscar Loyola ofrece una breve reseña del ideario y accionar martianos, así como la trascendencia de la concepción política para la independencia con la constitución del Partido Revolucionario Cubano. Con acierto, el autor nos entrega apretados resúmenes llenos de importantes precisiones en tan vital etapa de la historia nacional: sus momentos de alzamientos y los avatares iniciales y complejidades en las relaciones entre las personalidades principales del movimiento. El decursar de los acontecimientos y sus valoraciones se ex-



ponen con sólidas precisiones. La invasión al Occidente de la Gran Antilla se nos describe al par de la magnitud de tan trascendente hecho histórico-militar; el segundo año de la guerra se imbrica en la concepción autoral con significación de análisis acerca de las discrepancias entre los poderes civil y militar, así como de los acontecimientos ocurridos en una burguesía, emigrada o en la Isla, en su búsqueda por capitalizar la dirección revolucionaria. Hacia las páginas finales del libro, la dinámica de los acontecimientos en el escenario bélico, la situación internacional, la integridad en la persistencia de medir fuerzas del mambisado para lograr la independencia, ante un marcado interés norteamericano por Cuba y su intervención definitiva en el conflicto.

“Cuatro siglos de régimen colonial dejaron un legado heterogéneo y contradictorio a su terminación”.

En esta *Historia de Cuba* que ahora se nos incorpora a la historiografía del país quedan resumidos, con vitalidad profesional en sus valoraciones históricas y formas de expresión, esos siglos coloniales que “en lentísimo proceso, habían preparado el terreno para el surgimiento de la nacionalidad cubana y ésta, con todas sus energías, había manifestado su concreción histórica y su devenir en nación a través de tres cruentas guerras de liberación”.

Luis M. de las Traviesas Moreno

**Una edición memorable:
El diario del Che
en Bolivia**

Rolando Rodríguez

Ediciones Capiro,
Colección Margen Apasionado,
Santa Clara, Cuba, 2001,
100 pp., 13 x 20 cm, rústica
cromada, ilustrado.

178

LA EDICIÓN CUBANA DEL DIARIO, la cual circuló en la Isla el 1° de julio de 1968, reproducida por editoriales amigas del exterior, significó, a la par que un triunfo para las nobles ideas de libertad y justicia del autor de sus páginas, una victoria de las más legítimas causas de lucha de los pueblos. Rolando Rodríguez, entonces director general del Instituto Cubano del Libro —su fundador el 27 de abril

de 1967—, testimonia este relevante hecho histórico, y con el conjunto de valiosas impresiones dadas en otros materiales, todo apoyado con un anexo fotográfico histórico-documental.

Eran los días de mayo de 1968, cuando el propio Rolando es convocado por el Comandante en Jefe Fidel Castro a una reunión. “Al llegar —ano-ta—, vi sobre la mesa redonda del comedor un grueso cuaderno con unas cubiertas de papel verde y una caja de cartón llena de las copias fotostáticas de un manuscrito. El Jefe de la Revolución me refirió entonces el objetivo de su llamada: aquel manojito de folios contenía la transcripción mecanográfica de las copias del diario del comandante Che Guevara en Bolivia. La emoción me hizo quedar de una pieza”. La edición del diario se hacía ya inminente, pues existían posibilidades de una edición encubierta bajo el auspicio de la CIA; la lógica indicaba que no podía esperarse mucho y todo el secreto no resultaría suficiente. Los trabajos en sus procesos editorial y poligráfico, se desarrollaron con un nivel de organización y secreto absolutos. Con la entrega de la introducción del Comandante en Jefe, —el 22 de junio— comenzó un proceso nunca antes logrado en una empresa editorial; el 28 de ese mes partía el primer cargamento de libros hacia la otrora provincia de Oriente. El 1° de julio, las librerías cubanas iniciaron la distribución del preciado libro.

Al testimonio de Rolando Rodríguez se une, en un primer aparte, una entrevista a Manuel Cabieses, destacado periodista chileno, quien “protagonista de más de un episodio oculto por décadas, desentierra sus recuerdos y cuenta uno de los secretos celosamente guardados que explica cómo el diario de campaña del Che es arrebatado a sus captores, llega a Chile y luego es enviado a La Habana”. En estas páginas, Rolando también incorpora la trascendente comparecencia de Fidel el 3 de julio de aquel año, ante las cámaras de televisión, para dar así respuestas acerca de la autenticidad del diario del Che, como también informaciones periodísticas publicadas en los primeros días poste-



riores a su edición. Por último, varias imágenes fotográficas dejan constancia de esa “edición memorable”, la cual a sólo tres meses de conocerse tenía impresiones en algo más de una veintena de países, en casi todas las lenguas y con más de 3 millones de ejemplares.



A todo aquel que vivió esos momentos, estas páginas le traerán a la memoria cuánto significó para Cuba y los revolucionarios cubanos este hecho.

Y como apunta Rolando Rodríguez: “Han pasado décadas, y quienes participamos en aquella edición —en ellos se cuenta quien redacta estas líneas—, hoy podemos ver que la acción e ideas del Che se han vuelto definitivamente patrimonio universal y que estas se estudian, sobre ellas se redactan libros, se filman películas y documentales”.

Gladys Alonso González

Rosa Luxemburgo. Una rosa roja para el siglo XXI

Colectivo de autores

Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura
Cubana Juan Marinello, *Cátedra de Estudios
Antonio Gramsci*, La Habana, Cuba, 2001,
220 pp., 11 x 18 cm, rústica cromada.

La emergencia civilizatoria de Nuestra América

Adolfo Colombres

Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura
Cubana Juan Marinello, La Habana, Cuba, 2001,
288 pp., 11 x 18 cm, rústica cromada.

REFLEXIONES DE SUMA VALIDEZ nos entrega de nuevo esta importante institución de la cultura nacional. El primero de ellos resulta una visión cubana referida a la actividad política de Rosa Luxemburgo, contenido de amplios y enjundiosos debates presentados en el *Encuentro Internacional Rosa Luxemburgo y los problemas*

contemporáneos. Un grupo de especialistas pusieron al análisis teórico temas referidos a la “Universalización del capitalismo y el colonialismo hoy”—cuyos ponentes fueron Antonio Romero Gómez y Esteban Morales Domínguez—; “Los combates por la teoría”—a cargo de Juan Valdés Paz y Jorge Luis Acanda—; “Rosa Luxemburgo, una rosa roja para el siglo XXI”—mesa especial con la intervención del destacado intelectual argentino Néstor Kohan— y “Socialismo y democracia”—con la participación de Fernando Martínez Heredia y Aurelio Alonso Tejada—.

Las concepciones expuestas al análisis colectivo de los presentes en esas sesiones, versaron así sobre la economía del gran capital contemporáneo como instrumento de explotación y recolonización mundial; o acerca de los combates por la democracia en el devenir de las luchas populares; también en cuanto a la teorización en el accionar político-social, la conciencia y la actuación liberadora, dados en el conjunto que aborda el proceso de organización, poder y democracia. Científicos sociales dedicados a los estudios de la economía, historia, política, sociología y filosofía tuvieron a bien proponer criterios y experiencias durante este encuentro en coauspicio de la Cátedra de Estudios Antonio Gramsci del Centro Juan Marinello con el Centro Memorial Martin Luther King Jr., en el cual a ocho décadas del asesinato de aquella destacada personalidad marxista polaca, se recordara en su ideario encendido de incansable batallar revolucionario.

El libro que circula entre nosotros agrupa las transcripciones de las ponencias y buena parte de los comentarios en debate, en un agrupamiento en sus páginas que persigue argumentar un resultado superior en la comunicación con los lectores, motivar preguntas y el propiciar respuestas ante problemas de signos principales en el constante estudio teórico social; por ello, esta obra compilada resulta un “material de trabajo”. Como bien se apunta en la “Presentación” de este importante texto: “Hoy sabemos que en la batalla de las ideas nada está ganado definitivamente, pero tampoco están perdidas las ideas que han motivado voluntades y acciones en el

camino liberador de Gramsci y Rosa Luxemburgo. Por eso entregamos este modesto material a los lectores confiados en que les sea útil”.

En el segundo libro a comentar de las últimas ediciones del Centro Juan Marinello, con igual factura de calidad y presencia en su edición como el anterior, recibimos un conjunto de suma validez actual para las ciencias sociales, dados en los estudios del escritor y antropólogo argentino Adolfo Colombres, quien nos descubre aristas sobre las cuales investiga desde hace más de dos décadas.

Para ello, Colombres desarrolla interpretaciones del pensamiento emancipador de Nuestra América durante los siglos XIX y XX, así como los análisis de filósofos y antropólogos de Europa, quienes han asumido posiciones críticas ante el ideario dominador del Tercer Mundo. Así, sistematiza y renueva el pensar latinoamericanista de dos siglos. Como bien expresa el autor, ésta es una “obra en progreso”, pues la considera “aún no algo definitivo, sino tan sólo una primera versión de un libro que empecé hace un par de años...”.

En la concepción de Adolfo Colombres, América Latina “llegaba al fin del siglo y el milenio casi sin proyectos colectivos que nos permitieran afirmarnos ante el mundo como una civilización emergente”.

En la contundente entramada de sus reflexiones, se nos entrega en este importante libro textos ya escritos por su autor, los cuales se ampliaron para exponer nuevas situaciones dadas en renovadas profundizaciones de análisis. Temas referidos, entre otros aquí agrupados, al problema civilizatorio, pueblos y lenguas en el ámbito de cuestiones, como la situación ambiental, la integración cultural y la globalización económica y financiera, las cuales se manifiestan en medio de una modernidad dominante y modernidades periféricas. Colombres penetra en el accionar científico, tecnológico y de los medios de comunicación, demostrando sus capacidades intelectua-

les que permiten ampliar nuestro conocimiento, no sólo en esas esferas, sino también en los conceptos generales que indican la incuestionable recuperación de la memoria histórica de Nuestra América. Ello, como centro de sus análisis, nos brinda la posibilidad de compartir criterios “de una emergencia civilizatoria ante la violenta recolonización desplegada en los albores del nuevo milenio”.

Edgardo Tovar Castillo

La visita de Fidel Castro a Guayaquil en 1971

Germán Rodas Chaves

Ediciones Abya-Yala, Quito, Ecuador, 2001,
120 pp., 12,5 x 20,5 cm, rústica cromada.

EL LIBRO REFIERE UNA ENTREVISTA que, quizá, para muchos haya pasado inadvertida o, al menos, como una más. Sin embargo, no es tan sencilla la cuestión. Se trataba de dos países que hacía varios años no mantenían relaciones diplomáticas, pues el gobierno ecuatoriano de Carlos Julio Arosemena, en cumplimiento de los dictámenes de Washington, las había roto a raíz de la expulsión de Cuba de la OEA, en enero de 1962.

Rodas Chaves plantea que, a finales de 1971, el doctor Manuel Araujo Hidalgo sostuvo una entrevista con el presidente José María Velasco Ibarra, a solicitud de éste, en la cual el mandatario le expone: “Doctor Araujo, y su amigo Fidel Castro ¿no va a visitar el Ecuador?” A lo cual, éste contestó que no lo podría hacer por dos motivos: “El primero, porque no tenemos relaciones diplomáticas con Cuba desde 1962, y el segundo, porque usted no lo ha invitado”. Según contó Araujo Hidalgo a Rodas Chaves, ante el planteamiento, el presidente Velasco Ibarra se dirigió al ministro de Defensa, Luis Robles Plaza, a quien reiteró igual inquietud: “Ministro, ¿invitamos a Fidel?” Éste enmudeció. No sabía qué contestar y Velasco Ibarra para sacarlo del aprieto, dirige igual pregunta al vicealmirante Cruz Polanco, quien



ocupaba un asiento frente a él, tajantemente responde: “Invítele, Presidente”. Ante tan rotunda respuesta, Robles se reanima y asevera: “Sí, hay que invitarlo”. Después de la conversación, alrededor de las 3 de la tarde, se retiraron Cruz Polanco y Robles. Araujo Hidalgo intenta hacer lo mismo y Velasco Ibarra, de forma disimulada —según comenta Rodas Chaves—, le pide que se quedara un momento más. Ya solos, Velasco inquiriere a su contertulio: “¿Puede usted comunicarse con Castro?” La respuesta fue afirmativa. “Pues dígame que le invito a Quito”, añadió el Presidente. El autor destaca que el encuentro concluyó con un fuerte apretón de manos entre quienes se conocían desde hacía muchos años. Es decir, después de esta entrevista, la decisión estaba tomada. El resto siguió los canales que se exigen para estas cuestiones.

El doctor Araujo Hidalgo se dirigió a la embajada cubana en Santiago de Chile, lugar donde se encontraba Fidel, invitado por el presidente Salvador Allende. La respuesta fue tan afirmativa como lacónica: “Sírvese tramitar ante su gobierno visa a favor de un funcionario cubano que viajará desde Santiago a Quito para conversar sobre la invitación”. Con la respuesta en mano, el doctor Araujo Hidalgo se dirigió a la Casa Presidencial con el fin de explicarle al mandatario la solicitud de visa a favor del funcionario cubano. Dada esa situación, el presidente Velasco se comunicó telefónicamente con el canciller de su gobierno, el doctor Rafael García Velasco, para que éste —continúa el autor de la obra— dispusiese al embajador del Ecuador en Chile la emisión urgente de la visa a favor del representante cubano, quien desde ese país debía llegar a Quito.

Debe destacarse que todo parece indicar que al embajador ecuatoriano en Chile, como al jefe del ejército anteriormente mencionado, aquello le pareció raro y poco creíble, y no atendió la petición en primera instancia. Esto dio lugar —siempre en concordancia con el autor del libro— a que Velasco Ibarra hablara de nuevo con su canciller. En esta ocasión fue más enérgico y preciso: “Dígale al embajador en Chile que es una orden mía”, y



añadió: “Si no la quiere cumplir que presente inmediatamente la renuncia a su cargo”. Es obvio que después de esta comunicación, la situación estaba resuelta con aquel u otro embajador.

En cuanto a lo anecdótico resulta interesante precisar que el doctor Araujo Hidalgo no conocía al cubano que debía visitar el país para dar los toques finales al encuentro. En la entrevista que le hizo Rodas Chaves, aquél le contó: “En el aeropuerto lo reconocí rápidamente. A lo mejor él también me descubrió con menos esfuerzo, pues le deben haber dado mis señas particulares que son muy fáciles ‘comoto y con barbas’”. (En Ecuador se usa para señalar a alguien de baja estatura.) Araujo y Jorge Luis Joa Campo —éste era el funcionario cubano hasta ahora anónimo— se dirigieron, directamente, del aeropuerto al palacio Carondelet y unos minutos más tarde estaban al habla con el Presidente. Joa Campos expresó el agradecimiento en nombre de Fidel Castro por la invitación y a continuación solicitó, en nombre de aquél, que el encuentro se efectuara en Guayaquil y no en Quito, dada la altura del aeropuerto y la mayor complejidad para el aterrizaje. La petición fue atendida sin reparo alguno. El encuentro quedaba fijado. Ocurrió el 4 de diciembre de 1971.

Según la investigación realizada por el autor, la invitación se mantuvo en el anonimato hasta dos días antes de la llegada de Fidel. En la bienvenida se pronunciaron sendos discursos por parte del anfitrión y del invitado. En ellos, ambos estadistas se calificaron de valientes y tuvieron frases mutuas de elogio, a la par que dejaban establecidas aquellas cuestiones en las cuales concordaban, así como las diferencias de enfoque ante determinados problemas. No obstante, eso no constituyó un valladar para que Velasco Ibarra afirmara: “los pocos hombres que penetran en la profundidad del dolor humano, en su anhelo crujiente de redención económica, cultural, internacional, esos hombres merecen el aplauso y merecen el aprecio. Y por eso yo aplaudo y aprecio a usted”.

Resaltan en el discurso de Velasco Ibarra ciertas afirmaciones, como: “Por eso en el Ecuador no

creo sino en el pueblo ecuatoriano. Creo en el pueblo ecuatoriano, él me ha sostenido durante más de 40 años...”; y más adelante plantea: “¿Puede haber democracia donde haya fraude electoral permanente? Aquí se han hecho fraudes electorales y han comprometido la independencia del Ecuador (...) ¿Qué será el liberalismo para ciertas gentes? ¿Qué será la democracia para ciertas gentes? (...) y esto es evidente: la democracia representativa, ya en el Ecuador, ya en cualquier otro país sudamericano, irá de crisis en crisis”. (Subrayado del autor.)

En su respuesta Fidel afirma: “El Presidente habló de hombres valientes y nosotros debemos decir que el gesto del gobierno, esencialmente el gesto del Presidente, de recibimos aquí, en Guayaquil, de trasladarse a esta ciudad, no sólo ha sido un gesto honorable, un gesto caballeroso, un gesto amistoso, sino también un gesto valiente”. Más adelante destaca Fidel: “Nosotros creemos que esta historia de 150 años nos enseña una cosa: a tomar conciencia de las realidades, a preguntarnos cuál será el porvenir de mañana. Y nosotros citamos un ejemplo, un ejemplo: Europa, la Europa de las guerras centenarias —en ningún continente existió más matanzas entre naciones que en Europa— y hoy Europa se une, establece vínculos económicos y busca vínculos políticos para poder sobrevivir.(...)”

”Ahora nosotros nos preguntamos si Cuba, Ecuador, Chile, Perú, cualesquiera de nuestros pueblos, en las condiciones actuales, con un abismo tecnológico que existe, con la pobreza acumulada (...) ¿Cuál es el porvenir de nuestros pueblos? ¿Qué papel jugaremos el día de mañana en medio de las grandes comunidades humanas?”

En el libro, Rodas Chaves penetra de forma acuciosa a través de la prensa de la época y, ante todo, por las entrevistas que realizó a Araujo Hidalgo, en un acontecimiento que, quizá, cuando aconteció no se le dio la relevancia e importancia que tuvo. (Para el imperialismo, esa acción no pasó inadvertida. Vieron el comienzo de la desobediencia oficial y trataron de impedir la reunión sin éxito alguno. He ahí, su mayor valor.) Por ello, pasados 30



años (4/12/2001) y visto retrospectivamente se demuestra que, como dijera José Martí: “En política lo más importante es lo que no se ve”.

Hay que felicitar al autor por haber visto y desenrañado lo que muchos no vieron y otros no aquilataron en su justa medida. Rodas Chaves se plantea varias interrogantes a las cuales da respuesta a través de sus entrevistas. Por sólo citar una: ¿Fue realmente una escala técnica como se informó o, simplemente, ésa fue la excusa (fachada) para propiciar el encuentro? De este corte hay varias más. Por lo cual, quien se adentre en su lectura, no se detendrá hasta su culminación.

Oscar Guzmán Betancourt

El curso en Cuba. Siglo XVII

César García del Pino

Editorial de Ciencias Sociales,
Instituto Cubano del Libro

—Editorial Linotipia Bolívar y Cía., S. en C.,
Bogotá, Colombia—, *Colección Historia de Cuba*,
La Habana, Cuba, 2001,

326 pp., 14x21cm, rústica cromada, ilustrado.

AL CONMEMORAR SUS 80 CUMPLEAÑOS, el autor de esta obra puede entregarnos un resultado principal de una de sus aristas investigativas, en el conjunto de su aporte a los estudios históricos cubanos. Gracias al arduo e importante labo- reo de García del Pino en el accionar de la ciencia histórica durante varias décadas, ha merecido el reconocimiento de diversas instituciones nacionales e internacionales, poseedor de la Distinción por la Cultura Nacional, la Réplica del Machete del Generalísimo Máximo Gómez, el Premio Nacional de Historia y aún más reciente, la Orden Félix Varela de Primer Grado, galardón supremo a él conferido durante el XVI Congreso de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba.

En las páginas de este libro, los 600 devienen de una vida propia para la isla de Cuba en su gran claridad social y libérrimas costumbres de la tierra del criollo, como reafirmación, en el contexto de la cuenca caribeña ante la presencia hispana, inglesa y holandesa, tiempos en que

las disposiciones de Madrid eran “acatadas”, pero “no cumplidas”.

Contrabando y soborno, realidades cómplices en la génesis de una sociedad que emergía en y fuera de sus límites insulares, conformaron una línea de cañones a velámenes desplegados bajo patente de corso, en medio de guerras imperiales trascendidas al “inquieto Caribe”. Aquel siglo xvii, descrito al uso de una historiografía nada reflexiva como momento de una penuria para la Gran Antilla, tal si fuera territorio físico de la península —donde en la corte soberana las escaseses de algún dulce después de una comida o el desayuno de un príncipe, reflejaban los problemas metropolitanos—, se hizo común, sin valoraciones interpretativas para una época de formación.

En los estudios de la larga duración histórica cubana, con esta obra de César García del Pino se nos descubre cómo por entonces, en la mayor de las Antillas, se produjo de manera paulatina una organización de la sociedad criolla —rural y urbana—; son los tiempos de una evolución que en toda la centuria va estrechándose entre el aumento poblacional, las instituciones, la cultura, así como con la vida material y espiritual, en conjunto interrelacionado de gestación de la vida cotidiana, cuya consolidación encontraremos a lo largo del xviii cubano.

Y en ese contexto histórico, en estas páginas se nos presentan, entre otros temas, las dos primeras décadas del xvii, su tiempo de crecimiento económico, las acciones de corsarios y piratas en el entorno insular y sus dos gobiernos; el decursar de contradicciones bélicas en las aguas caribeñas, la guerra con Holanda, la Compañía Holandesa de las Indias Occidentales, Piet Heyn y la Flota de la Plata; los nuevos conflictos y la conquista inglesa de Jamaica, la segunda guerra anglo-holandesa y el recrudescimiento de la piratería, la riposta criolla y la Ordenanza de Corso de 1674. Y a los finales, en sus capítulos cuarto y quinto, antes de un significativo testimonio documental y profusos índices, se nos refleja el principio del fin de la piratería, la Liga Augsburgu contra Francia, situaciones económicas y la última década de la centuria.

Rafaela Amador

Che el camino del fuego

Orlando Borrego

Ediciones Imagen Contemporánea,
Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz,
La Habana, Cuba, 2001,
460 pp., 15 x 23 cm, rústica cromada, ilustrado.

NO ES UN ESTUDIO BIOGRÁFICO el que puede tener el lector en sus manos al recorrer las páginas de este importante libro. Como bien apunta su autor, “soy de los que piensan que la verdadera biografía del Che, integral, abarcadora y con toda la objetividad histórica que se requiere, aún está por escribir, no obstante todas las que se han publicado hasta la fecha”.

Dos aristas fundamentales de la vida del comandante Ernesto *Che* Guevara aborda de manera testimonial Orlando Borrego, las cuales resultan prácticamente desconocidas. Una, la fecunda tarea desarrollada por el Che como hombre de Estado, con particularidad en su jefatura del Departamento de Industrialización y como ministro de Industrias, hasta su salida de Cuba. Otra, acerca de “un tema sobre el cual se ha especulado en varios libros escritos sobre el Che, y en el que siempre me he visto involucrado con ciertos desajustes propagandísticos (...) Me refiero —señala el autor— a las notas que me enviara desde Praga, después de su campaña en el Congo...”, notas que el Che envió a Borrego para que, junto a otros compañeros, laborara en la preparación de un libro crítico referido a contenidos en el *Manual de economía política* de la Academia de Ciencia de la otrora URSS. Con relación a tan relevante tema, el autor reflexiona sobre las principales notas del Che, con las lógicas consideraciones dadas ante los sucesos de la desintegración del campo socialista europeo y “que el propio Che pronosticara entre los años 1965 y 1966 con su deslumbrante visión de pensador marxista”.

El equipo editorial de Ediciones Imagen Contemporánea dedicado a la pronta publicación de esta obra, trabajó, con la intensidad requerida, la cual propiciara su aparición en



Cuba y, a su vez, garantizara la coedición argentina de la Editorial Hombre Nuevo. Una reimpresión del libro, a fines de este año 2001, también se concibió para la XI Feria Internacional del Libro, La Habana 2002.

Los responsables de esta edición no queremos concluir este comentario, sin dejar constancia en él de las palabras de Enrique Oltuski, las cuales resumen los profundos valores acerca de esta obra:

“Orlando Borrego fue el colaborador más cercano del Che durante los años en que éste dirigió el Ministerio de Industrias y otras instituciones en Cuba. En esa época el Comandante Guevara también desarrolló una intensa labor en el campo de las relaciones internacionales de la Revolución Cubana. El multifacético trabajo del Che le permitía tener una visión de carácter mundial. Su vasta cultura, más una actitud antidogmática y creativa, dieron fertilidad a su análisis científico para conocer a fondo los males del capitalismo y los errores cometidos en los países socialistas de Europa en su tránsito hacia una nueva sociedad. Toda su obra es ‘un grito dado desde el subdesarrollo’.



”Gracias a su identificación con Fidel Castro —continúa Oltuski— tuvo la oportunidad de aplicar sus ideas en la creación del proyecto revolucionario cubano. Desarrolló e implantó un sistema económico integral en la industria y otros sectores, cuya aspiración suprema era ‘la formación del hombre nuevo’.

”Borrego, quien vivió este novedoso proceso día a día junto al Che, ha reunido por primera vez en este libro la historia de aquellos tiempos y lo ha logrado de manera organizada y lúcida, destacando las conclusiones y enseñanzas de cada etapa. Junto a ello, una narrativa matizada de anécdotas no conocidas hasta hoy, nos acerca como nunca a conocer la personalidad del Che”.

Y concluye Enrique Oltuski su precisa reflexión acerca de este libro: “Sin dudas, esta es la obra más importante que ha sido escrita hasta el pre-

sente sobre el pensamiento del Che y su vinculación con la práctica social. El autor ha combinado, de manera magistral, sus vivencias personales con la interpretación surgida del arsenal teórico práctico desarrollado por el Guerrillero Heroico en el seno de la Revolución cubana, hasta su segunda partida de Cuba para ir a encabezar la guerrilla boliviana”. ...

José Martí y el equilibrio del mundo

Estudio introductorio de Armando Hart Dávalos

Centro de Estudios Martianos, La Habana, Cuba, Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2000, *Colección Tierra Firme*, 288 pp., 13,5 x 21 cm, rústica cromada.

VERSATILIDAD Y MULTIDIMENSIONALIDAD de José Martí quedan atrapadas en las páginas de esta obra, cuyos textos están seleccionados y con anotaciones por el CEM. En su conjunto se pone de manifiesto la profundidad y alcance contemporáneo del ideario del Héroe Nacional cubano, lo cual permite adentrarnos en el conocimiento del ideario martiano en su más amplia manifestación. ...

La alfabetización en Cuba. Lectura histórica para pensar el presente

Felipe de J. Pérez Cruz

Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro —Quebecor World Bogotá S.A., Colombia—, *Colección Historia*, 320 pp., 13 x 21 cm, rústica cromada.

A CUARENTA AÑOS de la histórica campaña alfabetizadora en Cuba, este libro demuestra que el tema no está agotado; lejos de un simple recordar, en sus páginas se penetra en la esencia sociopedagógica de tan extraordinaria epopeya nacional y, en su contexto histórico, el renuevo significativo para otros que, en diversas regiones del planeta, encaran el reto que representan las masas iletradas. ...

Terreno fértil. Che Guevara y Bolivia

Rodolfo Saldaña

Relato testimonial, Editora Política,
La Habana, Cuba, 2001,
96 pp., 13,5 x 21 cm, rústica, ilustrado.

Edición en inglés bajo el título
Fertile Ground: Che Guevara and Bolivia,
Editorial Pathfinder, Estados Unidos.
Presentado en la Feria Internacional del Libro,
La Habana 2001.

EN SU DIARIO DE CAMPAÑA, el comandante Ernesto Che Guevara escribía el 20 de noviembre de 1966: “Vino con ellos Rodolfo, que me hizo muy buena impresión...”; al día siguiente indicaba: “A Rodolfo le pedí un agrónomo de confianza”. Así destaca en sus reflexiones en las líneas del “Prólogo” a este libro, el también miembro de la guerrilla boliviana Harry Villegas Tamayo, *Pombo*, amigo y compañero de Rodolfo Saldaña. Las experiencias obtenidas en la lucha revolucionaria en Bolivia, como dirigente estudiantil y obrero y como miembro del Comité Central del Partido Comunista Boliviano, hicieron ver a Saldaña, con claridad meridiana —ahora reflejado en este libro en perspectiva histórica—, que su país tenía condiciones para que en él se iniciara la lucha revolucionaria vislumbrada por el Guerrillero Heroico; para Rodolfo, “era terreno fértil”.

•••

Tania. La guerrillera inolvidable

**Marta Rojas, Mirta Rodríguez
Calderón y Ulises Estrada**

Editorial de Ciencias Sociales,
Instituto Cubano del Libro
—Quebecor World Bogotá S.A., Colombia—,
Colección Política,
La Habana, Cuba, 2001,
230 pp., 14 x 19 cm, rústica cromada, ilustrado.

de 1967. Allí murió una joven mujer, Tamara Bunke, nacida en Argentina y de padres emigrados alemanes. Tania, sensible, modesta y heroica, se refleja en toda su dimensión de revolucionaria combatiente en los testimonios, recuerdos, documentos originales y relatos privados agrupados en este libro, ahora en su segunda edición corregida y aumentada, sobre la base de la primera (Instituto del Libro, La Habana, 1970), así como las realizadas por Vietz Verlag, Berlín, 1998, y la italo-alemana Zambón-LIBROPRESS, 2000.



•••

Ideología y Revolución: Cuba, 1959-1962

Maria del Pilar Díaz Castañón

Editorial de Ciencias Sociales,
Instituto Cubano del Libro,
Colección Filosofía,
La Habana, Cuba, 2001,
348 pp., 14 x 21 cm, rústica cromada.

NOTABLE SOLIDEZ CON ÁGIL PLUMA, resulta la mejor síntesis para este libro, en el cual la autora incursiona en el complejo proceso de formación de la Revolución Cubana con seguridad, conocimiento y gracia. En sus páginas se encuentran, con beneplácito, el contrapunteo autoral al recorrer los avatares de la ideología y el impresionante análisis de fuentes documentales, así como obtener el disfrute de la aventura de vivir la joven Revolución, al evocar etapas quizás olvidadas en su propio quehacer, y que hoy, las nuevas generaciones se sorprenderán ante la audacia, el coraje, y la galanura criolla con los cuales sus mayores emprendieron la creación de un mundo nuevo.

185 LA RETAGUARDIA GUERRILLERA del Che en
Bolivia cayó en una emboscada el 31 de agosto

• • • • •

... En el recuerdo

A **José A. Tabares del Real** lo vi por primera vez en 1969 en el anfiteatro de la Escuela de Letras y Arte de la Universidad de La Habana, cuando nos lo presentaban como nuevo director de la Escuela de Historia. De manera irreverente, antes de hablarnos a los estudiantes y profesores que colmábamos el inmenso salón, se sentó con las piernas cruzadas encima de la mesa del proscenio. Era su peculiar manera de anunciarnos que se proponía revolucionar la Escuela. Y en efecto, durante su breve mandato, pues apenas estuvo un año como director, Tabares introdujo una serie de cambios encaminados a impulsar la divulgación de la historia de Cuba y la socialización de los conocimientos históricos, en correspondencia con lo planteado por el comandante Fidel Castro en su histórico discurso del 10 de octubre de 1968 en la Demajagua. Para conseguirlo promovió la participación de los estudiantes en trabajos comunitarios —fundamentalmente en centrales azucareros—, impulsó la práctica de brindar conferencias de historia en fábricas, unidades militares y centros productivos, y organizó un ciclo de conferencias sobre diversas temáticas —el ataque al Palacio Presidencial, la Revolución del 30, Antonio Guiteras, etc.—, impartidas por especialistas y testimoniantes que, con gran éxito de asistencia, se celebraban en las noches en aquel mismo recinto. Además, promovió contactos de reconocidos historiadores (Jorge Ibarra, Julio Le Riverend, Manuel Moreno Fraguinal y otros) con los alumnos de la Escuela, a quienes, por cierto, dio amplia participación en su dirección. También se propuso la creación de tres centros de investigación: uno sobre José Martí, otro acerca de la cultura cubana y un tercero referido a la historia de Cuba, proyectos aprobados que no llegaron entonces a materializarse.

La designación de José A. Tabares del Real, entonces con 36 años de edad —había nacido en La Habana el 23 de octubre de 1932— como director de la Escuela de Historia, venía avalada por su ya larga trayectoria revolucionaria y su probada vocación por la historia. En 1955, cuando estudiaba para contador público en la Universidad de La Habana, se incorporó a la lucha contra el régimen de Batista en las filas del Movimiento 26 de Julio, de cuya dirección provincial en la capital llegó a formar parte. Tras el triunfo de la Revolución estuvo en el colectivo de organizadores de la Revista *Verde Olivo* y responsable provincial de Adoctrinamiento en la Dirección del Movimiento 26 de Julio en la ciudad de La Habana, fun-

dando la primera escuela de instrucción revolucionaria. Posteriormente fue embajador en Bolivia y trabajó en el Ministerio de Industrias y el Instituto Nacional de Reforma Agraria (INRA). Al ser designado director de la Escuela de Historia, estaba al frente del Archivo Nacional, dirigía la Comisión del Centenario de 1868 en la antigua provincia de La Habana y era también responsable de su Comisión de Historia. Ya había publicado su primer libro, *La Revolución Cubana: ensayo de interpretación*, con prólogo de Salvador Allende (Prensa Latinoamericana, Santiago de Chile, 1960), fruto de un ciclo de conferencias en la tierra austral, y que circuló en Cuba en edición del Patronato del Libro Popular, La Habana, en 1961.

Después de dejar la dirección de la Escuela de Historia, Tabares obtuvo su doctorado en Historia en la Universidad de Rostock (Alemania), luego de haber laborado en el periódico *Granma*, ocupado cargos de dirección en la Comisión de Orientación Revolucionaria (COR) de la región de Sancti Spíritus y el Ministerio de Relaciones Exteriores y representado a Cuba como embajador en Hungría. Fue asesor en la Televisión Cubana, luego se reincorporó a la actividad académica en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de la Universidad habanera.

Para entonces ya acumulaba una valiosa producción intelectual que encabezaban sus conocidos libros: *La Revolución del 30: sus dos últimos años*, con el cual obtuviera el Premio de Investigación en el Concurso 26 de Julio de las Fuerzas Armadas Revolucionarias, con una primera edición en La Habana, Editorial Arte y Literatura, 1971 y otras dos por Editorial de Ciencias Sociales en 1973 y 1975; y su biografía *Guiteras*, sobre el líder revolucionario de los años 30, publicada en La Habana por Ciencias Sociales en 1973, así como un gran número de ensayos, aparecidos en diversas publicaciones, entre los cuales sobresalen: “Apuntes para la historia del neocolonialismo en Cuba”; “La contrarrevolución en el poder”; “La reforma universitaria de 1923”; “El liberalismo en el devenir histórico de América Latina y Cuba”; “Apuntes para la historia del Movimiento 26 de Julio”; “El pensamien-

to y el proyecto político de Gerardo Machado y Morales”; “Batista: contrarrevolución y reformismo, 1933-1945”; “El 13 de marzo de 1957 y la crisis estructural de la neocolonia”; “Política exterior del gobierno de Ramón Grau San Martín (1944-1948)”, y “Fulgencio Batista y la Asamblea Constituyente de 1940”.

Después de dejar la dirección de la Escuela de Historia sólo lo vi en muy contadas ocasiones, hasta que a mediados de los 90, ya jubilado, pasó a laborar como investigador y profesor titular adjunto en L y 27, en la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, donde no sólo impartía cursos de maestría y realizaba múltiples tareas —entre ellas, rigurosas traducciones del inglés, por ejemplo, la del voluminoso libro de Aline Helg: *Lo que nos corresponde. La lucha de los negros y mulatos por la igualdad en Cuba 1886-1912* —Ediciones Imagen Contemporánea, La Habana, 2000—; si no también, sus exhaustivas investigaciones sobre el período de la seudorrepública que le apasionaba —en lo fundamental de los años 30 a los 50—, y al cual contribuyó con singulares aportaciones historiográficas —entre ellas, la recuperación del legado político-social de Guiteras, dándole su justa dimensión histórica—, indispensables para la comprensión de esa convulsa época. De ello dan testimonio sus libros referidos a la Revolución del 30 y sus trabajos más recientes, como el capítulo VII: “Proceso revolucionario: ascenso y reflujo (1930-1935)”, en el tercer tomo de la historia nacional publicada en 1998 por el Instituto de Historia de Cuba con el título de *La neocolonia. Organización y crisis. Desde 1899 hasta 1940*; sus textos en el tomo II de la obra de *Historia de Cuba* patrocinada por el Ministerio de Educación, en proceso de edición, y su inconclusa biografía del dictador Fulgencio Batista.

Tabares llegaba a L y 27 temprano todas las mañanas en los ómnibus de la Universidad desde la Habana del Este y se sentaba a trabajar en su buró durante todo el día. En ese sitio, con sus camisas marcadas por las cenizas de cigarro —era un fumador empedernido—, recibía a estudiantes, historiadores y todas aquellas personas que se acercaban para consultarlo. Por sus conocimientos y amplia cultura, espíritu jovial, sencillez y compañerismo, pronto se ganó el aprecio y la amistad

de muchos colegas, con quienes compartía diariamente y a quienes siempre estaba dispuesto a ayudar. Una de sus obsesiones era la promoción de jóvenes historiadores, para los cuales ideó el Premio Bienal Fernando Portuondo, que a propuesta suya fue patrocinado por la Sección Cubana de la Asociación de Historiadores Latinoamericanos y del Caribe (ADHILAC).

Allí empezamos a colaborar, pues Tabares nos acompañó desde 1996 en la directiva de esta asociación y juntos organizamos varios eventos y diseñamos múltiples proyectos; entre ellos, los congresos de historiadores latinoamericanistas, en el último de los cuales ya no pudo estar presente por encontrarse muy enfermo. Sus sabios consejos e increíbles anécdotas, frutos de una vida intensa, agitada y polémica, colorearon nuestros habituales encuentros matutinos en el Departamento de Historia, donde se fue forjando una íntima amistad. Al calor de la franqueza, de su carácter juvenil y optimista, siempre dispuesto a darnos apoyo hasta en las tareas más ingratas, que aceptaba cumplir con sin par modestia, aprendí a

estimarlo en toda su valía. A petición nuestra, lo mismo atendía a un visitante, participaba en una mesa redonda, ofrecía conferencias, realizaba una traducción, preparaba una crítica a un libro o una oponencia a una tesis, que marchaba a realizar una simple gestión burocrática.

Ahora, cuando pienso que ya no estará más por aquí —falleció en La Habana, el 24 de diciembre del 2001—, que no nos hará reír en las actividades y fiestas con sus chistes y oportunas ocurrencias —en las cuales hacía gala de un apetito voraz y una sed insaciable— y que faltarán sus instructivas disertaciones sobre la investigación en la que estaba empeñado —en particular, sus deliciosas revelaciones sobre Batista, extraídas de los documentos, libros y entrevistas que examinaba sin descanso—, me doy cuenta que L y 27 y la ADHILAC no volverán a ser lo mismo que antes, aunque Tabares permanezca siempre presente en cada uno de nosotros.

Sergio Guerra Vilaboy

Rodolfo Saldaña nació en Sucre, el 29 de marzo de 1932, y dada sus responsabilidades de orden político, desde temprana edad, entre 1950 y 1966 se desarrolló como cuadro profesional del Partido Comunista Boliviano y miembro de su Comité Central, y fundador de la Juventud Comunista Boliviana. Con estudios politécnicos se graduó en 1953 como técnico superior en Mécanica, para después iniciar la carrera de Ingeniería, primero, de Derecho, después, no concluidas por el desarrollo ascendente de su actividad política. En aquellos años viajó a Europa y Asia, donde participó en encuentros y conferencias de la UIE y la FMDJ, así como en diversos eventos nacionales.

Después de una estancia en Brasil, en cumplimiento de actividades partidarias, Rodolfo se traslada a la mina boliviana Siglo XX, donde fue minero y líder sindical. Sus trabajos en la vida política y obrera permitieron que en él se desarrollara una conciencia revolucionaria como boliviano y latinoamericano. El triunfo de la Revolución Cubana y la frustración nacional existente en Bolivia, hacen plantear al movimiento revolucionario boliviano la búsqueda de una transformación radical de la sociedad.

Junto a los hermanos Inti y Coco Peredo, Saldaña se incorporó desde su inicio al Ejército de Liberación Nacional fundado por el Che. Por entonces, tenía la experiencia para la lucha armada; estuvo vinculado a los preparativos del Movimiento de Puerto Maldonado en Perú y de la guerrilla argentina liderada por Jorge Ricardo Massetti. Luego, viviría en activa participación dentro de la guerrilla boliviana, con inculdicable fidelidad a los principios revolucionarios ante traiciones y oportunismos manifiestos con anterioridad a octubre de 1967, y después. Rodolfo se mantuvo siempre firme en su apoyo a Cuba. Desde la clandestinidad trabajó junto a otros compañeros en la reorganización de la lucha en su país, en 1969; guardó prisión en 1970 hasta que se lograra su asilo político en la Isla.

Una nueva etapa en la vida del combatiente boliviano comienza desde ese último año y 1982. Preside la Asociación de Bolivianos en Cuba y colabora con el ICAP, OSPAAAL, Casa de las Américas y la OCLAE; dicta conferencias, publica artículos, participa en documentales cubanos y extranjeros con relación a Bolivia y la guerrilla; narrador en quechua, trabaja con cineastas de su país y peruanos, y ayuda en la traducción a esa lengua del libro *Ywar Fiesta*; como redactor en idioma extranjero (quechua) fue miembro del equipo profesional de Radio Habana Cuba en los años 1972 y 1983. Se licencia en estudios de Sociología en la Universidad de La Habana.

Dada la ley de indulto político decretada en Bolivia, Rodolfo Saldaña puede regresar a esa nación en el 83. Por examen de competencia

hace docencia titular en Economía Política en la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz; a su vez, fue director titular en estudios de Ciencias Políticas y fundador del Instituto Cultural y de Amistad Boliviano-Cubano en La Paz. Gracias a su gestión logra, en 1987, el título de Doctor Honoris Causa de la Universidad Mayor de San Andrés para el presidente cubano Fidel Castro, quien lo recibiera en 1993 durante su visita a ese país sudamericano. En 1990, Saldaña regresa a Cuba, donde labora en la agencia de prensa tercermundista Inter Press Service. No descansa en esos años en su quehacer por la solidaridad con la Gran Antilla y América Latina, pese a la larga y penosa enfermedad que padece hasta su muerte, el 29 de junio del 2000. Sus restos, desde entonces, descansan en su querida Bolivia.

Durante una entrevista a él realizada en 1997, precisaría: "La idea de un ser humano diferente, de un hombre nuevo, o sea, el hombre por encima de todo capaz de dar lo mejor de sí para construir una sociedad nueva, una sociedad digna del ser humano, siguen vigentes. Todo aquello está por hacer, son tares, son los principios que tienen plena vigencia en este momento como hace 30 años atrás". Más adelante confirma: "Y la vida del Che seguirá siendo un ejemplo, seguirá siendo vigente la presencia del Che en el quehacer de esa enorme masa, de la mayoría de la población, de toda la humanidad en su conjunto, o sea, del mundo contemporáneo".

**Gladys Alonso González y
y Luis M. de las Traviesas Moreno**

* * *

Durante el 2001 conocíamos de momentos de significación para el decursar intelectual cubano; en particular, en el quehacer de las Ciencias Sociales, la cultura nacional y la reflexión académica.

Diversos premios, como se hace ya tradición, fueron otorgados por relevantes logros a personalidades de la cultura, la investigación y la pedagogía; las letras, el diseño y la edición.

* * *

Premio Nacional de Historia (2002), por su trayectoria en los campos de la investigación histórica y la dedicación magisterial a José Cantón Navarro. A su vez, por el reconocimiento a toda su obra intelectual, recibiría, a fines de año, la *Orden Félix Varela de Primer Grado*, junto al también *Premio Nacional de Historia*

César García del Pino, quien por su meritoria obra en los estudios y promoción de la historia de Cuba, ocupa lugar de significación en la cultura cubana.

* * *

Durante el año, el *Premio Nacional de Ciencias Sociales* tuvo en la personalidad de Oscar Pino Santos a un destacado estudioso de la economía, la historia y la sociedad cubanas.

* * *

La literatura, el diseño y la actividad editorial contaron, en el decursar del año, con figuras de significación. Nancy Morejón recibió, por sobradas virtudes, el *Premio Nacional de Literatura*; por su parte, alguien con quien compartimos los editores de esta publicación avatares editoriales, Rafael Morante, tuvo el galardón del *Premio Nacional de Diseño*; y para el *Premio Nacional de Edición*, por sus concepciones de editor y sus atinadas reflexiones autorales, a Eduardo Heras León.

* * *

“Entrañable maestra y redescubridora de lo olvidado, sembradora de cultura y amor patrios”, fue y seguirá siendo para todos la inolvidable doctora **Hortensia Pichardo Viñals**, quien físicamente dejó de estar entre sus más entrañables familiares, colegas, alumnos y amigos el 21 de junio del 2001. Como también dijera el doctor Eduardo Torres- Cuevas en la despedida del duelo, la obra de la destacada maestra e historiadora cubana “ya está inscrita en la bibliografía fundamental de la historia de Cuba, estará como lectura obligada aun para aquellos que no han nacido. Ella será eternamente la profesora que en sus aulas formó patriotas”.

En esas sentidas palabras de despedida que todos hicimos nuestras, se afirmó por Torres-Cuevas: “A la doctora Pichardo, los que fuimos sus alumnos y los que lean sus libros y artículos la reconocerán siempre por su infinito amor a la historia de Cuba, su tenacidad y rigor en la investigación y la docencia, por el civismo de sus ideas y su entrega patriótica para que lo mejor de nuestra historia no fuese sacralizado, pero sí respetado”.

* * *

XVI Congreso Nacional de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba, en Santiago de Cuba, desarrolló sus sesiones a fines de noviembre, con el estudio de temas diversos referidos a la historia cubana, destacándose, en particular, los vinculados al período republicano entre 1952 y 1958.

* * *

Y este año 2001, pero el 18 de octubre, se conmemoró el *Centenario de la Biblioteca Nacional José Martí* “de una impresionante historia al servicio de la cultura y un bien ganado prestigio, nacional e internacional”. Como expresara su director, el reconocido intelectual Eliades Acosta: “La Biblioteca Nacional José Martí no es un sitio de nostalgia ni de reposo, es un encuentro con el futuro y un acicate para la lucha”.

* * *

También en el mes de noviembre, conocimos del prestigioso premio internacional, *Premio Europeo de Arquitectura Phillippe*, otorgado a la Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana dirigida por Eusebio Leal Spengler. Este premio trienal, desde 1982, hace meritorios los trabajos contemporáneos los cuales expresan continuidad con los principios arquitectónicos y urbanos; en esta oportunidad, la Oficina del Historiador lo recibió entre 53 inscripciones presentadas por 14 países.

* * *

CASA de ALTOS ESTUDIOS **Don Fernando Ortiz**

en L y 27, a unos pasos de la colina universitaria,
en la residencia que fuera del sabio cubano y legada por él
a la Univesidad de La Habana, ha iniciado su quehacer
en el contexto de la vida cultural e intelectual cubana.

- Promoción de doctorados, maestrías y posgrados.
- Realización de coloquios, seminarios, talleres y conferencias.
- Encuentros con distinguidos intelectuales del país y el extranjero.
- Intercambio científico y académico con instituciones nacionales y del exterior.
- Desarrollo de series de investigaciones temáticas y eventos acerca de las problemáticas cubana, latinoamericana, caribeña y universal.
- Ampliación de la información especializada en los estudios históricos de Cuba, América Latina y el Caribe, con sus servicios bibliotecológicos.
- Actualización del conocimiento de los investigadores por medio de un Centro de Información y Computación.
- Publicaciones de libros de temáticas dedicadas a las Ciencias Sociales con las *Ediciones Imagen Contemporánea* y la revista *Debates Americanos*.

Quienes deseen participar en esta actividad universitaria

de cuarto nivel, puede dirigirse a: **Casa de Altos Estudios**

Don Fernando Ortiz

L y 27, Vedado

Ciudad de La Habana, Cuba

Teléfono: 832-6841/ 832-5874

Ediciones Imagen Contemporánea expone sus publicaciones

Una nueva edición de la Feria Internacional del Libro de La Habana tiene anunciado su escenario en San Carlos de la Cabaña, sede principal, los días 7 al 17 de febrero del 2002. En su XI versión extiende su accionar entre el 18 de febrero y el 11 de marzo por otras 17 ciudades del país.

Por vez primera, la *Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz* y sus *Ediciones IC* tienen presencia programada de expositor con sus obras publicadas, promoción editorial, presentaciones de libros y otras actividades colaterales, tanto en el recinto ferial, como en la Universidad de La Habana y en otras ciudades de la Isla. Con Francia, país invitado de honor y dedicado al Premio Nacional de Literatura Miguel Barnet, este encuentro del libro permite una multifacética relación de nuestra institución y su casa editorial, con editores, autores, centros culturales y de investigación, profesionales y público en general de Cuba y otros países.

Su stand resulta muestra del accionar editorial de casi cinco años con sus 33 obras entre libros y revistas, junto al primer volumen digital de la Biblioteca de Clásicos Cubanos.

En el proyecto de presentaciones de *Ediciones IC* se destacan el primer volumen del *Centón epistolario* de Domingo del Monte, ensayo introductorio, compilación y notas de Sophie Andioc (Aula Magna de la Universidad de La Habana), el número 24 de la colección Biblioteca de Clásicos Cubanos; también de esta colección, los primeros volúmenes de la *Obras* de José Antonio Saco, número 12, y su *Historia de la esclavitud*, número 28, ambos con ensayo introductorio, compilación y notas de Eduardo Torres-Cuevas (recinto ferial). Otros títulos programados en la Cabaña son *Cuando reinaba Su Majestad el Azúcar*, en su edición de lujo, del historiador norteamericano Roland T. Ely; *Che, el camino del fuego* de Orlando Borrego; *Gente del llano* de Enrique Oltuski, así como el primer volumen de la Biblioteca Digital de Clásicos Cubanos: *Orígenes del pensamiento cubano hasta 1868*, contenido de las obras de Félix Varela, Obispo De Espada, José Agustín Caballero, *La polémica filosófica cubana. 1838-1840*, Felipe Poey, José de la Luz y Caballero y José Antonio Saco, en el total de sus 21 volúmenes. Este primer CD-ROM resulta una coedición de la Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz y la Fundación Histórica Tavera de España.

Antes de concluir esta nota, el público lector ha de conocer que en formato de libro, los tres volúmenes restantes del *Centón epistolario*, los cuatro siguientes de las *Obras* de Saco, así como el segundo de *La Polémica...*, se encuentran en proceso de publicación, junto a la *Historia de la esclavitud* en sus otros cinco libros y los otros cinco de *Obras* de Luz y Caballero. Todos ellos, paulatinamente, irán viendo la luz en los próximos meses para ser adquiridos por todo aquel interesado en ellos, así como en su circulación en bibliotecas, centros de investigación y universidades.



BIBLIOTECA DE CLASICOS CUBANOS

Surge con el fin de promover el conocimiento de las obras de
nuestros más destacados hombres de pensamiento

**CLÁSICOS DE LOS ORÍGENES DEL PENSAMIENTO EMANCIPADOR
(HASTA 1868)**



**CLÁSICOS DE LA LIBERACIÓN Y DEL CAMBIO
(1868-1920)**



**CLÁSICOS DE LA REPÚBLICA, LA REESTRUCTURACIÓN Y LA CRISIS
(1920-1959)**

La Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz, en coordinación con
otras instituciones, crea, con este empeño editorial, la biblioteca que
demanda quien quiera conocer el porqué de una historia y, también,
a quienes la hicieron y la escribieron

Ediciones
IMAGEN CONTEMPORÁNEA

Casa de Altos Estudios Don Fernando Ortiz. L y 27, Vedado, Ciudad de La Habana, Cuba.
Telf: 32-6841



En este número
**Cultura científica
cubana y proyecciones
pedagógicas**

•
**Bases fundacionales de la
pedagogía de la liberación**

•
**La trascendencia cultural en
la Revolución: Alfabetización
y edición de libros**

•
**La Reforma Universitaria en
sus 40 años**

•
**Dilema, impacto y proyecciones
de la Reforma. Vigencia
histórica**

