



Pensamiento filosófico-pedagógico en los albores de la República

Philosophical-pedagogical thinking at the dawn of the Republic

Alicia Conde Rodríguez 

Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.

✉ acrodriguez09@gmail.com

Fecha de recepción del manuscrito: 30/01/2024

Fecha de aceptación del manuscrito: 01/05/2024

Fecha de publicación: 19/05/2024

Resumen — El presente texto trata sobre el pensamiento filosófico pedagógico cubano en los años iniciales de la República neocolonial, la herencia teórica del siglo XIX en su conformación gradual en conjunto con el pensamiento filosófico y pedagógico contemporáneo de la época. Los conceptos fundamentales sobre filosofía, ciencia, educación, moral, métodos de enseñanza, reformas de la enseñanza que se fundaron en el siglo XIX y que en el XX se resignificaron en la nueva realidad histórica de la educación en Cuba.

Palabras clave — métodos de enseñanza, ciencia, pedagogía, filosofía, educación, moral.

Abstract — This text deals with Cuban pedagogical philosophical thought in the initial years of the neocolonial Republic, the theoretical inheritance of the 19th century in its gradual formation together with the contemporary philosophical and pedagogical thought of the time. The fundamental concepts about philosophy, science, education, morality, teaching methods, teaching reforms that were founded in the 19th century and that in the 20th were redefined in the new historical reality of education in Cuba.

Keywords — teaching methods, science, pedagogy, philosophy, education, morality.

Para Citar: Conde Rodríguez, A. (2024). Pensamiento filosófico-pedagógico en los albores de la República. Dialektika: Revista de Investigación Filosófica Y Teoría Social, 6(16), 80–91. <https://doi.org/10.51528/dk.vol6.id139>.

¿Se cierra un siglo sin lagunas teóricas?

El tránsito de dos siglos es un parto difícil. Pero con toda seguridad se podría consignar lo ineludible del pensamiento que lo acompaña, que lo conforma en el plano teórico. ¿Cómo entender las rupturas y las continuidades con el pasado teórico del siglo XX cubano?

En verdad la polémica filosófica, surgida de la enseñanza de la filosofía, - si el estudio de esta debía comenzar por la física y no por la Lógica, dada la complejidad que este conocimiento suponía- en los finales de la década del treinta, tiene consecuencias que, de no advertirse, el análisis del pensamiento de la segunda mitad del siglo XIX quedaría necesariamente fragmentado. (Conde Rodríguez, 2000). El enfrentamiento de ideas de dos concepciones filosóficas opuestas -la ideológica vareliana lucista y la del eclecticismo espiritualista, o sea, la teoría de la emancipación y la teoría de la sujeción-, definió los caminos esenciales de la filosofía en Cuba, de la enseñanza, y a la larga su destino político. La ciencia, la religión, la conciencia, el origen de las ideas, la lógica, la moral, la literatura, la sicología, el método de conocimiento, entre otros conceptos medulares, fueron discutidos en aquella contienda teórica que quedaría trunca pasados los años.

El proceso ocurrido en el año 1842, de inestimable valor en la historia de las ideas en Cuba, la secularización de la enseñanza en la Universidad, durante el cual se cambió el plan de estudios en detrimento de la enseñanza de la filosofía, del enfoque social de la realidad, implicó que la especulación filosófica y la recreación estética de la realidad, la literatura, ganaran un inmenso espacio, muy al contrario de lo que sucedería con la investigación social. Las señoras categorías se adueñaban del escenario teórico en la exposición concienzuda de una lógica formal fosilizada. Habían sido desterradas las Lecciones de Filosofía de Varela. Así lo haría saber en su crítica al nuevo plan de estudios, en 1845, el sacerdote patriota. Se favorecería para bien el estudio de la medicina, la farmacéutica, y otras ramas de las ciencias naturales, sobre todo, después de entronizarse la corriente del positivismo, no en el campo filosófico propiamente dicho, en el cual su influencia no fue decisiva, no así en el científico particular. Por eso la incidencia mayor de esta corriente puede considerarse como movimiento cultural.

Veinte años después, en 1862, aparecerían en el escenario intelectual dos textos que merecen atención: *De la Filosofía en La Habana*, de José Manuel Mestre (Mestre y Domínguez, 1862) y *Lógica*, de Manuel González del Valle, el contrincante de José de la Luz en la polémica de 1838-1840 que más fuertemente arremetió contra sus tesis (González del Valle, 1862). Mestre, que en el año 1856 asumía la Cátedra de Filosofía, aunque por breve tiempo, en la Universidad Real y Literaria cuyo ambiente metafísico no ofreció sitio alguno a la concepción emancipadora del conocimiento, realizaría una síntesis de lo producido en filosofía, en Cuba, hasta su actualidad. Partidario de las ideas de su maestro, José de la Luz, intentaba situar los valores de cada propuesta al mismo tiempo que resignificaba lo que en 1839 José Zacarías González del Valle, otro de los polemistas más importantes en esos años en defensa del espiritualismo ecléctico, había comunicado en su texto *La filosofía en La Habana*.



Por otra parte, Manuel González del Valle con su *Lógica* reafirmaba su vocación cousinista en el empeño de socavar el método inductivo y experimental de la ciencia y de establecer la preeminencia de la Lógica, en su sentido metafísico, como garantía única del conocimiento de la realidad a partir del estudio de la conciencia. Este texto tuvo su antecedente en los discursos pronunciados, por él, en las Cátedras de Lógica y Moral de la Universidad Literaria, en el año 1856, cuando se despedía de la misma después de haber permanecido en ella desde el año de la secularización. Esto significa, como he acotado con anterioridad, que la tendencia teórica predominante en los círculos académicos era precisamente la de corte ecléctico espiritualista con todas sus implicaciones en el terreno político: la conservación del status quo de la sociedad.

Precisamente son estas dos vertientes del pensamiento filosófico las que atraviesan los años finales del siglo XIX y continúan en el XX. En el plano de la enseñanza se advierte que el vínculo de la filosofía y la pedagogía que tan fuerte había sido en aquel primer cuarto del siglo XIX, ya se desdibujaba progresivamente y creaba una distancia entre estos saberes que solo la voluntad de lo más avanzado del pensamiento pedagógico estaba dispuesta a recuperar, aunque nunca tuvo el vigor de aquellos años.

Sin embargo, la psicología cuya formación incipiente en las primeras décadas del siglo XIX no posibilitó su vinculación con la filosofía, comienza a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XIX y se vincula a la pedagogía otorgándole un carácter científico al estudio del niño. Nace la ciencia paidológica.¹

El concepto de ciencia de la educación que trataba Luz en la polémica del cuarenta como una necesidad vital para la enseñanza, así como el de antropología filosófica que contendría a todas las ciencias que estudian al hombre, sería recepcionado paulatinamente por el ideario educativo que recién daba sus primeros pasos en condiciones históricas diferentes. La formación del hombre que se proponía Luz requería de la creación de una racionalidad y una espiritualidad sin ataduras a los dogmas de ninguna autoridad, lo que lo identifica no solo con el espíritu de la escuela moderna, sino con la necesidad de formar en Cuba no a seres activos y pensadores:

“(...) yo no quiero esa ciega obediencia, que será muy oportuna en otros casos, pero que de nada puede servirme a mí que trato de encender, no de apagar, de crear hombres, no máquinas.”(Luz y Caballero, 2001, p. 467). En la mayoría de sus escritos se descubre el desvelo y la angustia por la enseñanza: “Hombres más bien que académicos es la necesidad de la época.” (Luz y Caballero, 2001, p. 467)

La cuestión del método, tan debatida en la mencionada polémica contra el escolasticismo predominante en la enseñanza de la época, es retomada en el siglo que nacía como exigencia esencial en la creación de la escuela cubana. Privilegiar la investigación en detrimento de la erudición y del pensamiento especulativo, constituía eje central de la concepción moderna de la educación.

¹ En Cuba, el primero en incursionar en esta ciencia fue, a juicio de Alfredo M. Aguayo, el pedagogo Manuel Valdés Rodríguez de quien diría: “El título de su obra más notable, *Ensayos sobre educación teórica, práctica y experimental*, prueba que el profesor de metodología en nuestro principal Centro docente es un verdadero precursor de las novísimas tendencias, representadas hoy por Meumann, Lay, Claparede, Schyten, Stanley Hall y otros...” Es considerado el texto, escrito en 1898, como la primera obra paidológica en Cuba, otorgándosele el título de socio de mérito de la Academia de Ciencias de La Habana.

No debe soslayarse el hecho de que, justamente en el año 1900, se publicara en Cuba el método explicativo expuesto por Luz a partir de 1832. En el sistema explicativo proponía Luz: a) hacer más fácil y agradable la adquisición de la lectura que es un arte mecánico hasta cierto punto; b) sacar partido de la doctrina que contenga cada pasaje que se lea; c) dar al discípulo un caudal de voces y facilidad de explicarse por medio de un análisis minucioso de cada pasaje, y d) sobre todo acostumbrarlo a ejercitar el raciocinio sobre cuantos objetos se le presenten. (Luz y Caballero: 2001, p.8). Sus implicaciones en el plano educativo no se hicieron esperar en la enseñanza cubana.

Por otra parte, someter a duda todo el conocimiento establecido a través de un pensamiento crítico, coherente y electivo, era una convocatoria a anular la medianía en la forja de la ciencia, el espíritu y la conciencia de la nación. Así lo entendieron desde Varela hasta José Martí, cuyas ideas básicas trascendieron en la República gracias a la labor educativa de los maestros cubanos en las escuelas públicas y algunos colegios laicos privados, y a la reflexión de una parte del pensamiento pedagógico conscientes de la necesidad de esa herencia.

Una interrogante filosófica penetraba todo el conocimiento del ser de la nación cubana desde los orígenes de nuestro pensamiento emancipador: ¿Quiénes somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos?, para conservar una legitimidad en los años de la República gracias al pensamiento pedagógico y político.

No es casual que la Lógica como ciencia e instrumento de investigación, al servicio de la cultura y la educación, cobrara nuevos bríos también en el quehacer filosófico del siglo XX, descubriendo a Enrique José Varona como su más alto exponente. Su obra, en este sentido, comienza con las conferencias filosóficas en 1880 ostentando estas el sello de la más acendrada independencia intelectual. Solo una interpretación parcial e inexacta de la misma puede llevar a clasificarla como sectario de Augusto Comte, Herbert Spencer, John Stuart Mill, Hippolyte Taine o Alexander Bain. Varona acepta, ciertamente, de estos pensadores lo que de cada uno de ellos le parece concluyente y sólidamente establecido, pero rechaza todo lo demás.

El dilema de la escuela tradicional y la escuela moderna atraviesa toda la historia cultural, ideológica y social cubanas. En los orígenes fundacionales del pensamiento cubano se expresaron tendencias teóricas y políticas radicalmente opuestas: la concepción de la emancipación del pensamiento y la concepción legitimadora de la mentalidad colonialista y colonizadora. La primera requiere de la investigación enfrentada a la especulación, la segunda privilegia la erudición y la autoridad del dogma.

El siglo XX cubano hereda la encrucijada y la enfrenta. La Real Universidad Literaria si bien bajo el influjo del positivismo proyectó y desarrolló la medicina y otros campos de la investigación científica en menor medida, en el terreno del análisis social mostraba una precariedad crítica, hija legítima de un largo proceso que se inició con la secularización en el siglo XIX, y que hizo que perviviera por más tiempo que el que se hubiese pensado, la concepción metafísica y la enseñanza retórica y verbalista. Era una de las garantías más preciadas del poder que recién había nacido después de haber sido conquistada y truncada la independencia del país. Un poder que se ejercía por consenso. Y la escuela, toda ella, desde los estudios primarios a los universitarios, se convertía



en eje central que ese poder instrumentalizaba en su beneficio. Desde los libros de textos hasta los planes de estudios y la orientación general de la educación, así lo demuestran.

La cercanía de la concepción filosófica de Varona con la de Varela y Luz funda una continuidad, que, aunque cercenada después en el plano teórico, en la de la enseñanza propiamente, adquiere una vitalidad que daría frutos en la formación de ciudadanos que desenvolverían una lucha cívica en la república burguesa, y posteriormente un franco enfrentamiento al poder político. De aquellos filósofos y educadores diría:

“Ni para el uno ni para el otro, fue la filosofía un mero ejercicio especulativo, un torneo donde se acude a probar el vigor mental o aguzar la penetración; para entrambos fue la tarea de toda la vida, aceptada como un mandato, cumplida como un apostolado. (...) Nunca jamás se dieron punto de reposo en esta magna empresa. Pregoneros de toda la verdad ya fuese una antigua adquisición cuidadosamente conservada, ya una brillante novedad esforzadamente adquirida; impugnadores de todo error, ya se encubriera con la grave máscara de la autoridad, ya deslumbrara con los incentivos de la reciente y no vulgarizada; fue norma de su enseñanza y fin de su disciplina inculcar en sus discípulos el hábito y el propósito de hacer de la razón ese uso libre que, según Kant, caracteriza a los verdaderos filósofos(Varona, 1902, p. 13).

Serán precisamente los años ochenta testigos de una polémica, que he llamado de la independencia, en la cual diversos exalumnos del Colegio del Salvador, convertidos en intelectuales de valía, -Manuel Sanguily, José Silveiro Jorrín y José Ignacio Rodríguez- se enfrentan para defender o impugnar la filiación de José de la Luz a las ideas independentistas. Este hecho pudiera seguramente pasar inadvertido si no se tiene en cuenta -como ha sucedido en nuestra historiografía- de modo general el alcance del pensamiento del primer cuarto del siglo XIX cubano en el desenvolvimiento posterior del proceso histórico. Sin dudas, Luz fue expresión cimera de ese pensamiento que permitió fundar, crear ciencia y conciencia. Y la sensibilidad patriótica lo recepcionó así. Mestre, más cercano en el tiempo, lo calificaría como “la idea cubana”. Más allá, y muy próximo al inicio de la Revolución de 1895, Martí lo evocaría como “el padre fundador”. Las razones que le asistieron para identificarlo de esa manera superan toda tentativa de invalidación de la esencia de su ideario.

Otra vez el entendimiento de la pedagogía, la filosofía, la cultura y la política se colocan en el centro del debate de la nación. Y fue gracias al desempeño de la *Revista Cubana* dirigida por Enrique José Varona a partir de 1884, una vez que su predecesora, la *Revista de Cuba* (1877) hubo de desaparecer con la muerte de su director, José Antonio Cortina, que pudo darse a conocer esta controversia de la segunda mitad de la centuria decimonónica. Tampoco fue posible que se apagara completamente la voz de Luz; sus últimos discursos académicos en el Colegio del Salvador que invocaban a la juventud cubana a dedicarse a las ciencias, y la denuncia del estado desastroso de la enseñanza llegaban a la conciencia de quienes pensaban y hacían por la escuela cubana en la República.

Ambas publicaciones tuvieron igual orientación de mantener la vitalidad de la cultura del país, de recuperar la producción intelectual de la primera mitad del siglo XIX y de informar sobre el movimiento cultural mundial contemporáneo. Muchos de sus colaboradores eran o habían sido

autonomistas, hecho este no casual si se comprende la naturaleza de este proyecto político, promulgador de la evolución social, progresiva, con fuerte vocación cultural expresada sobre todo en el afán de preservar nuestras raíces. Esta labor de divulgación cultural contribuía a la formación de la opinión pública liberal y sin proponérselo, en modo alguno, fomentaban un ambiente propicio al cambio cuyos ríos de realización escapaban a sus propósitos.

Si una cuestión ha sido medular en la enseñanza cubana, desde los primeros intentos de emancipación de la escolástica hasta el empeño de transformación de la enseñanza en la primera mitad del siglo XX, es la relacionada con el método. Enseñar a pensar expresa la clave de la escuela moderna, implica un cambio en la actitud y aptitud del maestro ante el conocimiento y en consecuencia un horizonte nuevo para el alumno. Expresa también una clave de identidad, pues solo a través de la independencia crítica del pensamiento se afirma la personalidad del individuo y la de la nación para el ejercicio del gobierno propio.

Pensar su naturaleza, su ideología su filosofía, su lógica, su política, sus costumbres, su moral, su religión, su economía, su sociedad, su cultura toda, es crear las bases de una diferencia, de una singularidad universal que identificaría a la nación cubana. Debe significarse que, si bien el punto de partida de la nueva enseñanza era enseñar a pensar, romper con la tradición cuya primacía de la erudición anulaba el espíritu investigativo, resultó una proeza solo el intento, pues los obstáculos que se levantaban en la práctica así lo determinaron.

En el año 1902 saldría a la luz las *Nociones de Lógica* de Varona fungiendo como catedrático en Psicología, Filosofía, Moral y Sociología en la Universidad de La Habana. Inspirado en la nueva orientación que los estudios debían tener, elaboró este texto para la clase de Lógica en los Institutos y Escuelas Normales. ¿Cómo entrenar al estudiante en la adquisición de conocimientos?, ¿cómo conducir su espíritu de manera que se alejara del error?, ¿cuáles eran los medios de que debía valerse en ese escabroso camino que es la investigación?

El análisis de la inferencia inmediata y la inferencia mediata (Varona, 1902, 1926) como modos del conocimiento entre los cuales se encontraban también la intuición y la observación, le permitía establecer las diferencias entre el método basado en la observación y la experimentación y aquel que se basaba en las reglas del silogismo. En el epígrafe veintiséis del capítulo cuarto del texto dedicado al método, Varona sintetizaba las operaciones principales de este: la observación, la generalización o construcción, la verificación. Consignaba que “el método hace que el espíritu empiece su tarea frente a la naturaleza y la termine volviendo a la naturaleza.” Ya no se trataba, sino de descolocar al texto del primer plano, donde había estado situado históricamente, y hacer prevalecer la posición del profesor en la dirección del alumno en el campo de la observación. “Mirar un objeto con inteligencia-decía- es un arte muy difícil” (Varona, 1902, p. 136). Conocer significaría establecer las diferencias y semejanzas entre los fenómenos y procesos, sus relaciones, que es la clave de la clasificación.

Al referirse a la escuela, a “esa clínica intelectual y tal vez moral” (Varona, 1902, p. 137). en sus *Cursos de Estudios para las Escuelas Públicas*, de 1901, aludía al espíritu de libertad de la enseñanza que debería primar en la misma: “Todos los sistemas y ningún sistema, he ahí el sistema” (Luz y Caballero, 2001, p. 270). Concebía a la enseñanza primaria como intuitiva, práctica, objetiva



(comparar, generalizar y razonar) y colectiva y simultánea, o sea, tener en cuenta a la totalidad de la clase. Sostenía la necesidad del empleo de los instrumentos más adecuados en la enseñanza, el hecho, de verdadera trascendencia, de combinar las asignaturas:

“Todos los conocimientos humanos, a despecho de la más minuciosa clasificación, tienen íntimas conexiones. Como los eslabones de una cadena, su contacto es unas veces mediato y otras inmediato, pero es siempre real. Aislar absolutamente las asignaturas unas de otras, no guardar en su estudio cierta correlación que podríamos llamar de paralelismo, priva de una fecundación recíproca a las ideas, y por consiguiente de fertilidad a la acción pedagógica” (sic) (Varona, 1901, p.71).

Las materias sobre moral se vinculan estrechamente con las nociones de higiene, de fisiología y de psicología. En un texto de Agricultura, sugeriría, se entrelazan conocimientos de las ciencias naturales, nociones de mecánica, de industria, de comercio, de economía política.

En cuanto a la enseñanza agrícola en la escuela primaria, como parte de los estudios de la naturaleza, al igual que la higiene y la fisiología, afirmaba la importancia de los métodos experimentales, específicamente los trabajos prácticos en las escuelas de los distritos rurales, en los cuales debía existir un campo de experimentación. Esta asignatura aportaría mayores beneficios en la medida en que el maestro conociera la agricultura y la industria de la zona donde la imparte.

En fecha tan temprana Varona estimaba la historia, esencialmente, por su contribución a la instrucción cívica y moral. El maestro debía asegurar dos hechos de educación como hábitos: la imparcialidad y la independencia del juicio, y “el discernimiento entre la verdad y la fábula” (Varona, 1901, p. 75).

Piénsese en la metodología aplicada que Ramiro Guerra consideraba para otorgarle interés a las biografías como instrumento idóneo en el aprendizaje de la historia. Pues todo el engranaje de hechos y procesos tienen como núcleo la persona biografiada, que se humaniza y cobra atractivo en el terreno de las sensibilidades individuales y colectivas. Así profería: “(...) provocar emociones, fomentar entusiasmo, dirigirnos a la razón apoyados constantemente en el sentimiento, he ahí el secreto del éxito en la enseñanza de la historia” (Guerra, 1911, p. 468).

Igualmente, el estudio de la Geografía Física imponía una nueva orientación, cuya esencia sería el rechazo al método memorístico asumiendo la modificación de su concepto científico y de su didáctica. Aguayo advertía: “La geografía como todos los demás estudios, debe ser vitalizada, es decir relacionada con la vida, y motivada por los valores del educando” (Aguayo, 1917, p. 76). Independientemente de que la Geografía Física tuviera su objeto de estudio en la Tierra, la atmósfera, el océano y las tierras, se debía ampliar su contenido al estudio de las acciones y reacciones que provocan las plantas, los animales o los hombres. Salvador Massip exponía en su texto *¿Qué extensión se debe dar a la enseñanza de la Geografía Física en los institutos?* (Massip, 1931), el programa elaborado en el Instituto de Matanzas teniendo en cuenta el concepto moderno de la geografía.

Las matemáticas eran reivindicadas por sus aportes al desarrollo del intelecto, a la capacidad de pensar, especialmente la Geometría. Sin la enseñanza de esta, consideraban muchos pedagogos, no era posible la creación de las aptitudes hacia las matemáticas. Además, ampliaba el lenguaje de los

estudiantes al mismo tiempo que les afinaba el gusto estético. El espíritu moderno invadía a la escuela. Todas las asignaturas eran repensadas, reelaboradas a la luz de las nuevas concepciones pedagógicas y de acuerdo a la naturaleza física y social cubana.

Se alertaba sobre el constante abuso de la memoria –como ya se ha reiterado- acompañado del descuido de los demás poderes mentales como los de observación y elaboración, lo cual impedía fijar conceptos, penetrar en la esencia de los fenómenos. Resultaban esfuerzos inútiles del aprendizaje, pues no se desarrollaba el razonamiento lógico, la capacidad de análisis. Para ello los pedagogos cubanos emprenderían una verdadera cruzada, con referentes mundiales disímiles y ante una realidad social que, si bien reclamaba la urgencia de una enseñanza óptima, no contaba con la conciencia y el apoyo de los gobiernos demagógicos por esencia.

No pasaba inadvertida la pereza en las escuelas cubanas, resultado de sus propios métodos. Medardo Vitier, con relación a este problema, observaba:

“(…) No es que sea el niño refractario al trabajo, ni mucho menos; es que biológicamente existe cierta tendencia al menor esfuerzo. Conocida es la llamada “ley del menor esfuerzo”; que no es cubana, es universal. Pero quien ha enseñado, pero quien ha tenido bajo su dirección el trabajo escolar de un grupo de jóvenes en Cuba, conoce el fenómeno: dejar para mañana deberes del día, hacer precipitadamente tal o cual ejercicio, no para saberlo, no para entregarlo sino para acabarlo. Los métodos empleados hasta hace poco, y muchos de los seguidos todavía, explican en parte ese desprendimiento, como instintivo, del esfuerzo persistente, laborioso, que es posible en la escuela, y que llega a amarse cuando ha sabido provocarse y dirigirse” (Vitier, 1917).

Al mismo tiempo, de acuerdo a las nuevas orientaciones de la educación, se rechazaba la avalancha de información que atropellaba el orden mental de los educandos. La racionalidad en las materias impartidas era observada por los pedagogos, cuyos estudios les hacían percibir las consecuencias funestas de la fatiga intelectual. Montori dedicaría, precisamente a este tema, su doctorado en Pedagogía (Montori, 1921).

Es por eso que el método de los juegos que Froebel había coleccionado mucho antes, fue acogido por el nuevo pensamiento pedagógico. Se privilegiaba la expresión, no la represión; se enseñaba al niño a autoeducarse, a construir su propio conocimiento descubriendo desde las relaciones más simples, entre los fenómenos, hasta las más complejas. Los juegos representativos, los cuentos dramatizados, los trabajos de jardinería y cultivo, los estudios de la naturaleza, los trabajos manuales, el dibujo y la música, entre otros, tenían como finalidad la formación intelectual, moral y física del educando.

Se concebía a la ciencia de la educación como una ciencia completamente experimental. Y cada materia a enseñar contenía sus propios métodos, sometidos a modificaciones permanentes. Alfredo Miguel Aguayo insistiría en ir más allá de lo que hasta ese momento se proponía en la enseñanza moderna de la época para transgredir los límites de la escuela y sus métodos, recepcionando lo que de estos se diseñaba en el mundo: los métodos de la escuela del trabajo y los métodos funcionales. En esencia, el vínculo de la actividad escolar con la vida, los intereses, fines y valores del educando constituía la mayor inspiración de este último. Como ya se ha apuntado, era



esta la garantía de una autoeducación, punto de partida de la libertad y la responsabilidad del educando.

De los métodos funcionales consideraría al método de proyectos, al método orgánico, al método sintético, al método de juegos y al método de Decroly, entre los existentes en gran número, como los de mayor incidencia en la nueva didáctica que se pensaba. A través del método de proyectos el niño o joven concibe, prepara y ejecuta su propia actividad a partir de sus motivaciones, mientras el maestro sugiere y acompaña. Este método consistía en una serie de proyectos de complejidades progresivas en el enfrentamiento a diferentes temáticas o problemáticas que forman parte de las vivencias del educando.

El método orgánico niega las calificaciones y exámenes y propone extraer de los libros la mayor información para someterlos a discusión con el ejercicio pleno de la razón. Es apartada la rigidez de la escuela autoritaria en aras de la alegría de aprender con el apoyo del maestro. De acuerdo a la perspectiva defendida por la escuela moderna, el método sintético o global favorece la comprensión de las materias, toda vez que estas son interpretadas como una única materia, y no como era concebida por la escuela tradicional, dividida en estudios separados. Aguayo la calificaba como la forma didáctica por excelencia, no solo porque su existencia data de la antigüedad misma con la indiferenciación del conocimiento, cuya utilidad es comprobada a través de toda la historia de la ciencia y el pensamiento, sino que permitía advertir sobre el peligro creciente que se cernía en el nuevo siglo con el avance de la especialización.

En este sentido el método de Decroly se dirige a combinar las materias alrededor de una idea central que se necesita esclarecer; todos los temas tributan a ese aprendizaje. Es un método de asociación de ideas en el cual intervienen los procesos de observación, de clasificación y comparación y los de expresión del lenguaje. Desde luego, como este método sitúa, como los ya mencionados, al niño en el centro de la educación y la utilidad práctica de sus propósitos, debía tener en cuenta las necesidades básicas del infante, es decir, la alimentación, la defensa frente al medio natural y social, la realización activa de su ser mediante el trabajo, la cultura y la recreación estética. Por tanto, en el plano de la enseñanza distribuye las materias a partir de los núcleos de interés: el niño y la familia, el niño y la escuela, el niño y la sociedad, el niño y el mundo animal, el niño y el mundo vegetal, el niño y la tierra, el agua, el aire y las rocas; el niño y el sol, la luna y las estrellas. De este modo desaparecerían las divisiones de aritmética, gramática, geografía, ciencias naturales, etc. de la enseñanza convencional tradicional. La educación moderna inglesa y norteamericana instrumenta la concepción pedagógica de Froebel, basada en el Kindergarten, por supuesto con un dominio de la naturaleza del niño desde el punto de vista psicológico, científico, lo cual le permite contrarrestar sus pro y sus contras en el plano de la enseñanza. El juego como instrumento educativo induce al ejercicio libre de la actividad del niño, liberado de las presiones que supone la dirección autoritaria de su aprendizaje, lo incentiva en la búsqueda de los caminos del conocimiento y le proporciona una seguridad y alegría de vivir indudables.

Así, por ejemplo, para saber todo lo relativo a las ciudades, se proponía la ciudad-juguete, lo mismo que un país o un objeto, etc. aunque no sucede del mismo modo tratándose de otros tipos de conocimientos, en los cuales el juego no es estimable como recurso. Aguayo, al reconocer la

vitalidad del juego en la escuela primaria enfatizaba que este era “algo más que un método: es un principio pedagógico, una filosofía que enseña a hacer interesantes los fines y empeños de la educación. Los pedagogos antiguos, que llamaban ludus (juego) a la escuela elemental, eran partidarios convencidos de esa filosofía profunda y humana” (Aguayo, 1925).

Sin embargo, consideraba como la reforma más radical de la pedagogía al abandono absoluto de los métodos de enseñanza que es decir el plan de Dalton protagonizado por Elena Parkhurst. Teniendo como principio el respeto al niño, se le hacía entrega mensual de una tarea, la cual resolvían con el tiempo que necesitaban para ello y con los métodos de trabajo que ideaban. Se sustituía la clase tradicional por la conferencia o reunión diaria para discutir entre todos un tema, haciendo del aula un taller donde, incluso, podían consultar al maestro. Este se limitaba a estimular el aprendizaje por sí mismos de los alumnos.

La pedagogía cubana se encontraba frente a una avalancha de propuestas que en los países más avanzados del orbe se experimentaban, y cuyas expectativas se cifraban en aprovecharlas a favor de la construcción de una didáctica cubana o dirección del aprendizaje, como le llamaría mucho después Aguayo, y de una organización escolar que garantizara junto a una nueva concepción de la vida o filosofía de los valores que renacía, la libertad del niño, concepto clave de la formación del hombre a favor de la colectividad social. Si consideramos y validamos el alcance que la educación tiene en las sociedades, su participación y vinculación profunda con todas las estructuras sociales, su poder formativo o deformador, su instrumentalización en los proyectos de dominación para perpetuar la dependencia de los pueblos, se comprenderá la utilidad de la recuperación de un pensamiento pedagógico que se generó en la sociedad neocolonial cubana como forma de resistencia y de rescate de una tradición que permitiría reformular una contrapropuesta liberadora de la educación y de la sociedad. La contribución de la escuela a la unidad nacional puede comprenderse a fondo en esa obra educativa lenta y perenne que, en la República, hicieron los maestros y pedagogos cubanos. Un estudio de la esencia liberadora del hombre y de la sociedad, en la pedagogía cubana, requiere proyectarse en la búsqueda de todas aquellas dimensiones que definirían el ideal de educación. La interrogante filosófica sobre nuestros orígenes, nuestra existencia como ser nacional, hallaba su respuesta en los logros y fracasos, que fueron muchos, de un pensamiento que se propuso la fundación de una racionalidad nueva y una espiritualidad integradora de lo cubano a partir de una sociedad que llevaba en el alma el grito de redención y protagonizaba su cultura como el gesto colectivo de la nación.



REFERENCIAS

- Aguayo y de la Torre y Huerta. (1921) Geografía de Cuba para uso de las escuelas. La moderna poesía.
- Aguayo, Alfredo Miguel. (1919). Los valores humanos en la psicología y en la educación. El siglo XX.
- Aguayo, Alfredo Miguel. (1920). El vocabulario de los niños cubanos, Universidad de La Habana.
- González del Valle, Manuel. (1862) Lógica. Manuscritos en Memorias de Sociedad Económica Amigos del País.
- Guerra Sánchez, Ramiro. (1917). Fines de la educación nacional. Imp. La Propagandista.
- Guerra, Ramiro. (1919). En las escuelas primarias. La Propagandista. Guerra, Ramiro. (1919). A los nuevos maestros. La Propagandista
- José de la Luz, J. (2001). Elencos y discursos académicos. Editorial Imagen Contemporánea.
- Massip, Salvador. (1931). Factores geográficos de la historia de Cuba. Imprenta El Avisador Comercial.
- Mestre, José. (1862). De la filosofía en La Habana. Imprenta La Antilla.
- Montori, Arturo. (1914). Ideales de los niños cubanos. La Propaganda.
- Montori, Arturo. (1915). Tipos de percepción en un grupo de niñas cubanas. La Propaganda.
- Montori, Arturo. (1916). Modificaciones populares del idioma castellano en Cuba. La Propaganda.
- Montori, Arturo. (1917). Ponencia sobre reglamentación de las escuelas privadas. Aurelio Miranda.
- Montori, Arturo. (1920). Influencia de las ideas filosóficas en la educación. Montoro, Rafael. (1930). Obras, tomo III. Editorial Lex.
- Varona, E. J. (1886). Conferencias Filosóficas, Lógica. Lección primera. Varona, E. J. (1900). Las reformas en la Enseñanza Superior. Tipografía El Fígaro.
- Varona, E.J. (1902). Nociones de Lógica. Imp. La Moderna Poesía.
- Varona, E.J. (1903). Conferencias sobre el Fundamento de la Moral. Nueva York: D. Appleter y Ca.
- Vitier, Medardo. (1909). Reflejos. El Escritorio.
- Vitier, Medardo. (1911). Martí. Su obra política y literaria. Imp. La Pluma de Oro.
- Vitier, Medardo. (1916). La educación del niño cubano en consonancia con su carácter moral. Biblioteca Patria.



Vitier, Medardo. (1921). La ruta del sembrador; motivos de literatura y filosofía. Imprenta Casas y Mercado.