

PhD in
Educational Sciences and Psychology
CYCLE XXXVI

Coordinator: Prof.ssa Vanna Boffo

**Storia della scuola cubana: dall'avvio della
Rivoluzione al *Periodo Especial*.
Un primo tentativo di sintesi (1959 - 2000).**

Academic Discipline (SSD) M-PED/02
Curricula: Teoria e storia dei processi formativi

Years 2020-2023

Doctoral Candidate:
Francesco Bellacci

Supervisor:
Stefano Oliviero

Indice

Abbreviazioni	4
Introduzione	5
Un dottorato di ricerca tra Firenze e Cuba.....	5
La scuola come motore della Rivoluzione.....	7
Note metodologiche: la scelta e l'accesso alle fonti e alla storiografia	13
Il marxismo pedagogico e la scuola cubana. I primi studi e le prospettive di ricerca	16
Capitolo 1 Fare la storia della scuola cubana: le fonti e la storiografia.....	22
La storia della scuola: una lente sulla Rivoluzione.....	22
Storiografia sulla Rivoluzione cubana.....	26
Storiografia scolastica su Cuba.....	31
Una critica delle fonti	36
Capitolo 2 La prima sfida della Rivoluzione: affrontare le emergenze educative e scolastiche	40
Una rivoluzione nazionalista (ma non comunista).....	40
Le prime azioni del Governo	44
Un passo indietro: la scuola prima della Rivoluzione.....	50
La riorganizzazione del Ministero dell'educazione	58
La Costituzione del 1940 come punto di partenza.....	64
Un'epurazione severa, ma ampiamente condivisa.....	67
Il primato dell'educazione rurale nell'agenda politica rivoluzionaria	69
Le Forze Armate Rivoluzionarie e la riforma dell'educazione.....	74
Le soluzioni del Governo alle prime emergenze educative	78
Capitolo 3 La riforma “liberale” dell'educazione: la Legge 680 del 1959	87
Il forum dell'educazione del novembre 1959	87
<i>Reforma integral de la enseñanza</i> : la Ley 680.....	95
La Rivoluzione si radicalizza.....	109
Capitolo 4 Verso la svolta socialista della Rivoluzione (1960 - 1962)	116

La Baia dei Porci.....	116
«L’anno dell’educazione».....	120
«Un successo unico nella storia dell’umanità»: la Campagna di alfabetizzazione del 1961	123
«Per la Rivoluzione tutto. Contro niente».....	133
Il “Grande dibattito” economico dei primi anni Sessanta.....	135
Il problema dell’emigrazione.....	139
La pedagogia di Ernesto Ché Guevara: formare un “uomo nuovo”	142
Capitolo 5 Gli esperimenti educativi (1962 - 1970)	150
L’istruzione primaria e media basica.....	150
L’istruzione tecnica e professionale: una scelta strategica	162
L’industria dello zucchero e le pressioni sovietiche	167
<i>Escuela al campo</i> : un esperimento tutto cubano.....	172
La formazione degli insegnanti.....	186
Capitolo 6 La sovietizzazione dello Stato (1971 - 1976)	191
Sovietizzazione della Rivoluzione	191
Primo Congresso Nazionale dell’Educazione e della Cultura	200
La “ <i>escuela en el campo</i> ”	213
Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba	224
Capitolo 7 Dal “<i>perfeccionamiento</i>” alla Rettifica della Rivoluzione (1976 - 1989)	234
Il Piano di “ <i>perfeccionamiento</i> ” dell’educazione	234
“ <i>Inculcar el marxismo-leninismo</i> ”, ovvero la “ <i>Politización</i> ” degli studenti....	244
Una “ <i>Rectifica</i> ” della Rivoluzione?.....	258
La “ <i>Rectifica</i> ” dell’educazione	263
Capitolo 8 “<i>El Periodo especial en tiempo de paz</i>”: gli anni Novanta	271
Salvare la Rivoluzione	271
L’educazione durante il Periodo speciale	281
Verso il nuovo millennio: la Battaglia delle idee.....	291
Conclusioni	298
Appendice	304
Bibliografia	314

Abbreviazioni

CEPAL - Commissione economica per l'America Latina e i Caraibi.

COMECON - Consiglio di mutua assistenza economica.

CTC - [Unione] Centrale dei lavoratori cubani.

EAC - La scuola va in campagna.

EEEC - Scuola in campagna.

ESBAC - La scuola secondaria basica va in campagna.

ESBEEC - Scuola secondaria basica in campagna.

FEEM - Federazioni degli studenti dell'insegnamento medio.

FEU - Federazione degli studenti universitari.

FMC - Federazione delle donne cubane.

INRA - Istituto nazionale per la riforma agraria.

MINED - Ministero dell'educazione.

MINFAR - Ministero delle Forze armate rivoluzionarie.

MINTRAB - Ministero del lavoro.

PCC - Partito Comunista di Cuba.

PCI - Partito Comunista Italiano

RM - *Resolución ministerial*

SEN - Sistema educativo nazionale.

UJC - Unione dei giovani comunisti.

UNEAC - Comitato Editoriale dell'Unione Nazionale degli Scrittori e degli
Artisti di Cuba.

URSS - Unione delle Repubbliche Socialiste Sovietiche

Introduzione

Un dottorato di ricerca tra Firenze e Cuba

La ricerca triennale di dottorato da cui è nato questo lavoro di tesi ha avuto come oggetto la storia della scuola cubana a partire dalla vittoria rivoluzionaria del 1959, fino al cosiddetto *Periodo Especial*, ovvero gli anni Novanta, decennio di indubbio interesse e grandi cambiamenti per l'isola caraibica, anche di riflesso al radicale mutamento del panorama internazionale successivo al collasso dell'Unione Sovietica.

Dopo una riflessione accurata nella prima parte della mia attività di ricerca su come poter scrivere una storia della scuola e in generale dell'educazione cubana, ho concentrato il lavoro sulla sua ricostruzione dal punto di vista politico-legislativo nei 40 anni successivi al trionfo della Rivoluzione. Non si tratta quindi di un lavoro sulla pedagogia cubana e sui modelli squisitamente didattici, ma di un quadro di sintesi composito mettendo insieme la letteratura critica esistente e integrando le lacune con fonti inedite di prima mano.

Questa domanda di ricerca è nata da un'analisi della storiografia sulla scuola cubana, nella quale di fatto mancano ancora lavori sistematici che coprano l'intero arco temporale oggetto del mio lavoro e che, in ogni caso, presenta contributi spesso costruiti con un apparato di fonti di prima mano carente o comunque esile nella quantità e nella qualità. Anche nell'ambito universitario delle scienze pedagogiche la storia della scuola a Cuba pare non abbia ancora trovato la sua legittimità, dimostrando una sua piena legittimazione, evidenziando una certa disattenzione da parte della comunità scientifica internazionale.

Secondo Barteau Heather e Webb Lorraine (2019) la causa può essere fatta risalire all'ostilità degli Stati Uniti nei confronti di Cuba e più in generale di tutti i Paesi ad essi allineati, la quale può aver limitato considerevolmente la sua inclusione nel dibattito educativo mondiale. Rainer Schultz (2016), invece, identifica il problema da una prospettiva per così dire interna, affermando che ai ricercatori non cubani sia stato precluso l'accesso a molte fonti di prima mano - anche se negli ultimi venti anni circa le difficoltà di

accesso ai documenti delle istituzioni siano state in parte superate - mentre gli storici dell'educazione cubani si sono tenuti a distanza da studi sul periodo rivoluzionario, forse anche per evitare un approccio critico nelle letture delle politiche educative. A quanto affermato da questi ricercatori aggiungo che anche l'alleanza con l'Unione Sovietica può aver contribuito a chiudere l'ambiente scientifico-pedagogico cubano nel perimetro dei Paesi cosiddetti socialisti, il quale ha ridotto lo scambio scientifico a questa parte del mondo. La somma di questi tre fattori potrebbe quindi spiegare le cause del ritardo della disciplina storico educativa.

Ovviamente esistono eccezioni, ovvero documenti che riescono a entrare più in profondità negli aspetti scolastici attraverso, per esempio, un uso puntuale di statistiche e richiami normativi come gli studi e i report del Ministero dell'educazione (MINED), dell'UNESCO, della World Bank e alcuni lavori di un certo interesse condotti da ricercatori cubani e internazionali, uno tra tutti Martin Carnoy. La maggior parte delle ricerche è di natura sociologica e pedagogica, e si basano per lo più su fonti secondarie, mentre altre sono resoconti di viaggio o osservazioni etnografiche. Tuttavia - nonostante che dall'inizio della Rivoluzione siano stati pubblicati numerosi studi influenti, che hanno fortemente condizionato la successiva percezione dell'istruzione a Cuba - nessuno di questi contributi arriva a fornire un quadro completo dell'evoluzione della scuola cubana, limitandosi invece ad aspetti specifici del sistema educativo o a periodi di particolare rilevanza per i cambiamenti introdotti dal Governo rivoluzionario, soprattutto negli anni Sessanta. D'altronde questa tendenza è confermata anche da Rainer Schultz (2016), il quale - proprio nella sua ricerca di dottorato sullo sviluppo della scuola cubana nei primi due anni di Rivoluzione - afferma che "monografie storico-critiche basate sulla ricerca d'archivio che toccano aspetti dell'educazione rivoluzionaria hanno iniziato solo di recente a essere pubblicate".

Dopo una profonda indagine del settore educativo cubano condotta sia dall'esterno di Cuba che dalla capitale dell'isola, attraverso fonti internazionali di prima mano come documenti governativi, leggi, risoluzioni ministeriali, statistiche, ma anche monografie, reportage, articoli di riviste e di quotidiani - spesso del tutto inediti negli studi storico-educativi - mettendo altresì in ordine le informazioni già esistenti, sono riuscito a ricostruire

l'evoluzione politico-legislativa della scuola cubana dopo il 1959. Ovviamente mi sono confrontato anche con le tradizionali narrazioni su Cuba - comunemente accettate, in alcuni casi anche dalla comunità scientifica - nate e consolidate durante gli anni della Guerra fredda, di fatto concentrate prevalentemente su indagini circoscritte agli anni Settanta.

Il lavoro di tesi mira, dunque, a fare luce sui processi evolutivi della scuola cubana, a partire dalla fase "liberale" della Rivoluzione (1959-1960), nella quale peraltro l'azione di governo fu supportata da un ampio schieramento di forze politiche anche tra loro tradizionalmente contrapposte, per poi analizzare le scelte adottate dopo la svolta socialista del 1961, fino ad arrivare agli sviluppi degli anni Novanta.

Dunque, in definitiva il mio lavoro di ricerca ha tentato di offrire una sintesi dello sviluppo politico-legislativo del Sistema scolastico cubano, colmando probabilmente una lacuna storiografica e mettendo mano anche ad alcune imprecisioni nella letteratura scientifica.

La scuola come motore della Rivoluzione

A Cuba il sistema scolastico statale rappresenta - insieme a quello sanitario - un modello avanzatissimo per quanto riguarda aspetti come l'universalizzazione effettiva dell'accesso all'istruzione e la qualità dell'insegnamento. La scuola rivoluzionaria è stata monitorata fin dal 1959 dall'UNESCO (che già eseguiva studi nell'isola dal 1945) e in seguito dal *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación* - organo dell'Ufficio Regionale dell'Istruzione per l'America Latina e i Caraibi (OREALC/UNESCO) - appositamente predisposto al monitoraggio dei progressi nell'apprendimento degli studenti nella regione latinoamericana e dalla World Bank.

Tali organismi internazionali hanno valutato spesso positivamente molti aspetti dell'educazione cubana¹, attraverso *report* e studi di vario genere che

¹ Alfabetizzazione, universalizzazione effettiva dell'istruzione primaria e media, rapporto numero docenti per studente, educazione degli adulti, ecc.

hanno fatto uso di statistiche, visite nelle scuole, test standardizzati, ecc. Per dare un'idea generale, sul sito *UNESDOC Digital Library*² - dove è possibile accedere a pubblicazioni, documenti e altri materiali prodotti dall'UNESCO o attinenti ai settori di sua competenza redatti da altre organizzazioni o Stati - le relazioni e le informative che riguardano la scuola cubana o più in generale l'educazione in questo Paese risalgono almeno al 1934. Nel corso degli anni, soprattutto dopo la fondazione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura avvenuta nel 1945, le pubblicazioni sono aumentate esponenzialmente. Infatti, se tra il 1940 e 1950 il numero oscillava tra le 20 e le 50 per anno, nei decenni successivi alla vittoria della Rivoluzione sono state toccate punte di 200 tra report e studi annuali. Questo dimostra che l'attenzione riservata da una delle organizzazioni internazionali più autorevoli in materia educativa a Cuba è stata particolarmente viva.

Uno dei degli studi più completi e citati nella letteratura sulla storia della scuola cubana che ho potuto consultare è il *Primer Estudio Internacional Comparativo*³ (PERCE, 1997) dell'UNESCO, dal quale si evincono per la prima volta informazioni comparative sui risultati di apprendimento degli studenti in America Latina e nei Caraibi. In breve, il *report* mette in evidenza gli eccellenti risultati di apprendimento degli studenti cubani nelle materie sia umanistiche che scientifiche. Un altro rapporto della Banca Mondiale pubblicato nel 2014 (Bruns e Javier, 2015), afferma che Cuba abbia il miglior sistema scolastico dell'America Latina e dei Caraibi, compresa l'istruzione superiore. Il Rapporto del 2014 elogia anche il suo successo nel campo dei servizi sociali, che superano in quantità e qualità quelli della maggior parte dei Paesi in via di sviluppo e, in alcuni settori, sono paragonabili a quelli dei Paesi sviluppati, anche se la definizione di paese sviluppato o sottosviluppato è labile e imprecisa. Infine, viene sottolineato che Cuba sia nel mondo la nazione che destina all'istruzione la quota più alta in percentuale del proprio *budget* nazionale.

L'UNESCO *Global Monitoring Report 2005* sull'EFA (*Education For All*), intitolato *L'imperativo della qualità*, indica Cuba come uno dei Paesi che "hanno raggiunto elevati standard di qualità dell'istruzione". La relazione

² <https://unesdoc.unesco.org/>

³ <https://www.unesco.org/es/node/80166>

prosegue affermando che Cuba ha ottenuto queste *performance*, perché “ispirata da una forte convinzione che l’istruzione aiuta a raggiungere gli obiettivi della sua Rivoluzione del 1959”. Nello stesso documento gli autori si domandano se anche altri Paesi possano emulare le politiche cubane, ma lo spirito rivoluzionario che ha ispirato insegnanti, alunni, genitori e in generale la popolazione a compiere grandi sforzi e sacrifici a beneficio dell’educazione può rivelarsi un caso unico. Per di più, come giustamente viene evidenziato, c’è un altro fattore che ha giocato un ruolo fondamentale nello sviluppo della scuola cubana: la continuità politica e quindi quella dei principi sociali e delle idee pedagogiche nel corso dei decenni.

La scuola cubana ha inoltre rappresentato senza dubbio un riferimento in una certa fase storica, per l’eccezionalità con cui è riuscita a sconfiggere di fatto l’analfabetismo e risolvere molte delle condizioni di sottosviluppo e inadeguatezza del sistema scolastico pubblico comuni a molte realtà nazionali sudamericane. È diventata pure un modello - forse talvolta implicito, ma comunque da studiare - nell’attuale contesto di evoluzione e di fermento che coinvolge ormai da anni l’intero Continente latinoamericano, in lotta tra spinte progressiste e politiche conservatrici, così come all’interno del dibattito internazionale (pure in prospettiva diacronica) sulla scuola inclusiva e di quello - ormai divenuto un fondamento in ambito educativo e storico educativo - sul rapporto tra scuola e società.

L’importanza centrale attribuita all’istruzione formale e informale nell’isola caraibica risiede in diversi elementi che ovviamente approfondirò in questo lavoro. Per adesso è sufficiente affermare che la storia dell’educazione cubana è un elemento imprescindibile per comprendere la storia della nazione stessa, anche se troppo spesso le ricostruzioni storiografiche della Rivoluzione hanno trascurato questo aspetto tanto importante, dedicandogli, semmai, spazi esigui e retorici. La scuola è ed è stata, invece, lo specchio di questa società - forse molto più che in altri Stati - e in essa si riflette appieno l’ideologia del Governo comunista, le ambizioni di emancipazione da un passato di sottomissione coloniale e razziale durato secoli e le speranze di contrastare l’embargo economico imposto dagli Stati Uniti d’America che dura ormai da sessant’anni.

Sembra scontato, ma è bene ribadire che è impossibile analizzare le trasformazioni dell’educazione separandole dal contesto storico nel quale

avvennero. La naturalezza nello sperimentare, l'enfasi nel lavoro volontario e per la comunità, lo sviluppo rurale, gli enormi investimenti, gli errori, tutto questo è legato ad un processo di crescita naturale della Rivoluzione cubana, plasmato dalle convinzioni ideologiche, dalle necessità di sopravvivenza, dalle politiche sociali ed economiche. Le analisi delle trasformazioni educative devono quindi obbligatoriamente cominciare con lo studio dei cambiamenti avvenuti nel processo di produzione a Cuba, legati a doppio nodo a quelli delle strutture istituzionali e delle relazioni sociali. Va subito chiarito che quella cubana non fu una rivoluzione che fondava le proprie basi su un programma partitico. Contrariamente al pensiero diffuso i ribelli non erano inizialmente comunisti, ma erano guidati da ideali nazionalisti e rappresentavano gli interessi delle classi più povere e della piccola borghesia: per questo avevano l'appoggio di tutta l'opposizione alla dittatura militare del Generale Fulgencio Batista sostenuto, invece, dagli USA. Non a caso Cuba è stato il primo Paese socialista ad aver creato un partito rivoluzionario dopo la conquista del potere.

E così, anche la pedagogia marxista si è affermata a Cuba non con il trionfo dell'Esercito ribelle, ma solo alcuni anni più tardi, quando gli eventi portarono il Governo rivoluzionario ad avvicinarsi all'Unione Sovietica. Infatti, è stato solo dopo il 1961 - con la cosiddetta svolta in direzione comunista - che la scuola cominciò a trasformarsi nel principale agente di sviluppo della nuova coscienza socialista cubana.

Preciso di condividere – e ritengo sia importante farlo fin da queste righe introduttive - il significato che Rolland Paulston attribuisce al termine “rivoluzionario/a” di Rolland Paulston (1982) quando riferito al Sistema educativo o alla scuola cubana. Il Professore della *University of Pittsburgh* sintetizza nel termine l'uso sistematico fatto dal Governo cubano dopo il 1959 di tutte quelle attività di apprendimento per condurre alla ricostruzione sociale del popolo cubano, per raggiungere l'uguaglianza, lo sviluppo socioeconomico, l'indipendenza dal neocolonialismo e, dal 1961, per formare un nuovo tipo di cittadino: l'uomo nuovo comunista teorizzato da Ernesto *Ché Guevara*.

L'espansione dell'educazione, infatti, doveva fin dall'inizio ridefinire la cittadinanza in termini rivoluzionari e nazionalistici e solo in seguito comunisti. La scuola avrebbe formato giovani e adulti con una

predisposizione per il successo collettivo, piuttosto che individuale, e un senso di appartenenza alla nuova Nazione nel suo processo di costruzione. Dal 1961 si aggiunsero gli obiettivi del marxismo, tracciati dapprima dal Comandante argentino Ernesto *Ché* Guevara e poi dall'Unione Sovietica (Carnoy, 2014).

Ad ogni modo il rapporto tra il discorso educativo e quello politico egemonico a Cuba prese immediatamente avvio a prescindere dall'orientamento del Governo. D'altronde non si tratta di un fenomeno tipico solamente dei Paesi socialisti. Lo stretto legame tra conoscenza e potere è stato sottolineato, tra gli altri, da John Fiske (1989): «La conoscenza non è mai neutrale, non esiste mai in un rapporto empirico e oggettivo con il reale. La conoscenza è potere e la circolazione della conoscenza fa parte della distribuzione sociale del potere». Gli Stati di tutto il mondo utilizzano - esplicitamente o più implicitamente - il sistema educativo come mezzo per perseguire obiettivi ideologici. Anche nei cosiddetti paesi democratici la conoscenza ufficiale ha circolato più liberamente e in modo più completo di quella non ufficiale. Per esempio, negli Stati Uniti l'ideologia del mercato permea il sistema educativo (Apple, 2014; Giroux, 2003). L'uso della scuola come strumento egemonico nella costruzione e consolidamento dello Stato nazionale e delle relazioni di potere esistenti è, quindi, ben noto. Per quanto riguarda Cuba, comunque, uno degli aspetti più problematici del suo Sistema educativo è stata l'imposizione forzata dell'ideologia di Stato, che, secondo vari studiosi tra i quali Anders Breidlid (2007), non lascia quasi spazio a pensieri alternativi rispetto a quello ufficiale (Carnoy, 2014).

Dunque, mentre le riflessioni sul contenuto e sugli obiettivi dell'educazione a Cuba sono per molti versi da problematizzare, i suoi meriti nel campo dell'universalizzazione delle opportunità scolastiche, della formazione professionale, della preparazione per le carriere universitarie, ecc., non dovrebbero essere sottovalutati e sottaciuti, anche perché ben documentati. Va tenuto in considerazione che il Governo rivoluzionario, pur essendo Cuba un Paese sottosviluppato, non ha mai ricevuto alcuna assistenza da parte della Banca Mondiale o del Fondo Monetario Internazionale per progetti umanitari o legati all'educazione, vista l'impossibilità di accedere a tali fondi per colpa dell'embargo statunitense. Cuba ha inoltre resistito alla spinta mondiale della privatizzazione e del neoliberalismo durante gli anni

Novanta, mantenendo comunque la scuola ad un livello pregevole di qualità, nonostante la crisi devastante causata dal collasso del Blocco socialista. Insomma, secondo lo stesso Breidlid (2007) nemmeno i critici più accaniti del sistema politico cubano possono negare l'importante risultato del suo sistema educativo dall'inizio della Rivoluzione. Per di più, anche James Wolfensohn (2001), ex presidente della Banca Mondiale, ha dichiarato: «Cuba fa un ottimo lavoro nella sanità e nell'istruzione [...] e non mi imbarazza ammetterlo».

Gli studi condotti dall'esterno dell'isola sul Sistema scolastico negli ultimi 20 anni parlano di "allineato con le migliori pratiche d'insegnamento a livello mondiale". Anche se questi studi non dimostrano pienamente da dove proviene il successo delle alte prestazioni degli studenti cubani è senz'altro possibile affermare che dipendono dalle politiche educative del Governo rivoluzionario. D'altronde i cubani non sono stati solo in grado di aumentare quantitativamente i servizi educativi, ma soprattutto sono riusciti a creare una società profondamente dedita a istruirsi e predisposta a vedere nella formazione una conquista sociale imprescindibile (Schultz et al., 2011, Heather e Lorraine, 2019).

Quando si parla di Cuba, infine, vanno necessariamente considerate le enormi difficoltà interne, tipiche di un paese che si è liberato con molto ritardo dalla sudditanza coloniale (1898), e soprattutto quelle che provengono dall'esterno, dovute alle conseguenze della Guerra fredda e ai continui sforzi da parte degli Stati Uniti di rovesciare il Governo rivoluzionario con attentati, invasioni armate, sabotaggi, avvelenamenti di intere coltivazioni e blocchi commerciali. La stessa Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) ha denunciato con la piena maggioranza dei suoi delegati l'illegalità delle azioni di Washington.

Molti interpreti della storia cubana come storici, giornalisti, commentatori, ecc., hanno spesso dato letture e conclusioni errate dovute ad analisi lacunose. Hanno dimostrato, quindi, una certa incapacità di leggere la società cubana e le sue istituzioni, così complesse e contraddittorie, anche perché analizzate in molte occasioni con preconetti e strumenti inadeguati per comprendere la realtà dell'isola. Il seguente lavoro, attraverso la ricostruzione dello sviluppo della scuola cubana, potrebbe essere la chiave per conoscere meglio la storia di Cuba e non cadere vittime di giudizi privi di solidità.

Personalmente sono convinto che sia necessario e fondamentale rileggere o quantomeno integrare la storia della Rivoluzione cubana sulla base dello studio approfondito delle politiche educative. Furono queste, infatti, che contribuirono a creare una nuova identità nazionale, preparare manodopera e tecnici indispensabili per l'economia e formare nei cittadini una nuova coscienza che si rivelerà una base importante base del sostegno al regime. Comprendere come il Governo rivoluzionario abbia educato un intero popolo dopo la vittoria della Rivoluzione, aiuta a comprendere meglio le dinamiche sociali, politiche ed economiche di Cuba.

Note metodologiche: la scelta e l'accesso alle fonti e alla storiografia

Per stendere questo lavoro ho fatto uso di opere critiche e fonti di prima mano internazionali, che ho potuto utilizzare solamente dalle biblioteche e dagli archivi cubani durante i 12 mesi di soggiorno nell'isola e, in alcuni casi, nelle librerie digitali dell'Università della Florida⁴ e nella *Library of the Caribbean*⁵. Con le dovute eccezioni, infatti, la storiografia sulla scuola cubana è piuttosto carente in Europa e ancora di più in Italia, perciò la ricerca delle fonti primarie porta a risultati piuttosto parziali, quando non si risolve senza esito se condotta al di fuori di Cuba. Del resto, un classico lavoro sulla storia della scuola da una prospettiva politico-legislativa come questo non può certamente prescindere dall'utilizzo di fonti quali leggi, statistiche, articoli di periodici e riviste, documenti ufficiali del Governo, ma anche monografie, saggi, ecc.

Per comprendere al meglio e assimilare le domande di ricerca del filone di studi sulla storia della scuola ho preso come modello il contesto italiano, visto l'eccellente livello qualitativo raggiunto dalla storiografia scolastica nel nostro Paese. Quale ruolo ha assunto la scuola nel corso dei decenni? Quale quello effettivamente svolto? Che impatto ha avuto sulla realtà nazionale? E ancora, quali sono stati i riflessi sui problemi generali della storia dello Stato

⁴ <https://ufdc.ufl.edu/>; <https://newspapers.uflib.ufl.edu/>.

⁵ <https://dloc.com/>.

al di là di quelli strettamente scolastici? Tutti interrogativi che, seppur consapevole delle enormi differenze che intercorrono tra nazioni - soprattutto di continenti diversi e a così diversi livelli di sviluppo - è possibile estendere anche al caso cubano. La storiografia educativa di riferimento sulla storia della scuola italiana è assai cospicua, plurale e qualitativamente ricca. Sono lavori che nascono da una epistemologia storica rinnovata - anche se con un po' di ritardo - e basata sul riconoscimento e l'utilizzo di una molteplicità di metodi e fonti. *Tutti a scuola!* di Monica Galfrè (2017), come anche *Storia della scuola* di Saverio Santamaita (2021), *Storia della scuola in Italia* di Giuseppe Ricuperati (2015), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi* di Giovanni Genovesi (2010) o il *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* di Fulvio Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri (2019) per fare solo alcuni esempi, dimostrano di aver assimilato quasi tutte le più recenti acquisizioni epistemologiche.

La ricerca negli archivi e nelle biblioteche cubane ha preso avvio a febbraio 2022 dopo aver risolto alcune difficoltà burocratiche tra le Università di Firenze e dell'Habana e aver conseguito i permessi necessari per accedere alle istituzioni di conservazione della documentazione della capitale, grazie anche all'intercessione della mia *tutor* cubana la Professoressa Paola Ortiz del Dipartimento di Storia e filosofia dell'Università dell'Habana. A ragion del vero molti sono stati i rallentamenti dovuti alla poca fluidità delle istituzioni cubane con le quali mi sono confrontato ripetutamente e in alcuni casi - come per l'archivio del Ministero dell'educazione - mi è stato impedito l'accesso ai fondi. Inoltre, fare ricerca in un Paese come Cuba significa affrontare non solo difficoltà implicite nell'organizzazione delle istituzioni dell'isola, ma anche problemi quotidiani come la mancanza di trasporti per il razionamento del carburante o i frequenti *blackout* che paralizzano praticamente ogni attività lavorativa.

Con la Professoressa Ortiz mi sono confrontato soprattutto sulle tipologie di fonti primarie disponibili nell'isola e sui luoghi nei quali sono conservate, più che nell'impostazione della ricerca, la cui correttezza e puntualità è stata confermata dalla stessa docente. Così, a una prima *systematic review* condotta dall'Italia attraverso biblioteche e cataloghi digitali, ho aggiunto un accurato lavoro di ricerca di quelle fonti per me inaccessibili fino a quel momento, trovate soprattutto nella Biblioteca nazionale dell'Habana, la quale conserva

molti dei documenti del Partito Comunista di Cuba, del Ministero dell'educazione, la *Gaceta Oficial*, periodici di vario genere e riviste.

Comunque, dopo tre mesi di ricerche avevo già potuto constatare la scarsità di letteratura critica sullo sviluppo della scuola cubana nei limiti cronologici presi in esame da questo lavoro e la mancanza di alcune tipologie di fonti, come i dibattiti per la preparazione delle leggi o la loro difficilissima reperibilità, le discussioni pedagogiche e le raccolte di decreti e risoluzioni ministeriali. Il numero limitato di libri consultabili nella Biblioteca nazionale José Martí, poi, ha contribuito a dimostrare in maniera trasversale il ridotto numero di studi sulla scuola cubana. Per dare un'immagine più precisa della questione aiuta il confronto con la Biblioteca centrale di Firenze, la quale dispone di un patrimonio di circa 5.500.000⁶ volumi a stampa, mentre quella Nazionale dell'Habana ne conta approssimativamente 55.900⁷ (alcuni dei quali, tra l'altro, sono dispersi pur essendo catalogati). Inoltre, l'Archivio nazionale, nel quale mi aspettavo di poter reperire documenti del Governo e dei Ministeri come leggi, risoluzioni, dibattiti e discussioni per la preparazione delle leggi, conserva solo documenti anteriori al 1959, lasciando ai singoli Ministeri cubani il compito di archiviare i propri atti e obbligando quindi ricercatori e studiosi a confrontarsi con estenuanti peripezie per ottenere il permesso di svolgere ricerche.

Mi sono poi reso conto che, nei primi anni successivi alla vittoria della Rivoluzione, a una intensissima opera legislativa non corrispondeva immediatamente la messa in pratica dei provvedimenti emanati. Come mi ha confermato anche la mia *tutor* e altri docenti con i quali mi sono confrontato, i dirigenti lasciavano non poca libertà di interpretazione all'amministrazione periferica scolastica, ma non solo. Orientarmi nei limiti cronologici presi in esame dal progetto di dottorato si è rivelato, dunque, estremamente difficile. A questo proposito è stato utile rappresentare graficamente l'evoluzione del Sistema scolastico cubano attraverso schemi di sintesi, in buona parte costruiti *ex novo* da chi scrive, inseriti nel testo e riportati in appendice.

⁶ <https://www.internetculturale.it/it/64/partner/27852/biblioteca-nazionale-centrale-firenze#:~:text=L%20Biblioteca%20dispone%20di%20un,circa%201.000.000%20di%20autografi.>

⁷ <https://bnjm.cu/catalogos>

La lacuna nella storiografia scolastica cubana lascia intendere la mancanza di una tradizione storico-educativa solida, portando così alla luce un nodo su una questione epistemologica importante. Infatti, se è vero che la scuola cubana è un elemento imprescindibile per comprendere la storia stessa della Rivoluzione e che il profondo interesse dimostrato da importanti organizzazioni internazionali come l'UNESCO è stato costante nel corso dei decenni, è naturale chiedersi perché non sia stata sufficientemente approfondita e studiata né dagli storici occidentali né da quelli cubani? Per quale motivo la storiografia scolastica cubana pare sia rimasta indietro rispetto alle tendenze di ricerca a livello internazionale? Comunque, per dare una risposta a domande così complesse servirebbe uno studio interamente dedicato a risolvere tali interrogativi, percorso che non ho potuto intraprendere per ovvi motivi di tempo.

Dunque, per portare a termine la ricerca di dottorato ho fatto uso in larghissima prevalenza di fonti internazionali, in lingua spagnola e inglese, soprattutto di matrice cubana, ma anche provenienti dagli archivi digitali *online* di diverse istituzioni, come l'Università della Florida e la Biblioteca digitale dei Caraibi. Infine, le traduzioni presenti nel seguente lavoro sono fatte da me, per facilitare la comprensione a chi legge.

Il marxismo pedagogico e la scuola cubana. I primi studi e le prospettive di ricerca

Il dibattito internazionale sulla pedagogia marxista assume senza ombra di dubbio un'importanza rilevante nello studio dell'educazione in un Paese socialista com'è Cuba. Non ho mancato di prendere in considerazione gli studi sui principi pedagogici marxisti e la pedagogia sovietica, che tanto influenzò Cuba dagli anni Settanta e i cui esponenti principali furono Vladimir Lenin, Nadezhda Krupskaya e Anton Makarenko. Tuttavia, devo segnalare subito che in questo lavoro di tesi la necessità impellente di ricostruire anzitutto la storia della struttura del sistema scolastico cubano nella sua evoluzione politico-legislativa successiva alla vittoria della Rivoluzione ha dovuto giocoforza prevalere su tutto il resto.

Allo stesso tempo ho fatto un affondo negli studi della storia della scuola cubana o, comunque, documentandomi sul Sistema educativo cubano e sui modelli pedagogici emergenti in quel Paese mediante la letteratura esistente in Italia, considerata la particolare attenzione per la pedagogia marxista nella Penisola soprattutto fra gli anni Cinquanta e gli anni Ottanta. Inoltre, l'esegesi fatta da Gramsci sui testi pedagogici di Marx nei *Quaderni*, la quale ha significato un riavvicinamento alle teorie marxiane - ovvero proprie del filosofo tedesco e non filtrate dalla rilettura che ne fece Lenin - pare molto simile a quanto avvenuto a Cuba a partire dagli anni Sessanta grazie a Ernesto *Ché* Guevara e alle teorie pedagogiche di José Martí⁸: un aspetto che mi è sembrato più affine con i pedagogisti italiani che con quelli sovietici o comunque dell'Europa dell'Est.

Gli studi educativi e pedagogici sul marxismo in Italia hanno preso avvio nel Secondo dopoguerra, grazie anche alla fondamentale scoperta del contributo offerto negli anni precedenti da Antonio Gramsci sull'interpretazione del pensiero marxiano in ambito pedagogico emerso dai *Quaderni del carcere* (1948-51): probabilmente il più ricco in assoluto tra le elaborazioni teoriche sul comunismo del primo Novecento.

La prima sistemazione teorica integrale dei contributi pedagogici marxisti in Italia risale al lavoro in tre volumi di Mario Alighiero Manacorda *Il marxismo e l'educazione* pubblicato tra il 1965 e il 1966 nel quale il pedagogista romano individuò e ordinò gli spunti sull'educazione disseminati da Marx, Engels e Lenin nelle loro opere politiche ed economiche, secondo una traccia che le collegasse logicamente. Inoltre, nell'ultimo volume Manacorda raccolse i più significativi testi sull'educazione e sugli scritti pedagogici dei Paesi socialisti, tra i quali Cuba (Bertoni Jovine, 1966). Il Professore romano, infatti, sulla base di un attento lavoro filologico e critico, principalmente rivolto alle opere di Marx, Engels e Gramsci, tracciò le linee per un ripensamento del discorso educativo basato su una concezione storico-materialistica della realtà sociale e sul rapporto fra teoria e pratica (Cambi, 2019; Covato e Meta, 2020).

Secondo Manacorda l'ambito pedagogico coinvolse tutto il pensiero di Marx. L'autorevole studioso lo definisce "il problema dell'uomo, del suo

⁸ Eroe dell'indipendenza dalla dominazione spagnola nel 1895 e pedagogista cubano.

rapporto con la natura e con i suoi simili [...] per produrre la propria vita materiale e spirituale” (Manacorda, 2008). Infatti, per il filosofo tedesco dominare la totalità delle moderne forze produttive richiedeva di mettere gli uomini nelle condizioni di svilupparsi totalmente o “onnilateralmente”, così da liberarsi dalla disuguaglianza, dallo sfruttamento, dall’oppressione e dall’alienazione. Marx affrontò quindi la tematica pedagogica da due punti di vista: il principio socialista dell’unione di istruzione e lavoro e il principio liberale della libertà dell’istruzione (Manacorda, 2008).

Il marxismo, dunque, in quanto teoria dell’emancipazione dell’uomo ha implicita una componente pedagogica, che si articola in un’indagine sociologica sullo stato dell’istruzione, in una critica filosofica sui problemi della natura e dei fini dell’uomo e in una specifica definizione di scelte pedagogiche determinate. Questa componente pedagogica - fa notare Manacorda - “si svolge ininterrotta come parte integrante della ricerca marxista” (Manacorda, 2008).

Il punto di partenza per analizzare l’aspetto pedagogico del marxismo può essere, secondo Manacorda (2008) “ciò che è specifico dell’uomo, ovvero che costituisce la sua attività vitale: il lavoro”.

«Nel lavoro l’uomo attua la propria essenza umana, ma è anche l’origine delle più profonde contraddizioni sociali. [...] La pedagogia [marxiana] si presenta come forma e metodo della reintegrazione dell’uomo nel lavoro, in opposizione a un lavoro che ha diviso l’uomo. [...] La divisione del lavoro si è infatti prodotta storicamente come un processo naturale le cui radici si ritrovano nella schiavitù, nella servitù della gleba, nell’artigianato, nella fabbrica moderna, nella separazione tra città e campagna e nella divisione tra lavoro manuale e lavoro mentale» (Manacorda, 2008).

Nel XIX secolo la base tecnica della produzione iniziò a richiedere maggiore adattabilità possibile da parte dell’operaio. I proprietari e la classe capitalista si mossero per creare un lavoratore più versatile attraverso scuole politecniche professionali industriali e agricole. Ma versatile non significa necessariamente “onnilaterale”. Nel 1867 Marx sottolineava, infatti, l’importanza del carattere teorico-pratico di un’istruzione destinata a trasmettere i fondamenti scientifici universali di tutti i processi di produzione.

Il filosofo tedesco, inoltre, si riferiva all'istruzione politecnica non solo come formazione pratica e professionale, ma anche culturale, spirituale, umanistica e disinteressata, per sviluppare così la polivalenza delle capacità dei singoli (Manacorda, 2008).

La ricerca pedagogica in Marx appare, secondo Manacorda, strettamente connessa con la tematica centrale del suo pensiero e niente affatto relegata al margine degli interessi sovrastrutturali. Nel Manifesto del Partito Comunista redatto nella sua forma definitiva nel gennaio 1848 Marx ed Engels sottolineano l'urgenza di adottare misure per garantire il progresso del proletariato attraverso l'educazione per "tutti i fanciulli in istituti nazionali e a spese dello Stato e l'unificazione dell'istruzione con la produzione materiale". In questo modo la scuola in ossequio al noto principio della teoria e prassi, avrebbe fatto seguire ai giovani l'intero processo di fabbricazione, mettendoli in grado di passare dall'uno all'altro ramo della produzione secondo i bisogni della società o delle loro proprie inclinazioni, rimuovendo finalmente il carattere unilaterale e alienante. Rilevanti appaiono anche le implicazioni di ordine morale, in particolare per quanto riguarda il rapporto dell'educazione con la famiglia, la società e lo Stato (Manacorda, 2008), i quali assumeranno a Cuba un'importanza centrale nell'educazione del popolo e nella costruzione del nuovo Stato comunista.

Nel 1866 Marx dette ai delegati del Comitato provvisorio londinese presente al Primo Congresso dell'Associazione Internazionale dei Lavoratori le istruzioni per la definizione del contenuto pedagogico dell'istruzione socialista, che prevedeva la formazione intellettuale, quella politecnica e l'educazione fisica. L'obiettivo era quello di trasmettere i fondamenti scientifici generali di tutti i processi di produzione e contemporaneamente inserire lo studente nella stessa produzione. Marx parlò anche di gratuità e obbligatorietà come espliciti elementi socialisti e sottolineò, inoltre, che l'istruzione politecnica non avrebbe sostituito la formazione intellettuale, la quale non venne analizzata e per questo Manacorda (2008) deduce che il filosofo tedesco la concepiva nei modi tradizionali.

Per Marx, quindi, la conquista del potere politico da parte della classe operaia avrebbe comportato lo sviluppo dell'istruzione a tutti i livelli, sia sul piano teorico che su quello pratico, unendo necessariamente istruzione e produzione, scienze e lavoro. Diversi decenni più tardi Ernesto *Ché* Guevara

affermerà che la formazione e l'educazione sono elementi essenziali per la costruzione del comunismo, perché imprescindibili nella creazione di un nuovo tipo di cittadino forte di una morale comunista (Manacorda, 2008).

A dedicarsi più attivamente agli studi su Marx pedagogista in Italia ci furono sicuramente Bertoni Jovine con *L'alienazione dell'infanzia* (1963) e soprattutto *Principi di pedagogia socialista* (1977), Lombardo Radice con *Socialismo e libertà* (1968) e *Educazione e rivoluzione* (1976), Manacorda, ma anche Luigi Volpicelli con la *Storia della scuola sovietica* (1951), Giovanni Maria Bertin col volume *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia* (1955), Andrea Daziano con *La scuola nell'Unione sovietica* (1963), Giorgio Bini con il saggio *La proposta educativa marxista* (1965) e Lamberto Borghi con *Educazione e sviluppo sociale* (1962).

La lettura più vivace, offerta da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine, divenne punto di riferimento fondante delle posizioni comuniste in tema di scuola e educazione, nonché strumento nel dibattito interno al PCI. In quegli anni, inoltre, fiorì un acceso confronto tra marxisti, laici e cattolici condotto soprattutto nelle riviste *Riforma della scuola*, di stampo marxista e fondata da Lombardo Radice e Bertoni Jovine nel 1955, e *Scuola e Città*, dove scriveva il gruppo di intellettuali liberal-socialisti composto da Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta, che facevano capo alla casa editrice *La Nuova Italia* di Firenze, ma anche *Rinascita* e *Vie Nuove*, entrambe legate al Partito Comunista.

Ad ogni modo gli sviluppi della scuola e dell'educazione cubana di certo non hanno avuto in Italia la stessa attenzione riservata alla pedagogia marxista. Infatti, oltre ad alcuni contributi sulla rivista pedagogica del Partito Comunista Italiano (Bertoni Jovine, 1965; Leang, 1965; Llanusa, 1969) e a un interessante lavoro di Luciano Aguzzi dal titolo *Educazione e società a Cuba* nel 1973 - che fa uso di fonti primarie del Governo e del Ministero dell'educazione cubano (MINED) - sono pochi gli studi che prendono come oggetto la scuola nell'isola più grande delle Antille. Anche Manacorda nel suo *Il marxismo e l'educazione: testi e documenti 1843-1966* (1966a) - nel quale dedica spazio ai sistemi di formazione degli stati socialisti compresa Cuba - non va oltre la traduzione di alcuni documenti legislativi che, seppur

importantissimi, non riescono a restituire il quadro generale della scuola cubana. Inoltre, a metà degli anni Sessanta, per la precisione nel maggio del 1965, a pochi anni dalla vittoria della Rivoluzione, il Ministro dell'educazione Armando Hart tramite l'*Associazione Italia-Cuba* - che allora era una delle molte appendici del PCI - invitò i pedagogisti italiani Dina Bertoni Jovine, Mauro Laeng, Lamberto Borghi e Mario Melino a osservare a scopo di studio l'esperienza e i risultati accumulati nel campo dell'insegnamento. Ma anche questo viaggio, che a prima vista potrebbe sembrare particolarmente interessante e ricco di risvolti, non produsse niente di più di un breve articolo su *L'Unità*, nel quale Saverio Tutino (1965) registrò le impressioni di questi studiosi al rientro in Italia. Infine, nell'Istituto Gramsci di Roma, che conserva l'archivio del Partito Comunista Italiano - nel quale ho svolto ricerche per cinque giorni di ricerche - non ho trovato ulteriori fonti rispetto a quelle già indicate.

L'acceso e produttivo dibattito sulla pedagogia marxista e sui sistemi scolastici dei Paesi socialisti in Italia si spense comunque entro la fine degli anni Ottanta, parallelamente al declino dell'attenzione per il marxismo. Il mancato interesse da parte dei pedagogisti italiani di area marxista e di quelli del PCI nei confronti della scuola cubana, sarebbe stato un tema sicuramente da approfondire, ma la complessità avrebbe richiesto uno studio specifico, per il quale avrei dovuto sottrarre tempo al mio tema di ricerca.

Capitolo 1

Fare la storia della scuola cubana: le fonti e la storiografia

La storia della scuola: una lente sulla Rivoluzione

Tentare la ricostruzione della storia di una qualsiasi nazione contemporanea nei suoi aspetti sociali, politici ed economici, compresa certamente quella cubana della seconda metà del XX secolo, porta inevitabilmente a incrociare in più punti e spesso con nodi ben stretti lo sviluppo del suo sistema scolastico, delle teorie educative adottate e degli interventi legislativi.

Il rapporto tra storia generale e storia della scuola mette in relazione - e fa dialogare intensamente - non soltanto gli aspetti sociali, politici ed economici, ma anche quelli civili e culturali di uno Stato. Come ha già osservato Raffaele Laporta (Santamaita, 2010): «quando si scrive la storia del Paese si dovrebbe scrivere anche la storia della sua scuola». E, di rimando, per conoscere la storia della scuola di un Paese significa ricostruire, di riflesso, parte della storia della sua società, almeno dal momento in cui questa comincia ad acquisire la coscienza di essere una vera nazione, con una propria cultura, che la identifichi e la distingua dalle altre. Non solo. Vuol dire anche seguire lo sviluppo e la diffusione di tale coscienza fra tutti i cittadini; scoprire come le classi dirigenti si siano regolate per aprire alle classi popolari; come quest'ultime - attraverso la scuola (ma anche per altre vie e soprattutto attraverso le lotte sociali) - abbiano acquisito sia la coscienza dei propri diritti civili e politici, sia la cultura necessaria ad affermarsi economicamente e socialmente nell'ambito della società nazionale; significa osservare, inoltre, come siano stati considerati e formati gli insegnanti nel corso dei decenni, la loro situazione socio-economica, nonché il peso che hanno avuto dentro e fuori la scuola (Santamaita, 2010).

In altri termini, studiare la storia della scuola “dovrebbe rendere più chiaro il progresso sociale e civile delle Nazioni e potrebbe aiutarci a capire alcune questioni che hanno profondamente caratterizzato la vita politica e sociale del [...] Paese” (Santamaita, 2010). Questioni che, se comparate poi con quelle di altri Stati, si rivelano irrinunciabili per l’avvio di azioni di cooperazione internazionale che coinvolgano il campo formativo, oltre che risultare estremamente utili per l’implementazione di politiche di riforma scolastica e di strategie di programmazione ad ampio raggio e a lungo termine (Barbieri, 2013).

Quindi perché studiare Cuba e il suo sistema scolastico?

Negli ultimi venti anni, nonostante l’avanzare dei governi di centro-sinistra e in alcuni casi socialisti in molti Paesi dell’America latina - come in Venezuela, Bolivia, Ecuador, Messico, Nicaragua, Cile, ecc. - pare essere mancata l’elaborazione di un nuovo modello di socialismo per il XXI secolo. Il rischio è quello di perdere l’occasione per riflettere su forme alternative al sistema capitalistico o comunque di continuare a porre l’attenzione esclusivamente su riformismi moderati, che rimangono inquadrati nel contesto liberalista e neoliberista. Verrebbe a mancare anche una valutazione critica sul Sistema educativo cubano in ottica comparata, più che sottovalutato dal mondo occidentale. Secondo Tom Griffiths (2009) questa riflessione è quantomeno necessaria: «Se i nuovi sistemi di istruzione vorranno preparare cittadini per costruire alternative al sistema capitalistico, sarà utile imparare dall’esperienza cubana».

La storia della Rivoluzione cubana diventa dalla fine dagli anni Cinquanta la storia stessa di Cuba. La concezione e le basi della Rivoluzione, la guerriglia, le prime leggi popolari, i tentativi di mantenere in uno stato costante di tensione rivoluzionaria i cittadini, il loro totale coinvolgimento nella vita politica, sociale ed economica, le relazioni con gli altri Stati, la difesa dei confini, tutte le singole tappe che hanno segnato l’instaurarsi del socialismo e la sua difesa costituiscono dal primo gennaio 1959 la storia dell’isola più grande delle Antille.

La rapida trasformazione della Cuba rivoluzionaria influenzò profondamente l’educazione e il suo sistema scolastico. Di fatto i ribelli crearono un vincolo strettissimo tra educazione e società e tra scuola e lavoro, che si concentrò nella trasformazione radicale del sistema educativo, sociale

ed economico dello Stato (Dominguez Reyes, 1975), il quale ha fatto tesoro di questo investimento per consolidare le sue istituzioni e i principi sui quali si fonda. Per costruire una nuova società, quindi, fin dal 1959 i bambini e i giovani sono stati educati con nuovi principi rivoluzionari, nazionalistici e - solo dal 1961 - marxisti: amore per la patria, sentimento di fratellanza e solidarietà internazionale, lavoro inteso in senso socialista, uguaglianza, partecipazione attiva alla vita sociale e politica, formazione comunista e politecnica integrale (Read, 1970; Dahlman, 1973; Dominguez Reyes, 1975; PCC, 1975; MINED, 1975; Carnoy e Werthein, 1980; PCC, 1980; Kolesnikov, 1983; MINED, 1988; McDonald, 2000; Ginsburg, 2006).

Dopo secoli di sottomissione all'impero spagnolo e circa sessant'anni di ingerenze statunitensi, i provvedimenti del Governo rivoluzionario portarono grandi cambiamenti e progressi sociali, che in maniera sintetica cercherò di evidenziare nei paragrafi successivi. Nel caso dell'educazione, fin da quando ci fu il primo tentativo di ribellione con l'assalto alla caserma Moncada a Santiago de Cuba nel 1953, gli organizzatori del movimento rivoluzionario capeggiati da Fidel Castro la ritenevano come un fondamentale strumento di trasformazione della condizione socioeconomica del Paese e un mezzo per diffondere i valori ideologici della lotta. Infatti, per rompere con il passato e costruire la nuova società cubana i ribelli cercarono nel corso dei decenni di formare un nuovo cittadino, un uomo nuovo capace di dare rinnovato valore al lavoro, forte di una coscienza collettiva prima ancora che individuale, in grado di manifestare austerità nei confronti del consumo e di impegnarsi nel raggiungimento del comunismo (Arbesù, 1993).

Non mancarono importanti errori nelle scelte e nelle pianificazioni che si riflessero soprattutto in campo economico. In generale le decisioni iniziali vennero rivolte a enfatizzare la quantità più che la qualità. Per questo, più che l'istruzione media e superiore, venne sviluppata la scuola primaria e in generale l'insegnamento di base per tutte le fasce di età (Dominguez Reyes, 1975). Anche il principio marxista dell'unione tra scuola e lavoro, introdotto gradualmente a Cuba dal 1961 e adottato sia come elemento pedagogico, che come necessità di integrare quanta più manodopera possibile nel processo produttivo, portò con sé problemi ed errori almeno fino agli anni Ottanta.

In estrema sintesi è bene ricordare che il tipo di società e il suo modo di produzione condizionano il sistema educativo di uno Stato. L'educazione

quindi - determinata a sua volta dalla struttura economica vigente - assume due funzioni: sviluppare nei lavoratori capacità tecnico-scientifiche conformi ai processi di produzione e trasmettere una serie di valori, forme di vita e condotte sociali in accordo con la funzione del sistema socioeconomico dominante (Arbesù, 1993). Nel caso di Cuba questi compiti educativi sono molto più evidenti o comunque sicuramente più espliciti che nella maggior parte dei Paesi del mondo.

Infine, è importante sottolineare che l'intero processo rivoluzionario cubano si è sempre caratterizzato per i suoi cambiamenti repentini, profondi, a volte contraddittori - anche nell'educazione - in risposta alle necessità del nuovo sistema e alle sfide che si presentavano nel corso degli anni (Kolesnikov, 1983; Hugh, 1987; Arbesù, 1993; Kapcia, 2008; 2021a; Carnoy, 2010; 2014).

La comunità scientifica che si è occupata di studiare la scuola e l'educazione a Cuba è per lo più concorde nell'identificare cinque approcci di studio al tema: storico; comparativo; risultati ottenuti dal Governo; tematiche pedagogiche; sintesi di tutti questi approcci (Richmond, 1987; 1990). Ai fini della mia ricerca ho preso in esame e combinato insieme l'analisi storica degli eventi con la storia delle prospettive e dei progetti politici maturati a Cuba nel corso degli anni nel campo dell'istruzione. Questo mi ha permesso di portare alla luce una moltitudine di nodi riguardanti l'istruzione, che ho cercato di sciogliere o per lo meno allentare. L'approccio di studio definito come storico divide in fasi lo sviluppo del sistema educativo e scolastico nella Cuba rivoluzionaria: ciascuna caratterizzata da elaborazioni pedagogiche, provvedimenti legislativi, riforme e cambiamenti socioeconomici.

Benché non rientri tra gli obiettivi di questo mio lavoro, tratteggiare un quadro sintetico della scuola prerivoluzionaria, permetterà senza dubbio di contestualizzare meglio gli obiettivi e gli interventi del Governo rivoluzionario dopo il 1959 per quanto riguarda la politica educativa, ma non solo. Sarà quindi opportuno inquadrare brevemente lo stato del sistema scolastico così come venne lasciato ai ribelli di Castro dopo secoli di dominazione coloniale, ingerenza statunitense, colpi di stato e una dittatura sanguinosa. Infatti, quando l'esercito rivoluzionario salì al potere nel gennaio del 1959 ereditò seicento anni di disuguaglianze sociali, razzismo,

arretratezza economica, una burocrazia macchinosa e inefficiente, dilagante corruzione a ogni livello della società e dello Stato ed estrema povertà, che trovavano una riprova incontrovertibile in un livello di analfabetismo che si attestava - secondo le stime del Governo di Batista definite inattendibili dall'*U.S. Bureau of Foreign Commerce* (1956; Schultz, 2014) - intorno al 24% della popolazione (ma la cifra arrivava fino al 70% nelle campagne). A titolo orientativo negli stessi anni la percentuale di analfabeti in Italia era di all'incirca l'8%¹.

Per concludere questo paragrafo è importante far notare - e in seguito ritornerò su questo tema in maniera più approfondita - che la letteratura che tenta di studiare il Sistema educativo nell'isola caraibica prima della vittoria della Rivoluzione castrista lamenta la carenza di fonti primarie (Rodríguez, 1988). Ma nonostante queste difficoltà ci sono contributi che mettono in luce la condizione in cui verteva il sistema scolastico nazionale prima del 1959 attraverso statistiche riconosciute, tuttavia, omissive e incomplete (U.S. Bureau of Foreign Commerce, 1956; Mesa-Lago, 1969; Gasperini, 2000; World Bank, 1979).

Storiografia sulla Rivoluzione cubana

La storiografia per così dire classica sulla Rivoluzione cubana - i cui più prestigiosi rappresentanti sono Thomas Hugh con le sue pietre miliari *Storia di Cuba, 1762-1970* (1973) e *La revolución cubana 25 años después* (1985), Richard Gott con *Cuba: a new history* (2005) e Antony Kapcia con i suoi numerosi studi (2000; 2008; 2020; 2022) - ha diviso in periodi la storia contemporanea di Cuba, i cui punti di inizio e di fine sono scanditi da importanti avvenimenti, che caratterizzano gli sviluppi sociali, economici e politici nell'isola. È possibile quindi affermare così che la comunità degli storici che ha studiato l'isola dopo il 1959 divide in due grandi macro-periodi la storia di Cuba, indicando il 1975 come anno di cesura. La data corrisponde

¹ ISTAT. Tavola 7.1 - Popolazione residente in età da 6 anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica ai censimenti - Censimenti 1951-2011.

al Primo congresso del Partito Comunista Cubano e alla scelta di passare da una fase utopico-idealistica - contraddistinta da programmazioni sbagliate e ritardi nella crescita economica e educativa, nonostante tuttavia gli innegabili miglioramenti rispetto al periodo prerivoluzionario almeno per le fasce più povere della popolazione - a una fase definita realista. Da quel momento il Governo procedette all'istituzionalizzazione di ogni ambito dello Stato e a una attenta programmazione economica sul modello sovietico, abbandonando il metodo "guerrigliero" - caratterizzato dall'improvvisazione, da obiettivi troppo ambiziosi e da direttive imposte da un ristretto gruppo dirigente, quando non dal solo Fidel Castro - per uno, per così dire, più ragionato e programmato.

Da questa divisione gli stessi studiosi hanno ricavato sottoperiodi in relazione - come già anticipato - a importanti cambiamenti nel cammino della Rivoluzione:

- 1959-1961 quando il Governo varò le prime riforme liberali;
- 1961-1970 in cui la Rivoluzione virò in direzione socialista, consolidando le conquiste politiche, sociali ed economiche necessarie a percorrere la via cubana al comunismo, ma affrontando anche seri problemi economici e di errata programmazione;
- gli anni Settanta e Ottanta di istituzionalizzazione, modernizzazione e sviluppo economico, nonché di avvicinamento all'Unione Sovietica, per poi cambiare nuovamente rotta verso un modello di socialismo cubano;
- gli anni Novanta chiamati *Periodo Especial* e caratterizzati da enormi difficoltà economiche dovute al crollo dell'URSS e all'inasprimento del blocco economico imposto dagli Stati Uniti già in vigore dai primi anni Sessanta.

I positivi cambiamenti economici che hanno interessato l'isola dall'inizio del XXI secolo, infine, stanno entrando di diritto tra i periodi che la storiografia su Cuba è solita prendere in considerazione, ma esulano dall'oggetto della tesi.

Per lo studio di Cuba imprescindibili sono dunque, i lavori di Thomas Hugh (1971; 1987) e gli ultimi interessantissimi studi sulla storia dell'isola e della Rivoluzione condotti dalla fine degli anni Novanta, molti dei quali di ricercatori statunitensi e britannici: un aspetto che desta per lo meno curiosità. Mi riferisco a *Cuba: A New History* di Richard Gott (2005), *The Structure of Cuban History: Meanings and Purpose of the Past* di Pérez Louis Jr. (2013), *A History of the Cuban Revolution* (2015) di Chomsky Aviva, *Revolutionary Cuba: A History* (2014) di Luis Martínez-Fernández, *Cuban Communism* (2019) di Suchlicki Jaime e Irving Louis Horowitz e infine i lavori di Antoni Kapcia *Cuba in Revolution: A History Since the Fifties* (2010), *Leadership in the Cuban Revolution the Unseen Story* (2021b) e il recentissimo *A short history of revolutionary Cuba* (2021a), tra i migliori per lucidità e profondità d'analisi. Alcuni di questi studiosi della Rivoluzione cubana hanno anche cercato di considerarla da una posizione che garantisse uno sguardo approfondito su tematiche cruciali, piuttosto che impostare il lavoro su rigide gabbie cronologiche.

Ma nonostante la qualità raggiunta dalla storiografia che si occupa di Cuba - forte anche di un rilevante cambiamento nell'impostazione di ricerca - continua a mancare l'approfondimento sulla scuola e sul legame tra educazione - intesa nel suo significato più ampio - sistema economico, sociale e storia della Rivoluzione. Anche Schultz Rainer Gerold (2016) evidenzia questa lacuna nella sua tesi di dottorato dal titolo *From Reform to Revolution: the Transformation of Cuba's Education System, 1959-62*. Questa zona d'ombra è facilmente riscontrabile anche nelle riviste di settore come *International Journal of Cuban Studies* o *Cuban Studies*, dove la storiografia scolastica fatica a trovare spazi.

Tra i testi che ho potuto consultare nelle biblioteche dell'Habana segnalo *Historia de Cuba 1959-1999* (2009) di Josè Canton Navarro e Arnaldo Silva Leon; quello delle *Fuerzas Armadas Revolucionaria* (1985), dell'*Instituto de Historia de Cuba* (1994), di Portuondo Fernando del Prado (2000), il lavoro di Pichardo Hortensia Viñals *Documentos para la historia de Cuba* (2000) nel quale ho trovato indicazioni utili sulle fonti primarie relative anche al sistema di istruzione e *Visión Desde Cuba* (1997) di Bell Lara José e Clara Pulido Escandell. In ambito latino-americano, poi, ho fatto riferimento a Luis Martínez-Fernández: *Revolutionary Cuba: A History* (2014), considerato

come uno dei più produttivi e influenti ricercatori della realtà caraibica. Anche in questi contributi, però, i riferimenti alla scuola sono appena accennati.

Studiare la storia della scuola cubana significa ovviamente fare un'analisi approfondita del contesto dell'intera Regione latinoamericana. Sarebbe un errore non considerare Cuba inserita all'interno del processo storico che ha interessato l'intera America centro-meridionale da quando è stata scoperta dagli europei. In questo frangente numerosi fattori hanno caratterizzato - e in un certo senso accomunato - ogni singolo Stato del continente. L'influenza del colonialismo europeo; il rapporto con gli Stati Uniti d'America; le dittature; le migrazioni; l'estrema povertà; la disuguaglianza di reddito; quella sociale; il cattolicesimo; lo sterminio degli indigeni; la forte urbanizzazione; le forme di azione collettiva legate soprattutto alla cosiddetta teologia della liberazione e al forte impatto del pensiero di Marx e degli eroi indipendentisti; infine, le debolezze degli Stati che possono essere fatte risalire a quelle dell'impero spagnolo. Sono questi i nodi principali ai quali è necessario fare cenno per comprendere il contesto generale da cui nasceva il movimento rivoluzionario di Fidel Castro. Tuttavia, l'enormità dei temi che si schiudono dallo studio dell'America Latina apre un universo immenso di questioni che non sarà possibile approfondire in questa sede, ma del quale si dovrà inevitabilmente tenere conto, come confermato anche Daniele Pompejano (2012) e Federica Morelli (2015).

Tuttavia, se cambiamo punto di osservazione gli eventi che hanno coinvolto Cuba dopo il 1959, al contrario ne hanno fatto indiscutibilmente un caso unico rispetto agli Stati della parte centro-meridionale del continente. E non mi pare sbagliato estendere il paragone al resto del mondo, dal momento che anche tra gli Stati cosiddetti socialisti Cuba ha seguito percorsi peculiari, dettati da esigenze e visioni interne. Questo mi ha consentito di respingere una lettura che la iscrivesse in un'analisi generalizzata degli aspetti sopraelencati nei decenni successivi alla vittoria della Rivoluzione. Sarebbe sicuramente interessante (in una successiva fase della ricerca) osservare in ottica comparata alcuni fattori chiave che aiuterebbero a capire le differenze tra un paese socialista e gli altri liberali (anche se non sempre democratici) dell'America Latina e del resto del mondo.

I contributi che indagano l'educazione e i sistemi scolastici dell'America Latina e ne ricostruiscono storiograficamente l'evoluzione, sono innumerevoli. Per una selezione dei più autorevoli e aggiornati in ambito educativo sono partito dal lavoro di Antonio Cobalti *L'istruzione in America Latina* (2009), nel quale viene fatta una sintesi tra pubblicazioni più e meno recenti sul tema. Ho poi approfondito i riferimenti indicati in bibliografia attraverso una lettura esplorativa, per arrivare a una selezione di quelli che approfondissero il tema legato all'educazione, come *Modelos educativos en la historia de America Latina* di Gregorio Weinberg (1984), *La Educación Como Imperialismo Cultural* di Martin Carnoy e Felix Blanco (2006), *Neoliberalism and Education in the Americas* di Puiggros Adriana (2020), oltre che quelli di Morelli (2015) e Pompejano (2012).

In Argentina, Brasile, Colombia e Messico la disciplina storico-educativa si è sviluppata maggiormente non solo come oggetto di ricerca, ma anche nella didattica universitaria e negli istituti di formazione degli insegnanti. Questa evoluzione è andata di pari passo con la creazione di società scientifiche, la comparsa di riviste e l'organizzazione di attività accademiche come seminari e congressi tutti specialistici in questo settore. La celebrazione a Bogotá nel 1992 del Primo Congresso iberoamericano di storia dell'educazione è stato un momento chiave per la costituzione di una comunità accademica di storici dell'educazione latinoamericana all'interno della quale segnalo la *Sociedad Chilena de Historia de la Educación* (1992) che pubblica la *Revista Chilena de Historia de la Educacion*, quella argentina (SAHE, 1995) con *l'Anuario de Historia de la Educacion* e la più recentemente *Sociedade Brasileira de História da Educação* (SBHE, 1998) che esce sulla *Revista Brasileira de História da Educação*. Inoltre, per lo studio dei sistemi scolastici di questa area del mondo una fonte unica per ampiezza e qualità dei dati è *World Data on Education* dell'UNESCO (2006; Ossenbach, 2000), alla quale ho fatto spesso riferimento.

In maniera molto generale e sintetica è possibile affermare che l'esperienza educativa cubana prerivoluzionaria aveva molti tratti in comune con i Paesi in via di sviluppo latinoamericani. La scuola, pur in una situazione apparentemente migliore rispetto al resto dell'America Latina, era principalmente privata e dipendente dai finanziamenti che venivano dagli USA. Quella pubblica si concentrava nelle città, mancava di personale

docente e preparava manodopera non sufficientemente qualificata, quando invece servivano tecnici e operai competenti sia in ambito agricolo che industriale (Read, 1970; Dahlman, 1973; Dominguez Reyes, 1975; PCC, 1975; MINED, 1975; Carnoy e Werthein, 1980; PCC, 1980; Kolesnikov, 1983; MINED, 1988; McDonald, 2000; Ginsburg, 2006; Schultz, 2016).

Storiografia scolastica su Cuba

Per quanto riguarda invece la scuola e l'educazione dai primi anni Sessanta fino al periodo di crisi negli anni Novanta, la letteratura scientifica, come affermato anche da Sheryl Lutjens in *Education and the Cuban Revolution: a Selected Bibliography* (1998), ha in larghissima parte riconosciuto il raggiungimento di molteplici obiettivi delle politiche educative e sociali di Cuba. E nonostante alcune notevoli differenze nelle conclusioni sulla natura e sui risultati delle riforme socialiste - soprattutto per quanto riguarda la libertà di insegnamento e l'imposizione dell'ideologia comunista - c'è un apprezzamento ampiamente condiviso sui risultati delle politiche educative inerenti l'espansione, l'universalizzazione effettiva del servizio e la qualità raggiunta a partire dagli anni Ottanta. Questo emerge chiaramente dal lavoro di Lutjens, in cui viene fatta un'accurata raccolta e descrizione della letteratura sul tema educativo, culturale e scolastico divisa tra opere che organizzano lo studio secondo le fasi principali della politica educativa del Governo cubano² e quelle che si concentrano su specifici ambiti di ricerca e indagine teorica³ (Lutjens, 1998). Lutjens inserisce anche report promossi da altri Stati, come quello del Ministero dell'educazione spagnolo del 1995 *Sistemas Educativos Nacionales: Cuba*.

Alcuni titoli suggeriti dall'autrice (Lutjens, 1998) che ho potuto consultare a L'Habana sono *The State, bureaucracy, and the Cuban schools: power and participation* della stessa autrice (1996), *Making a new people: education in*

² L'espansione dell'istruzione negli anni Sessanta, inclusa la Campagna di alfabetizzazione; le riforme di perfezionamento qualitativo a partire dalla seconda metà dagli anni Settanta; le politiche di perfezionamento continuo (iniziate negli anni Ottanta), che riflettono le speranze e le difficoltà di una Cuba impegnata nella costruzione del socialismo dopo il crollo del blocco sovietico.

³ Differenze di genere, razzismo, istruzione tecnica, ecc.

revolutionary Cuba (1985) di Theodore MacDonald, *Historia de la Educación* (2004) di Enrique Sosa e Alejandrina Penabat, *Predominio de las formas no escolares de la educación en Cuba* di Manuel Curbelo Vidal, *Historia de la pedagogía en Cuba* (1995) di Rolando Buenavilla Recio e, soprattutto, *Cuba: Educación popular y preparación de los cuadros nacionales, 1959-1982* di Nikolai Kolesnikov (1983), interessante per aver fornito un buon quadro storico della scuola cubana, arricchito con riferimenti alle fonti primarie, come leggi e disposizioni ministeriali, ma carente di considerazioni critiche sulle scelte del Governo.

Nella rassegna della letteratura organizzata per tematiche da Lutjens (1998) sono poi elencati studi che fanno uso di interviste a studenti, insegnanti, genitori e amministratori: *Children of the revolution: a yankee teacher in the Cuban schools* (1978) di Jonathan Kozol, *Children are the revolution: day care in Cuba* (1978) di Marvin Leiner, *Children of Che: childcare and education in Cuba* di Karen Wald (1978) e infine *Jóvenes cubanos: expectativas en los Novanta* (1996) di Dominguez García María Isabel e Ferrer María Elena. Tuttavia, nessuno di questi libri è presente nelle biblioteche cubane e italiane.

Altre fonti estremamente importanti interrogate a Cuba sono stati i report e le indagini del MINED (Ministero dell'educazione cubano) - *La enseñanza técnica y profesional* (1968), *Dictámenes y recomendaciones. Congreso nacional de educación y cultura* (1971), *La educación en Cuba* (1975a), *Documentos directivos para el perfeccionamiento del sistema nacional de educación* (1975b), *Cuba. Organización de la educación 1985-1987* (1988), *Cuba. Organización de la educación 1992-1994* (1994) - e le relazioni dei congressi del Partito Comunista Cubano (PCC) dal 1975 al 1997⁴. Monografie sul Sistema educativo cubano presenti nelle biblioteche dell'Habana sono *Bosquejo Histórico De La Educación En Cuba* (1978) di García Galló Gaspar Jorge e *La educación en los cien años de lucha* (1968) di un collettivo di autori.

Comunque, dal crollo del blocco comunista la produzione scientifica sull'istruzione cubana è diminuita drasticamente a livello globale. Facendo ricerche sui cataloghi in rete è particolarmente evidente il contrasto tra

⁴ Titoli in bibliografia.

l'attenzione dedicata ai primi decenni rivoluzionari, caratterizzati da profondi cambiamenti e innovazioni - come la Campagna di alfabetizzazione, la combinazione di studio e lavoro o la Scuola al campo - e il silenzio assordante che è calato dagli anni Novanta. Negli ultimi venti anni solo i regolari rapporti dell'UNESCO - rivolti più a un'analisi quantitativa e statistica, che alla ricostruzione diacronica dei cambiamenti nel sistema d'istruzione cubano - e sporadiche pubblicazioni su quotidiani o riviste hanno preso in esame aspetti della scuola nel presente.

Fa eccezione l'America latina, dove Cuba ha rappresentato - e pare continui a rappresentare - un punto di riferimento o perlomeno una presenza viva dalla quale non è possibile prescindere visti i successi, i legami di collaborazione tra gli Stati e certe affinità tra i popoli latinoamericani. L'importanza delle politiche educative cubane nell'ambiente scientifico-pedagogico dell'America centro-meridionale è testimoniata dalla vivacità con la quale sono studiate e anche presentate nei convegni, nei seminari e in congressi a livello internazionale. Proprio nel febbraio 2021 si è svolto a L'Habana il *Congreso Internacional de Pedagogía* promosso dall'UNESCO e dall'UNICEF, ma nel corso del secondo Novecento molte sono state le occasioni di discussione, soprattutto attraverso gli appuntamenti con il *Congreso Iberoamericano de Educación Científica* anch'esso patrocinato dall'UNESCO.

Dunque, dopo un'attenta ricerca di base sulle banche dati internazionali ho selezionato la letteratura più valida. *Las investigaciones histórico-educativas en Cuba* di Ramírez Antonio Guzmán (2017), *El sistema nacional de educación en Cuba: una aproximación a su estado actual y perspectivas* di Laguna Cruz e Sánchez Arencibia (2015), *Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959* di José Pedro González González e Raúl Reyes Velázquez (2010) e *Education in Cuba between 1959 and 2010* di Rodríguez Justo Alberto Chávez (2011), Rodríguez Justo Alberto Chávez e Deler Ferrera Gustavo con *Antología del pensamiento educacional de la revolución cubana* (2012), Mark Richmond con *Revolution, Reform and Constant Improvement: 30 years of educational change in Cuba* (1990); *Cambios socioeconómicos y educación en Cuba: 1959-1974* (1975) di Maria Edme Concepcion Domínguez Reyes *El sistema educativo cubano: análisis de una política educativa inclusiva en un mundo globalizado* di un collettivo di

docenti delle università cubane; *Sistema de educación en Cuba: raíces, logros y retos en el siglo XXI* di Maria Gloria Fabregat Rodriguez; *Educación y formación de profesores en Cuba* (2019) di Mark Ginsburg e Gilberto Garcia Batista; *Educación en Cuba. Un estudio hisotrico del sistema educativo cubano posrevolucionario* (1993) di Maria Isabel Arbesù Garcia, *The Cuban Revolutionary Offensive in Education* (1970) di Read Gerald, *The nationwide learning system of Cuba* (1973) di Dahlman Carl, *La Escuela Secundaria Básica En El Campo: Una Innovación Educativa En Cuba* (1974) di Figueroa Max Abel Prieto e Gutierrez Raúl per l'UNESCO, *Cuba: Cambio Económico Y Reforma Educativa 1955-1978* (1977) di Carnoy Martin e Werthein Jorge, *Education in Cuba. Projects for development* (1980) dell'UNESCO, *Cuba: economic change and educational reform 1955-1974* (1979) della World Bank, *Impacto de la reforma educativa en Cuba* (1982) di Paulston Rolland, *Cuba annual report: 1986* (1990) della United States Information Agency, *The State Nonformal Education and Socialism in Cuba Nicaragua and Grenada* (1991) di Carlos Alberto, *The Coming Crisis in Cuban Education* (1997) di Eckstein Susan, *Forty Years After the Revolution: A Look at Education Reform in Cuba* (2000) di McDonald Jane, *Constructing Worker-Citizens in/through Teacher Education in Cuba: Curricular Goals in the Changing Political Economic Context* (2006) di Ginsburg, Belalcazar, Popa e Pacheco, *Education in Cuba - an Alternative Educational Discourse: Lessons to Be Learned?* (2007) di Breidlid Anders, *Revolution and continuity in the history of education in Cuba* (2008) di Cruz-Taura Graciella, *Socialist Consciousness Raising and Cuba's School to the Countryside Program* (2008) di Blum Denise, *Fifty Years of socialist education in revolutionary Cuba* (2009) di Griffiths Tom, *The Cuban Vocational Education and Training System and Its Current Changes* (2011) di Wolf Stefan Felipe, Hernandez Penton, Anna Lidia Beltran Marin e Osvaldo Romero, *Educational Reform and Social Transformation in Cuba, 1959-1989* (2014a) e *The State and Social Transformation* (2014b) di Carnoy Martin e *Educación técnica y profesional en cuba: desafíos del socialismo* (2021) di Pérez García Caridad, Pérez García Jesús Jorge and Rodríguez Milían Ismael de Jesús. 2021.

Come accennato uno dei migliori studi è la tesi di dottorato all'Università di Harvard di Schultz Rainer Gerold (2016) dal titolo *From Reform to*

Revolution: The Transformation of Cuba's Education System 1959-62. Seppur circoscritta ai successivi tre anni dalla vittoria della Rivoluzione, Schultz ricostruisce la politica educativa del Governo cubano attraverso un'attenta indagine sulle fonti primarie quali leggi, decreti, rilevamenti statistici, ecc., nonché discorsi radiofonici, televisivi e articoli di giornali e riviste dell'epoca. La ricerca è lodevole - facilitata anche dal fatto di essere limitata a un *range* temporale molto ridotto - e si è rivelata particolarmente utile, dal momento che ho potuto confrontare i risultati del mio lavoro sul campo con quelli di Schultz e incrementarli soprattutto per quanto riguarda fonti giornalistiche.

Anche le riviste e i quotidiani sono stati di fondamentale importanza per l'approfondimento non solo di aspetti già noti, ma anche per indagare tematiche rimaste in ombra, e periodi della storia cubana ai quali gli storici dell'educazione hanno riservato poca attenzione. La rivista *Educación*⁵, consultabile in formato cartaceo soltanto a Cuba nella Biblioteca Nazionale, è stata senza dubbio il punto di riferimento per pedagogisti, politici, insegnanti e tutti gli addetti ai lavori del settore educativo. Per la ricerca si è rivelata una fonte di eccezionale valore grazie agli interessanti contributi firmati da autorevoli studiosi e politici cubani, ma anche per il fatto di essere una fonte praticamente inedita, dal momento che la letteratura sulla scuola cubana risulta priva di riferimenti a questa rivista. Il settimanale di cultura e attualità *Bohemia*⁶ - fondato circa 60 anni prima di *Educación* - e i quotidiani *Diario de la marina*⁷, *Hoy*⁸ e *Revolución*, sono state fonti preziose, già messe al vaglio da Reiner Schultz (2016) per gli anni 1959-60-61. Invece, consultare le pubblicazioni a partire dal 1962 non è stato facile a causa della mancanza di tempo che sarebbe servito a prendere sotto esame 40 anni di storia cubana, perciò ho dovuto rinunciare.

In Italia i lavori di maggior rilievo sono stati dapprima i già citati studi di Manacorda (1965), i vari contributi nelle riviste *Riforma della scuola* e *Rinascita*, la monografia *Esperienze pedagogiche a Cuba* (1973) di Donatella Zotta e le ricerche di Luciano Aguzzi in *Educazione e società a Cuba* (1973).

⁵ Fondata nel 1971 con una Risoluzione del Ministero dell'educazione (MINED), viene ancora oggi pubblicata.

⁶ <https://dloc.com/title-sets/UF00029010/browse>.

⁷ <https://dloc.com/es/UF00001565/00022>.

⁸ <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00022089/00001/citation?search=noticias+%3dhoy>

Aguzzi propone un'indagine sui primissimi anni di governo rivoluzionario, seppur senza scendere troppo nello specifico di singoli problemi o esperienze educative. Ma il contributo permette comunque di tratteggiare un quadro esaustivo del sistema scolastico cubano e del suo funzionamento attraverso lo studio di leggi, indicazioni ministeriali e statistiche governative e di organi internazionali. Oltre a questi contributi però, pare davvero non siano stati fatti altri studi mirati e approfonditi.

Dunque, dopo vari mesi dedicati alla ricerca negli archivi e nelle biblioteche dell'Habana, ma anche nei cataloghi digitali online, come quello dell'Università della Florida o della Biblioteca dei Caraibi, posso affermare che ad oggi manca sorprendentemente uno studio di sintesi della storia della scuola cubana. Mentre è possibile incontrare saggi o articoli che, riprendendo brevemente il cammino compiuto dalla scuola cubana, trattano - in maniera lacunosa - tematiche educative o cambiamenti rilevanti nella politica scolastica, non sono riuscito a trovare una sola monografia sulla storia della scuola che avesse come punto di partenza il 1959. Parlando in maniera informale con docenti dell'Università de L'Habana, storici e pedagogisti, ho avuto la conferma di questa tendenza. Di fatto, mi aspettavo che all'enorme enfasi data dal Governo al proprio Sistema educativo - forte anche dell'apprezzamento dell'UNESCO, Unicef e World Bank - corrispondesse un consistente approfondimento scientifico in campo storico-educativo, che proponesse analisi, ricostruzioni e letture dell'evoluzione della scuola cubana. Questo, tuttavia, non sembra corrispondere alla realtà.

Una critica delle fonti

Insomma, dalle ricerche che ho condotto negli archivi e nelle biblioteche dell'Habana, pare che siano praticamente inesistenti lavori che forniscano una visione globale dell'evoluzione del Sistema educativo e della linea politica del Governo. Negli undici mesi passati a Cuba a consultare documenti d'archivio e pubblicazioni di vario genere, non sono riuscito a trovare testi che mi orientassero in maniera precisa nello sviluppo del Sistema educativo cubano e mi permettessero di arrivare con maggiore facilità alle fonti

primarie, a eccezione di *Cuba, educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982* (Kolésnikov, 1983) e i lavori del Ministero dell'educazione (MINED), che cercano di dare quadri quanto più dettagliati, attraverso statistiche e riferimenti normativi, seppur limitati a periodi di tempo ristretti o a temi specifici.

Si tratta di contributi senza alcun dubbio fondamentali nello studio della scuola cubana, ma in nessun caso emerge una ricostruzione complessiva del Sistema educativo cubano nei 40 anni successivi al trionfo della Rivoluzione. Si tratta di un problema epistemologico rilevante nell'ambito degli studi storico-educativi, dove a Cuba sembrano non ricevere la giusta attenzione da parte degli storici puri e, tantomeno, dei pedagogisti, i quali si limitano acriticamente alla ricostruzione del pensiero pedagogico e dei più rilevanti interventi educativi, senza approfondire i dibattiti politici e i riferimenti normativi, attraverso uno scavo archivistico e documentario. Dunque, mentre a livello internazionale i pedagogisti hanno riconosciuto la necessità di perfezionare i loro strumenti di ricerca, adottando anche un approccio multidisciplinare, e allargando lo spettro delle fonti da analizzare con l'approccio critico proprio dello storico e gli storici si sono a loro volta mostrati più attenti alle potenzialità offerte dagli studi storico-educativi, a Cuba questa svolta non è ancora stata raggiunta (De Fort, 2002).

Anche il Dottore di ricerca Rainer Schultz (2016) arriva a una conclusione simile:

«Esistono pochi studi storico-critici su argomenti specifici per il primo periodo rivoluzionario (Díaz Castañón, 2004); la maggior parte sono cronologie o raccolte di documenti (Buch Rodríguez e Suárez Suárez, 2002). Per l'era repubblicana (1902-1958) si possono trovare pubblicazioni basate sulle fonti e ispirate alla storia sociale, comprese quelle sull'educazione, molte delle quali risultanti dal gruppo di studio coordinato dallo storico Yoel Cordoví dell'Instituto de Historia de Cuba (Cordoví Núñez, 2012).

[...]

Al di fuori di Cuba, gli studi sul Sistema educativo rivoluzionario possono essere distinti per diverse discipline. La maggior parte sono di natura sociologica e pedagogica; alcuni sono resoconti di viaggio o osservazioni etnografiche (Lutjens, 1996; Kozol, 1978; Wald, 1978).

Dall'inizio della Rivoluzione, sono stati pubblicati numerosi studi influenti che hanno modellato le successive percezioni dell'istruzione a Cuba⁹. Questi studi si basano principalmente su fonti secondarie e, se solidali con la Rivoluzione, includono alcune interviste e osservazioni sul campo, nonché statistiche governative selezionate (Carnoy, 1979; Bowles, 1971). Monografie storico-critiche che toccano aspetti dell'educazione rivoluzionaria di Cuba hanno iniziato solo di recente a essere pubblicate» (Casavantes Bradford, 2014; Blum, 2011).

Nel corso della ricerca negli archivi e nelle biblioteche cubane è poi emersa una criticità che non era stata prevista nelle fasi di preparazione del progetto di dottorato. Per la natura intrinseca dello sviluppo della Rivoluzione cubana almeno fino al 1975 - anno in cui è stata abbandonata quella conosciuta come “strategia idealistica” e intrapresa una prospettiva più ragionata e programmata definita “dell'istituzionalizzazione dello Stato e della pianificazione economica” - il Direttorio rivoluzionario composto da un ristrettissimo numero di ribelli tra i quali i fratelli Castro ed Ernesto Guevara e l'amministrazione periferica agivano in maniera “improvvisata”, repentina, autonoma e decisamente caotica. Il processo decisionale era concentrato nelle mani di pochi veterani che parteciparono alla guerriglia, i quali occuparono posti di comando e amministrativi pur essendo - nella maggior parte dei casi - privi di esperienza: molti, compresi i leader, pur avendo una chiara visione del mondo erano ragazzi di poco più di trent'anni. A questo si aggiunsero i problemi relativi all'emigrazione della classe per così dire colta verso gli Stati Uniti - la quale privò il Governo di uomini d'esperienza e con una formazione universitaria - e la profonda instabilità politica ed economica, la cui condizione precaria impedì alla Cuba rivoluzionaria di trovare una vera indipendenza e, nei primi due anni di Rivoluzione di posizionarsi nel panorama internazionale.

Il clima del primo decennio fu segnato, pertanto, da una situazione di estrema confusione, soprattutto dal punto di vista che più ha interessato la mia ricerca, ovvero la gestione dello Stato e la costruzione della nuova scuola rivoluzionaria. Infatti, mancano - o sono di difficilissima reperibilità - dibattiti

⁹ Schultz cita per esempio Fagen Richard. 1969. The Transformation of Political Culture in Cuba, Stanford Studies. In *Comparative Politics series*, no. 2, pp. 229-61.

per la preparazione delle leggi e raccolte dei provvedimenti emanati da ciascun Ministero (in particolare quello dell'educazione). Soprattutto ho riscontrato una marcata incongruenza nei tempi e nei modi di applicazione delle leggi, che rendono molto faticoso orientarsi all'interno dello sviluppo della scuola cubana. Non è un caso se le decisioni ai vertici venivano prese di giorno in giorno, cambiate dopo qualche ora, le leggi liberamente interpretate e i tempi di attuazione dilatati anche di molti anni. Questi si sono rivelati problemi tutt'altro che secondari durante la ricerca.

Infine, è doveroso un breve cenno sull'affidabilità dei dati statistici, dal momento che è stata messa in discussione ripetutamente tra gli studiosi al di fuori dell'isola. Non è un caso che la mancanza di dati statistici adeguati sia stata riconosciuta e criticata anche dallo stesso Governo comunista¹⁰, in riferimento però agli anni immediatamente precedenti al 1959. Ad ogni modo, un lavoro di revisione degli indicatori dell'istruzione di Cuba ha rilevato che “la maggior parte delle statistiche ufficiali riportate dall'UNESCO su Cuba sono affidabili (Aguirre e Vichot, 1998)¹¹”. Gli autori hanno confrontato le statistiche educative con i resoconti dei media cubani, i discorsi e le interviste con i funzionari cubani, sia dell'isola che dei disertori, e i rapporti di “osservatori indipendenti” che avevano visitato Cuba.

Alcuni critici della Rivoluzione cubana sostengono l'utilizzo strumentale ed esplicitamente politico dei dati statistici da parte del Governo. Tuttavia, il censimento di Cuba del 1953, ad esempio, riportava un tasso di analfabetismo del 23,6%: una cifra piuttosto bassa se comparata con quella degli Stati dell'America Latina. Eppure, il *Bureau of Foreign Commerce* degli Stati Uniti avvertiva gli investitori dell'epoca, che il test di alfabetizzazione impiegato per questo censimento “consisteva semplicemente nel chiedere se la persona intervistata sapeva leggere e scrivere in qualsiasi lingua”, prendendo le risposte come valide senza verifica, fornendo quindi un “quadro poco accurato del livello di istruzione” (U.S. Bureau of Foreign Commerce, 1956; Scultz, 2016).

¹⁰ Nel 1961, quando fu elaborato il primo piano quadriennale per scopi educativi, gli autori ammisero che l'informazione statistica era “*carente*” e che “*non esistevano statistiche adeguate dell'istruzione privata al momento della loro nazionalizzazione*” (Schultz, 2016).

¹¹ L'articolo ha anche rilevato, tuttavia, che “*alcune statistiche ufficiali sono chiaramente inaffidabili*” e c'è stata una “*tendenza selettiva a esagerare i risultati reali*”.

Capitolo 2

La prima sfida della Rivoluzione: affrontare le emergenze educative e scolastiche

*«Attualmente non abbiamo le risorse
per offrire tutti i servizi educativi di
cui il Paese ha bisogno»*

Fidel Castro

Una rivoluzione nazionalista (ma non comunista)

Il cambio politico, economico, sociale e strutturale che prese forma già all'indomani della vittoria rivoluzionaria nel gennaio 1959 richiese anche una revisione del Sistema educativo nel suo complesso. Infatti, il ruolo che avrebbe assunto l'educazione e la scuola nella creazione di una nuova e più equa società rientrava tra i principi per i quali lottava il Movimento 26 Luglio (M-26/7) già nel 1953: tre anni prima dell'inizio della guerriglia nella *Sierra Maestra* nell'oriente dell'isola. Fidel Castro, nell'arringa di difesa durante il processo per i fatti della caserma Moncada - un assalto fallito organizzato da un gruppo di dissidenti a Santiago de Cuba il 26 Luglio 1953 - presentava il programma di riforme sociali che avrebbe attuato se fossero riusciti a cacciare il dittatore Fulgencio Bastita. Tra queste rientrava quella della scuola che, tuttavia, veniva solo accennata senza un indirizzo concreto (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

«avrebbe fatto seguito, una volta terminata la lotta e dopo uno studio approfondito del loro contenuto e della loro portata,

un'altra serie di leggi e misure fondamentali come la riforma agraria, la riforma organica dell'istruzione e la nazionalizzazione dell'energia elettrica e del telefono.

[...]

Il problema della terra, il problema dell'industrializzazione, il problema degli alloggi, il problema della disoccupazione, il problema dell'istruzione e il problema della salute delle persone; Ecco i sei punti alla cui soluzione si sarebbe risolutamente diretto il nostro sforzo, insieme alla conquista delle libertà pubbliche e della democrazia politica.

[...]

In una campagna dove il contadino non possiede la terra, a cosa servono gli istituti agrari? In una città dove non ci sono industrie, a cosa servono scuole tecniche o industriali? Tutto rientra nella stessa assurda logica: non c'è né l'una cosa né l'altra cosa. [...] a Cuba [le scuole tecniche] non sono più di sei e i ragazzi se ne escono con i loro titoli senza avere poi un posto dove lavorare. Meno della metà dei bambini in età scolare frequenta le scuole pubbliche di campagna [molti sono] scalzi, seminudi e malnutriti e molte volte è l'insegnante che deve acquistare il materiale necessario con il proprio stipendio. È così che si può creare una grande Patria?

[...]

Il novanta per cento dei bambini nelle campagne viene mangiato dai parassiti che filtrano dal terreno attraverso le unghie dei piedi nudi.

[...]

Un governo rivoluzionario, con l'appoggio del popolo e la stima della nazione, dopo aver ripulito le istituzioni dai funzionari avidi e corrotti, procederebbe immediatamente all'industrializzazione del Paese [...] e affiderebbe un importantissimo compito allo studio, alla direzione, alla pianificazione di tecnici e di uomini di assoluta competenza, estranei completamente ai maneggi della politica.

[...]

Inoltre, un governo rivoluzionario procederebbe alla riforma integrale della nostra educazione [...] per preparare adeguatamente le generazioni che sono chiamate a vivere in una

Patria più felice. Non devono essere dimenticate le parole dell'Apostolo: "In [...] America Latina si sta commettendo un gravissimo errore: nei paesi che vivono quasi interamente dei prodotti delle campagne, i ragazzi vengono educati esclusivamente alla vita urbana e non sono preparati per la vita contadina. [...] Le persone più felici sono quelle che hanno i figli meglio istruiti. [...] Un popolo istruito sarà sempre forte e libero".

Ma l'anima dell'insegnamento è il maestro, e gli educatori a Cuba sono pagati miseramente. [...] Basta fare l'elemosina agli uomini e alle donne che hanno tra le mani la missione più sacra del mondo. [...] Nessun insegnante dovrebbe guadagnare meno di duecento pesos, così come nessun insegnante di liceo dovrebbe guadagnare meno di trecentocinquanta, se vogliamo che si dedichino interamente alla loro alta missione, senza dover vivere assediati da ogni sorta di meschine privazioni. Inoltre, agli insegnanti che svolgono le loro mansioni sul campo dovrebbe essere concesso l'uso gratuito dei mezzi di trasporto; e a tutti, almeno ogni cinque anni, una pausa retribuita di sei mesi dal proprio incarico, affinché possano frequentare corsi speciali nel Paese o all'estero per aggiornarsi sulle ultime conoscenze pedagogiche e migliorare costantemente i propri programmi e sistemi. Dove trovare i soldi necessari? Quando non viene rubato, quando non ci sono funzionari avidi che si lasciano corrompere dalle grandi compagnie a scapito dell'erario, quando le immense risorse della Nazione vengono mobilitate e smettono di comprare carri armati, bombardieri e cannoni in questo Paese senza confini, solo per fare la guerra contro le persone, e vuoi istruirle invece di ucciderle, allora ci saranno molti soldi» (Castro, 1961a).

Quattro anni dopo, nel 1957, dalla regione più selvaggia e impervia di Cuba l'Esercito rivoluzionario rese pubblico il *Manifesto della Sierra Maestra*¹, nel quale venivano presentate al popolo cubano le idee che animavano la lotta armata e le future riforme che avrebbero adottato. Per quanto riguarda l'istruzione, anche in questa occasione il testo faceva

¹ <https://www.latinamericanstudies.org/cuban-rebels/manifesto.htm>

solamente riferimento all'avvio "immediato di un'intensa campagna contro l'analfabetismo e di educazione civica che esaltasse i doveri e i diritti di ogni cittadino verso la sua società e la sua Patria".

Il Comandante Raul Castro negli stessi mesi emanò l'Ordine militare n. 50, ovvero la *Ley organica del Departamento de educación del II Frente Oriental Frank País*², dal quale si può comprendere la grande preoccupazione dell'Esercito ribelle per l'educazione. La legge stabiliva le basi per l'organizzazione dell'istruzione nelle condizioni di lotta, dichiarando obbligatoria e gratuita l'educazione primaria e il materiale didattico e si impegnavano inoltre nell'eradicare l'analfabetismo.

Nonostante, però, le promesse nel Manifesto e il fatto che in piena lotta i ribelli avessero iniziato ad alfabetizzare guerriglieri e contadini delle zone liberate e costruito vere e proprie scuole per l'istruzione di base, ancora non erano state tracciate le linee per una riforma dell'educazione (Aguzzi, 1973; Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). E non è quindi un caso se il 7 gennaio 1959 dopo la vittoria rivoluzionaria il neoministro dell'educazione Armando Hart - tra i fondatori del M-26/7 - dichiarò: «Non possiamo mentire. Non abbiamo ancora delineato una politica per l'educazione. Non credevamo che ci sarebbe stata affidata la grande responsabilità di questo Ministero quando solo pochi giorni fa eravamo ancora prigionieri politici» (Diario de la Marina, 8 gennaio 1959; Schultz, 2016).

Alcuni anni più tardi l'obiettivo dichiarato della Rivoluzione divenne quello di educare uomini e donne per costruire una società comunista, ma ancora verso la fine del 1959 il Ministro Hart definì diversamente gli obiettivi del Governo, senza fare alcun cenno al marxismo: «Non abbiamo un preconconcetto di nuovo cittadino. [...] Vogliamo educare [il popolo] per una società democratica [...] in cui ogni cittadino impari a pensare con la propria testa» (Varona, 2008; Rojas, 2014; Schultz, 2016).

Contrariamente al pensiero comune la Rivoluzione cubana non fu percepita dagli osservatori e nemmeno dai ribelli come socialista né durante la lotta, né nei mesi successivi al trionfo, ma fu lo sviluppo naturale innescato da una situazione sociale, politica ed economica esplosiva, influenzata da

² Orden militar no. 50 *Ley orgánica del departamento de educación* (de los Santos Tamayo, 1998).

fattori interni e internazionali, che dettero vita a un movimento di liberazione nazionalista e antimperialista popolare (Griffiths, 1999; Kapcia, 2021a). Questo fu uno dei motivi principali per i quali, nel corso della lotta armata, Castro - che si dichiarava inizialmente anticomunista - ricevette un enorme supporto da parte di tutte le classi sociali e da tutti i partiti di opposizione. Antoni Kapcia (2020), in riferimento alla forma politica e all'ideologia del nuovo Stato, scrive che «la 'nuova Cuba' pareva brillare, ma non era ancora chiaro il suo carattere». Perfino gli Stati Uniti d'America - che in seguito cercheranno di rovesciare Castro in ogni maniera possibile - augurarono un prospero cammino al nuovo Governo cubano appena una settimana dopo la sua formazione. Una cosa certa era che l'Esercito ribelle “godeva di incredibile popolarità e legittimità conferitegli grazie al ruolo centrale che aveva avuto nella Rivoluzione” (Kapcia, 2021a).

Le prime azioni del Governo

«La rivoluzione cubana iniziò con il termine dell'insurrezione il 1° gennaio 1959» (Herbert Lionel 1975). Due giorni dopo a Santiago de Cuba i ribelli firmarono l'atto costitutivo del nuovo Governo cubano. Tra i punti più rilevanti il terzo adottava la Costituzione del 1940 - soppressa dal dittatore Fulgencio Batista - fino alla promulgazione della *Ley Fundamental* (la nuova Costituzione), che avverrà il 13 febbraio. La Magna carta conservò la maggior parte degli articoli della precedente, ma vennero introdotte modifiche che l'adeguavano alla nuova dinamica rivoluzionaria. In particolar modo furono trasferite le funzioni legislative dal Congresso della Repubblica al nuovo Consiglio dei ministri (art. 119) e al Primo ministro attribuita la carica di capo del Governo (art. 146). A questo il Direttorio assegnò gli incarichi di dirigere la politica generale in collaborazione con il Presidente della Repubblica, coadiuvato dai Ministeri e dai rispettivi Dipartimenti. Tale articolo rispondeva al volere di Fidel Castro, il quale solo a queste condizioni avrebbe accettato la carica di Primo ministro. Di fatto, quando il 13 febbraio gli venne assegnato l'incarico, la direzione della Rivoluzione si integrò formalmente con quella esecutiva del nuovo Governo, composto da una coalizione di

socialdemocratici, liberali e membri del M-26/7 (Kapcia, 2008; 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). In maniera estremamente sintetica è possibile identificare una struttura verticale di gestione del potere dopo la Riforma costituzionale, nella quale la partecipazione popolare diretta coesisteva - almeno in teoria - con il potere legislativo e governativo della dirigenza.

La mobilitazione del popolo e la sua partecipazione al processo decisionale sarebbe avvenuta tramite le Organizzazioni di massa, sociali e scolastiche. I compiti a esse assegnati erano soprattutto quelli di discutere le proposte che venivano dall'alto, fornire contributi, suggerire modifiche e quindi colmare il divario esistente tra il vertice e la base, nonché tra centro e periferia. Almeno questi erano gli intenti. Nella letteratura sulla Rivoluzione cubana queste organizzazioni sono state in larga parte trascurate o sottovalutate, quando invece hanno sempre giocato un ruolo fondamentale nella partecipazione alla vita politica dello Stato e anche nei processi decisionali e di gestione democratica della scuola. Questa lacuna è evidenziata anche da Antoni Kapcia (2020), una delle voci più autorevoli per quanto riguarda la storia di Cuba. C'è da dire che nei quindici anni successivi il Direttorio rivoluzionario - o più precisamente il Comandante Fidel Castro - esercitò un'egemonia pressoché totale (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

I vertici dello Stato si mossero nei primi mesi del 1959 per dare benefici immediati ai settori più poveri della società e dove necessario vennero create nuove istituzioni e Ministeri per facilitare i lavori come, fra gli altri, quello per la costruzione e assegnazione di abitazioni e quello per il recupero dei beni sottratti allo Stato. Le decisioni venivano prese in modo rapido, dal momento che il Consiglio dei ministri discuteva le proposte e le approvava nel giro di pochi giorni o addirittura di poche ore. Le prime misure adottate furono, secondo la maggior parte degli studiosi di storia di Cuba, di carattere riformista-moderato, probabilmente anche per non destare sospetti di "estremismo politico": una riforma fiscale, il sequestro del capitale dei collaboratori di Batista, la riscossione di imposte arretrate, il controllo del cambio dollaro-peso, la riduzione dei prezzi degli affitti e dell'elettricità, in alcuni casi anche fino a 50% (Diario de la marina, 7 marzo 1959); il ribasso dei prezzi dei medicinali; la statalizzazione di alcune compagnie straniere; la

ridistribuzione delle abitazioni per i meno abbienti. Il Consiglio dei ministri rese gratuiti i servizi pubblici come educazione, trasporti e sanità e un anno più tardi, nel 1960, abolì gli affitti. Inoltre, la Riforma agraria varata nel maggio del 1959 - uno degli interventi più attesi dai contadini e dagli operai agricoli che rappresentavano per altro la maggioranza della popolazione - non era destinata tanto a migliorare la produzione agricola, quanto piuttosto a cambiare la struttura della proprietà della terra. I dirigenti dettero l'ordine di confiscare i terreni ai latifondisti, ridistribuirli a prezzi irrisori ai contadini più poveri e trasformare in cooperative gli appezzamenti più grandi. Infine, la giustizia - anche se accusata di essere sommaria - per la prima volta nella storia cubana si liberò dalla corruzione (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).



Figura 1: Convocatoria apparsa Diario della Marina per richiedere un'abitazione al nuovo Governo rivoluzionario.

Tutto questo suscitò un enorme entusiasmo tra le fasce più povere della popolazione, le quali rappresentavano la stragrande maggioranza dei cittadini. Moltissimi videro per la prima volta cambiare la loro vita in meglio e aumentare la quantità di denaro a disposizione e da spendere in cibo e beni di consumo. Thomas Hug (1985), Antoni Kapcia (2020) e Richard Gott (2005) affermano che la riforma della terra e in generale anche i provvedimenti del primo anno furono moderati, mentre solo la retorica era rivoluzionaria. Nonostante questo, le decisioni del Governo causarono particolare preoccupazione negli Stati Uniti, che osservavano con profondo sospetto il nuovo corso degli eventi.

Fidel e Raul Castro, Camilo Cienfuegos, Ernesto *Ché* Guevara, Armando Hart, Celia Sanchez e Melba Hernandez - alcune delle figure più iconiche della Rivoluzione cubana - sembravano dare ai cubani la prima vera opportunità per riconquistare la “dignità nazionale” e realizzare il sogno

storico di una *Cuba libre*³. I giovani rivoluzionari, con entusiasmo e disprezzo per le verità ortodosse o convenzionali, promettevano un futuro di autentica indipendenza politica, economica e culturale (Griffiths, 1998).

Per organizzare e gestire la riforma, a maggio il Consiglio dei ministri creò l'Istituto Nazionale per la Riforma Agraria (INRA), che divenne ben presto una sorta di quartier generale dei guerriglieri. Di fatto Fidel Castro si mise alla testa dell'Istituto insieme a Ernesto Guevara, incaricato della dirigenza del Dipartimento dell'industria, e al fratello Raul, capo di una milizia speciale di 100.000 uomini. Per definizione l'INRA aveva competenza in tutte quelle materie connesse alla riforma agraria e questo includeva anche l'edilizia, la salute, la difesa e persino l'educazione. L'Istituto divise il Paese in ventotto zone, dove a capo di ciascuna stava un ufficiale dell'Esercito rivoluzionario, responsabile dell'applicazione delle leggi e indipendente nell'interpretazione degli ordini. In sostanza l'INRA divenne come una sorta di governo fantasma autonomo e con enormi possibilità di intervento (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Nel frattempo, tra il *Movimiento 26 de Julio* - composto da coloro che presero parte alla guerriglia, con alla guida Fidel Castro - e i comunisti cubani proseguivano i contrasti sorti già ai tempi della dittatura di Batista. Il leader della Rivoluzione continuava a prendere le distanze dai marxisti e dal loro partito, arrivando anche ad attaccarli duramente (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1987).

Nel giugno del 1959 una serie di attentati terroristici controrivoluzionari portarono alla modifica della Costituzione per permettere l'applicazione della pena di morte. Con questa modifica, secondo gli studiosi di storia cubana, Fidel Castro poté tranquillamente gestire gli oppositori, giusto in tempo per quando alcuni membri del Governo e lo stesso Presidente della Repubblica Manuel Urrutia iniziarono a dimostrarsi un ostacolo per le riforme più radicali. Solo qualche settimana dopo iniziò una fase di epurazione guidata dal Primo ministro, che coinvolse lo stesso Presidente Urrutia. Osvaldo Dorticós⁴ del Partito Socialista Popolare (poi comunista) assunse la

³ Una Cuba libera.

⁴ Osvaldo Dorticós Torrado si laureò in giurisprudenza all'Università dell'Avana nel 1941, divenne membro del PSP comunista e attivo nel movimento di resistenza civile contro Batista. Dorticós fu arrestato nel 1958 e fuggì in Messico prima di tornare a Cuba nel gennaio 1959. Lì iniziò a lavorare come ministro delle leggi rivoluzionarie e aiutò a redigere la legge di riforma agraria. Il 17 luglio

presidenza, fino al 1976. Da questo momento Fidel Castro, probabilmente sotto l'influenza del fratello Raul e di Ernesto Guevara - convinti marxisti - iniziò cautamente a virare verso idee politiche comuniste e la maggioranza del Governo passò nelle mani del gruppo fedele al *Líder Máximo* (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). Secondo Richard Gott (2005), nonostante le ambiguità tipiche di un processo rivoluzionario, per la maggioranza della gente cubana la popolarità di Castro non pareva diminuire. Il Comandante rappresentava non tanto una speranza, quanto una certezza di miglioramento delle vite di milioni di cubani.

Nei primi mesi del 1959, tra le enormi difficoltà e i sogni di cambiamento, la Rivoluzione tentò di trasformare il panorama socioeconomico di Cuba fondamentalmente attraverso una politica di redistribuzione della ricchezza a favore delle classi più povere e una “campagna di correzione dei mali” del passato regime di Fulgencio Batista (Dominguez Reyes, 1975). I dirigenti erano inoltre profondamente convinti che l'educazione avrebbe giocato un ruolo decisivo e imprescindibile e in particolar modo Fidel Castro ed Ernesto Guevara. Il sistema formativo, di conseguenza, si intrecciò subito, almeno in linea teorica, con gli obiettivi socioeconomici, tanto da diventarne, dopo il 1962, la base sulla quale costruire la strada tutta cubana al socialismo. In aggiunta, la mancanza di una struttura partitica organizzata e la presenza degli Stati Uniti resero il carattere della politica cubana molto differente rispetto a quello degli stati socialisti dell'Europa orientale. La Rivoluzione dei *barbudos* - i ribelli dalle lunghe barbe nere - coinvolse molto di più la base, fu molto più sperimentale, meno dogmatica, priva di una élite burocratica e, soprattutto, si allontanò presto dalle relazioni di produzione capitalistiche, a differenza delle nazioni Socialiste europee. Inoltre, per più di un decennio la Rivoluzione era Fidel Castro, non un partito comunista, non un programma, non un Politburo (Carnoy, 1980).

Come per il più ampio progetto politico e sociale, anche la scuola fu oggetto di una rivoluzione, sia nel versante quantitativo, che qualitativo.

1959, dopo le dimissioni del presidente Manuel Urrutia Lleó, fu nominato presidente di Cuba dal Consiglio dei ministri.
(<https://www.minjus.gob.cu/es/noticias/40-anos-de-la-muerte-del-presidente-osvaldo-dorticos-torrado>).

Subito il Consiglio dei ministri prese provvedimenti per rendere effettivo e universale l'accesso all'istruzione di base e combattere l'analfabetismo, ma soprattutto all'educazione - pur in mancanza di un programma politico - i dirigenti assegnarono il ruolo di avanguardia per lo sviluppo della



Figura 2

consapevolezza tra bambini, ragazzi e adulti dei loro ruoli nella nuova società, tanto che, come avrò modo di argomentare, è possibile considerarla come il pilastro portante e simbolo stesso della Rivoluzione cubana. Per ora è sufficiente accennare alle più importanti tappe che identificano le varie riforme dell'educazione (figura 1).

Lo sviluppo della politica scolastica all'indomani della Rivoluzione trova concorde la comunità scientifica che si occupa dell'isola caraibica nel dividerlo in fasi caratterizzate da rilevanti cesure rispetto l'eredità della prima Repubblica, da progressivi aggiustamenti delle politiche scolastiche e soprattutto dalle diverse fasi socioeconomiche che si sono alternate nel corso degli anni (Carnoy, 2014a). Prime in ordine cronologico furono le leggi emanate nel 1959, seguite a stretto giro dalla *Campaña de alfabetización*⁵ del 1961, una delle conquiste più grandi e romantiche della Rivoluzione cubana; l'anno successivo poi fu il turno del *Seguimiento*, ovvero l'innalzamento del livello scolastico degli adulti dopo l'alfabetizzazione di base; gli esperimenti tra gli anni Sessanta e Settanta per una pedagogia socialista, per mettere in pratica il principio marxista dell'unione tra studio e lavoro produttivo, proprio quando Cuba stava cercando la sua via al

⁵ Campagna di alfabetizzazione.

comunismo, senza l'assimilazione dei dogmi dell'Unione Sovietica; il *Perfeccionamiento* avviato negli anni Settanta di pari passo con il processo di "istituzionalizzazione dello Stato" sul modello sovietico; e, infine, dalla metà degli anni Ottanta il periodo di "rettifica" dei modelli politici, economici, ma anche educativi, adottati con l'allineamento all'URSS nel decennio precedente, per tornare alla ricerca della strada cubana al comunismo.

Va detto che non mancarono errori di programmazione e di eccessivo entusiasmo nella costruzione del sistema educativo, così come in ogni altro settore dello Stato. Li hanno segnalati non solo studiosi da ogni parte del mondo, ma anche ricercatori cubani e lo stesso Governo comunista, che nel corso dei decenni più volte farà autocritica - soprattutto attraverso la voce di Fidel Castro - e cercherà strade per il miglioramento costante del Sistema di educazione. Il nuovo regime si mosse sperimentando metodi rivoluzionari e azzardando scelte che gli permettessero di lasciarsi alle spalle secoli di sottosviluppo nel minor tempo possibile e, soprattutto dopo il 1961, di tracciare il proprio cammino verso il comunismo, non ancora condizionato dall'Unione Sovietica (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Carnoy, 2014a).

Un passo indietro: la scuola prima della Rivoluzione

L'educazione a Cuba nei decenni anteriori alla vittoria rivoluzionaria era organizzata per riprodurre le relazioni proprie della produzione capitalistica, all'interno di un'economia dominata da capitale statunitense, la quale necessitava di una ridotta quantità di manodopera, conseguentemente accompagnata da elevati tassi di disoccupazione e da una distribuzione altamente diseguale del reddito. Il sistema produttivo si poggiava sulla coltivazione - e sull'esportazione - praticamente esclusiva di zucchero, che rappresentava il 25% del prodotto nazionale, copriva quasi il 50% della terra coltivabile e assorbiva il 25% di forza lavoro (World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980). Da queste informazioni si capisce che una grandissima parte della popolazione era impiegata come manodopera agricola nelle campagne.

Le condizioni socioeconomiche dell'isola si riflettevano sul Sistema educativo, i cui meccanismi di accesso e selezione contribuivano a riprodurre la struttura classista della società cubana. Questa situazione era ancora più marcata nelle campagne dove, tra l'altro, le condizioni sanitarie dei bambini erano ai limiti della sopravvivenza e mancavano aule e insegnanti per offrire un'educazione di base. I figli dei proletari e dei contadini, insomma, ricevevano meno educazione - e oltretutto di pessima qualità - rispetto ai ragazzi delle classi medio-alte. Va tenuto in considerazione che il 50% della popolazione cubana viveva in area rurale. Nel 1953 l'84% dei bambini tra i 6 e i 9 anni era analfabeta e solo il 37% era iscritto alla scuola primaria. Quasi un decennio dopo la cifra non superava il 50% (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 1983). Le statistiche del 1958 mostrano che per i 782.200 ragazzi e ragazze di età compresa tra i 6 e i 14 anni, le scuole potevano garantire servizi educativi solo a circa 279.000 di loro e il 96% delle strutture era costituito da una sola aula, nella quale un unico maestro faceva lezione ai bambini dal I al VI grado. L'80% delle scuole erano di legno, spesso con tetti di paglia e la quasi totalità non aveva bagni⁶ (Diario de la marina, 7 marzo 1959; World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980; Schultz, 2016).

La scuola cubana prima della Rivoluzione condivideva con la maggior parte degli Stati dell'America Latina problemi le cui radici partivano dal colonialismo, dal sottosviluppo e dalla segregazione razziale. Il Sistema educativo venne sviluppato con molto ritardo, proprio perché fu l'ultima nazione americana a liberarsi dal dominio spagnolo. Fino all'inizio del XX secolo, infatti, il Governo riservava attenzione quasi esclusivamente all'istruzione universitaria, piuttosto che a quella primaria, lasciata all'iniziativa degli ordini religiosi o di privati, i quali tuttavia riuscivano a fornire un'educazione a un numero estremamente ridotto di bambini (Dahlman Carl, 1973; World Bank, 1979).

Occorre evidenziare che fu solo nel 1842 che il Governo spagnolo approvò la prima legge sull'istruzione pubblica, che cercava più che altro di contrastare alcune scuole private progressiste, per fare in modo che lo *status*

⁶ Ley 561. 15 septiembre 1959. Creación de diez mil aulas de enseñanza común por el Ministerio de de Educación”, In Govt. Docs., Cuba, *Folleto de divulgación legislativa, Proclamas y leyes*, vol. 10, pp. 219-23 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00012/223j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

quo di fedeltà e sottomissione culturale alla “madrepatria” non si incrinasse. Nel 1863 c’erano in totale 577 scuole e 21.283 studenti. Nello stesso anno il Governatore impiantò nell’isola il Sistema educativo spagnolo, ma l’educazione primaria non ricevette praticamente alcun vantaggio. Tra il 1867 e il 1893 solo 186 nuove scuole primarie vennero costruite per un totale di 898 aule e un incremento di 7.220 alunni. Quarant’anni più tardi, dopo la Guerra di indipendenza (1895-1898), il 50% circa di queste scuole era stato distrutto a causa delle conseguenze del conflitto (Dahlman Carl, 1973).

Com’è noto con la fine della guerra gli USA instaurarono a Cuba un protettorato militare che aveva il compito di preparare l’indipendenza e più precisamente di condurre l’occupazione “in modo da garantire gli interessi dei cubani”. Il Generale Leonard Wood, che governò Cuba dal 1900 al 1902, si sentiva investito della responsabilità di costruire una repubblica modellata sulle linee di quelle anglosassoni (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). Tuttavia, l’intervento statunitense non fu solo di carattere militare, politico ed economico, ma anche educativo e culturale. Secondo Epstein Erwin (1999) il Generale “Leonard Wood [...] mirava praticamente da solo a trasformare Cuba in uno specchio della società statunitense. [...] Wood usava le scuole per allontanare gli abitanti dell’isola dalle loro abitudini spagnole e prepararli ad assumersi gli oneri di una cittadinanza illuminata. Il curriculum includeva l’istruzione in inglese dal primo anno in poi e le materie venivano insegnate da libri di testo americani [USA] tradotti” (Ginsburg et. al., 2006). La Guerra d’indipendenza, dunque, liberò Cuba dalla dominazione spagnola, ma la portò sotto l’influenza degli Stati Uniti, i quali imposero agli abitanti dell’isola, tra le altre cose, anche la loro cultura totalmente diversa (Ginsburg et. al., 2006).

Secondo alcuni studiosi (Ginsburg et. al., 2006) il Generale utilizzò il Sistema educativo sia per far credere ai giovani cubani che gli Stati Uniti avessero reso possibile l’indipendenza di Cuba dalla Spagna, sia per inculcare nei bambini un’ammirazione per ciò che “fosse straniero”. Il Governo militare statunitense impose a Cuba un modello scolastico e educativo estraneo alle sue tradizioni culturali di paese latinoamericano. Lo storico cubano Buenavilla-Récio (1995) afferma che durante i periodi di occupazione le autorità militari cercarono di “nordamericanizzare” Cuba e il suo sistema educativo come componente culturale del vasto disegno annessionista.

López-Hurtado (1996) sostiene che l'istruzione fornita durante il periodo repubblicano (1902-1958) avesse “tendenze che essenzialmente deformarono il carattere nazionale [di Cuba], fomentando l'imperialismo culturale [in linea con] la penetrazione imperialista” (Ginsburg et. al., 2006).

Nel 1900 il Comando dell'esercito emanò la *Orden Militar* n. 226, ovvero la prima legge educativa che sostituì la vecchia legislazione coloniale e che, di fatto, creò da zero un sistema scolastico pubblico e laico. Inoltre, con l'emissione dell'Ordine militare n. 368 nello stesso anno, la formazione e la selezione degli insegnanti furono poste sotto il controllo delle autorità di occupazione. Per Buenavilla-Récio (1995), questo provvedimento creò condizioni propizie alle autorità statunitensi per “indottrinare gli insegnanti, nella direzione che serviva agli interessi degli Stati Uniti” (Ginsburg et. al., 2006).

Dopo l'indipendenza di Cuba iniziarono a moltiplicarsi nuove scuole private sovvenzionate dagli Stati Uniti e di orientamento nordamericano. Gli obiettivi di questi sussidi erano esplicitamente politici ed è una palese conferma quanto Jacob Canter, ufficiale degli affari pubblici per gli USA all'Habana, telegrafò nel 1952: «l'indottrinamento dei bambini cubani al principio della democrazia e la conoscenza e la comprensione che questi bambini ottengono [dalle scuole finanziate dagli Stati Uniti] sono forse il mezzo più efficace per plasmare l'opinione cubana nel futuro» (Pérez, 1999; Schultz, 2016). Alejandro de la Fuente (2001) ha spiegato che frequentare le scuole private era molto importante “perché erano le principali vie di ascesa sociale. La loro infrastruttura, i programmi di studio, i contatti con l'estero e l'esclusività socio-razziale erano tutti simboli di un'istruzione di alta qualità” (Schultz, 2016). In sostanza le scuole private statunitensi a Cuba formavano un cittadino completamente distinto da quello che frequentava la scuola pubblica ed erano praticamente le sole che garantivano l'accesso a occupazioni ben retribuite (Collettivo di autori, 1968).

All'inizio del protettorato statunitense dei 226.109 bambini dai 5 ai 9 anni solo 40.559 (18%) frequentavano la scuola e il 45% della popolazione sopra i 10 anni era illetterata. La politica degli Stati Uniti era rivolta a eliminare in primo luogo l'analfabetismo in modo da creare in prospettiva le basi per un Governo stabile e democratico. Per questo la riforma e lo sviluppo della scuola primaria divenne uno degli obiettivi principali dell'occupazione.

L'esercito interventista statunitense creò la "Segreteria dell'istruzione pubblica" e affidò la gestione dell'insegnamento primario a organi separati e indipendenti. Un ordine militare stabilì l'obbligatorietà degli studi dai 6 ai 14 anni di età. Gli statunitensi crearono aule, molte delle quali all'interno di edifici inadeguati, formarono insegnanti, il cui numero rimase insufficiente almeno fino agli anni Ottanta, stamparono costosi libri tradotti da quelli usati negli USA e cambiarono i curriculum, ma i risultati non andarono al di là di qualche apprezzabile miglioramento (Collettivo di autori, 1968; Dahlman Carl, 1973; Cruz-Taura, 2008).

Enrique José Varona, incaricato Segretario della pubblica istruzione nel 1900, riformulò i curriculum delle scuole secondarie (*Plan Varona, Ordenes Militares* 266 e 267), ma lottò invano per orientarlo verso contenuti e concetti più scientifici, pratici e meno umanistici. Inoltre, il Governo provvisorio gli assegnò la direzione del Consiglio di Educazione istituito nel 1900. Il Consiglio organizzò nuovi distretti scolastici e nel giro di più di trent'anni creò quasi 3.600 aule per 172.000 studenti (Cruz-Taura, 2008). Non è un caso se il periodo di maggior riduzione dell'analfabetismo nella storia prerivoluzionaria di Cuba corrispose proprio ai primi anni del funzionamento del nuovo Sistema scolastico repubblicano (Collettivo di autori, 1968).

Già negli anni Trenta, comunque, la normativa sulla scuola si presentava confusa e dispersa a causa delle moltissime leggi e decreti. Nel 1939 il Piano Remos - che sostituì il Varona - cercò di mettere ordine a questa situazione e ristrutturò la forma del Sistema scolastico, che rimase in vigore fino al 1959 (Collettivo di autori, 1968). Come si può vedere dalla figura 3 si trattava di un'intricata maglia di "subsistemi" e livelli che non dialogavano tra loro, con piani di studio obsoleti e completamente slegati dalle necessità del Paese, orientato verso una formazione umanistica, densa di valori propri delle classi medio-alte e per di più il numero delle strutture scolastiche era assolutamente inadeguato (MINED, 1975; Figueroa Araujo, 1979). Esami di ammissione al grado successivo rendevano ancora più restrittivo l'accesso all'istruzione media per molti ragazzi e ragazze, soprattutto appartenenti a famiglie povere. Per esempio, le scuole tecniche e professionali (scuole di commercio, scuola agraria, scuole tecniche, scuole normali) e l'Istituto tecnico permettevano l'iscrizione degli alunni solo attraverso esami di valutazione a causa dei posti disponibili - e delle strutture - estremamente limitate (MINED, 1975; World

Bank, 1979; Figueroa Araujo, 1979; Carnoy and Werthein, 1980). Inoltre, al contrario di quanto stabilito dalla Costituzione del 1940, la gratuità del servizio non era di fatto garantita, vista la necessità per i genitori di pagare ai propri figli vestiti, libri e trasporti. Come risultato l'educazione di massa, anche se inefficiente, diffondeva concezioni e visioni di una realtà praticamente inesistente per la maggior parte degli abitanti di Cuba. Tra le varie criticità della scuola repubblicana, sia studiosi cubani che non, segnalano la mancanza di istituti per la preparazione di operai e tecnici, dovuta anche al fatto che le industrie erano per la maggior parte di proprietà statunitense e perciò vi lavoravano operai nordamericani (Dahlman Carl, 1973). Questo sarà un problema di difficilissima risoluzione per il Governo rivoluzionario, che dopo il 1959 impegnerà moltissimi anni per dotare le industrie del Paese di manodopera qualificata.

Nel 1925-26, il 63% dei bambini in età scolastica a Cuba erano iscritti a scuola, mentre nel 1955-56 la percentuale era scesa al 52%, anche in considerazione del fatto che i centri d'insegnamento⁷ erano distribuiti in modo diseguale, mancavano docenti e spesso fino a 80 bambini erano costretti a studiare insieme nella stessa stanza. Un censimento del 1953 registrò che un quarto della popolazione con età superiore a 10 anni non aveva mai frequentato le scuole e circa il 25% era analfabeta.

A Cuba non c'erano abbastanza scuole pubbliche, le famiglie non potevano permettersi abiti, pagare trasporti e comprare libri, e di fatto facevano affidamento sui loro figli affinché lavorassero per contribuire al sostentamento della famiglia. C'erano inoltre grandi disparità tra le scuole pubbliche e quelle private e tra quelle urbane e rurali, che spesso consistevano in una sola aula nella quale un unico insegnante faceva lezione a decine di bambini di età diverse. Nonostante questi dati, però, Cuba si piazzava tra le prime cinque nazioni latino-americane con il tasso più alto di alfabetizzazione ed era la prima per numero di iscritti all'università. Ad ogni modo verso la fine degli anni Cinquanta la popolazione di età superiore ai 15 anni possedeva un livello educativo medio di 3 gradi - ovvero i primi tre anni della scuola primaria - e solo il 17% degli alunni terminava l'istruzione elementare.

⁷ A Cuba le scuole vengono anche chiamate centri scolastici, educativi, formativi, d'insegnamento.

(Dahlman Carl, 1973; Carnoy e Werthein 1977; World Bank, 1979; Kolesnikov, 1983; Carnoy, 2014a).

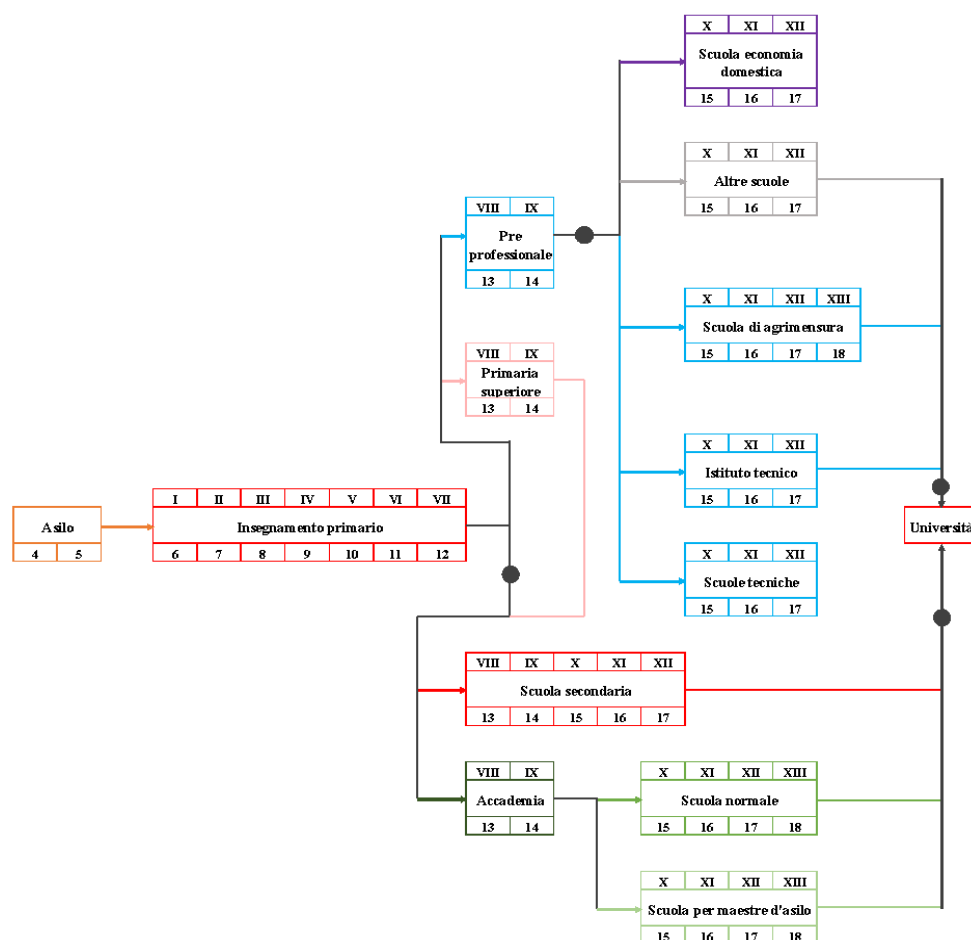


Figura 3: Struttura del Sistema educativo cubano nel 1958. Ricostruito da Francesco Bellacci.

La spesa annuale del Ministero salì da circa 11 milioni di dollari nel 1940 a 55 milioni nel 1950-51 e a 74 milioni nel 1955-56 (World Bank, 1979). L'assegnazione dei fondi statali all'istruzione - che anche in questo caso in comparazione con il resto della Regione latinoamericana erano elevatissimi - era afflitta da una corruzione dilagante. Il rapporto della Banca Mondiale del 1950 affermava che "i cubani non hanno ottenuto indietro il valore dei

generosi investimenti che sono stati disposti per l'istruzione. [...] Gli errori amministrativi sono stati la causa più importante delle carenze educative di Cuba” (World Bank, 1979). Prima della caduta della dittatura di Batista il Sistema scolastico e il relativo Ministero erano colpiti da una grave inflazione dei ruoli, da una concentrazione elevata della spesa statale, da un cattivo coordinamento tra le funzioni tecniche e amministrative e dalla mancanza di pianificazione dell'attività didattica: «*Il Ministero dell'educazione [...] è una vera minaccia per Cuba. È una caverna di banditi trincerati, di uomini armati e un'autostrada per ladri di professione*» (Dahlman Carl, 1973).

SCUOLE PRIMARIE PRIMA DELLA RIVOLUZIONE

Anno	Pubbliche			Private		
	Scuole	Insegnanti	Studenti	Scuole	Insegnanti	Studenti
1902	3.474	3.583	163.348	/	/	/
1912	3.916	4.055	234.625	/	/	/
1925	3.627	6.898	388.349	575	1.956	38.064
1931	3.816	7.567	452.016	568	1.668	32.450
1936	4.386	9.386	424.094	360	1.906	31.023
1950	7.614	21.148	593.361	/	/	79.645
1955	7.905	20.119	728.087	/	6.619	107.000
1958	7.567	17.355	717.417	665	7.000	120.000

SCUOLE SECONDARIE (PUBBLICHE E PRIVATE) PRIMA DELLA RIVOLUZIONE

Anno	Educazione generale		Educazione professionale		Formazione insegnanti	
	Professori	Studenti	Professori	Studenti	Professori	Studenti
1952	1.952	26.413	1.402	14.818	940	7.977
1955	1.963	46.914	1.860	21.063	842	9.966
1959	3.664	63.352	/	20.800	472	10.111

Tabella 1: Fonte: Dahlman Carl, 1973.

Fino al 1959, quindi, l'isola era dominata dagli Stati Uniti, i quali orientavano l'economia e la politica. Nel periodo 1949-58, una media di due terzi del commercio estero di Cuba avveniva con gli USA. Gran parte degli investimenti (circa il 25%) andava nella produzione di zucchero, ma gli affari di Washington penetravano in ogni parte dell'economia, compresi i servizi pubblici, le comunicazioni, le banche, le istituzioni finanziarie, l'estrazione e la raffinazione del petrolio. Per fare solo alcuni esempi le compagnie statunitensi controllavano il 90% dei servizi telefonici, elettrici e delle miniere dell'isola, il 50% delle ferrovie e il 25% dei depositi bancari, mentre impiegavano come forza lavoro solo l'1% della popolazione cubana (McDonald, 2000; Carnoy, 2014a).

Negli anni Cinquanta Cuba appariva come molte altre economie latino-americane condizionate dagli Stati Uniti ed estremamente dipendente da una singola coltura. Tuttavia, l'isola era relativamente ricca grazie alla vendita di zucchero prodotto a bassissimo costo, alle forniture di nichel nell'oriente del Paese, al turismo proveniente dalla Florida e al gioco d'azzardo, oltre che essere un paradiso per la criminalità organizzata. Così anche in campo educativo, dopo la vittoria della Rivoluzione nel 1959 i ribelli si trovarono ad affrontare problemi educativi comuni a molti paesi sottosviluppati dell'America Latina: diffuso analfabetismo, alto tasso di diserzione scolastica, bassa qualità dell'insegnamento e della preparazione degli insegnanti, inadeguata distribuzione delle scuole, bambini e ragazzi delle classi subalterne svantaggiati per quanto riguarda le possibilità di frequentare gli studi (World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980; Kolesnikov, 1983; Carnoy, 2014a).

La riorganizzazione del Ministero dell'educazione

La prima fase della politica educativa del Governo rivoluzionario va dal gennaio 1959 alla fine del 1961 ed è comunemente accettata dagli storici. In questi tre anni il Consiglio dei ministri prese provvedimenti d'emergenza - non solo a livello educativo ovviamente - che riguardarono, per esempio, la messa a disposizione di edifici e spazi adattabili ad aule scolastiche, il

reclutamento di insegnanti e l'alfabetizzazione di massa. Ma soprattutto nei primi mesi il Direttorio (ri)proclamò la Costituzione e preparò la riforma della scuola, insieme a una prima, generica elaborazione pedagogica, la quale entrerà nel vivo delle discussioni solo a partire dal 1962.

Il Governo assegnò al Ministero dell'educazione (MINED) l'importante compito di preparare la riforma dell'istruzione per una scuola che fosse “popolare”, ovvero gratuita e aperta a tutti. La direzione di questo Ministero venne affidata ad Armando Hart, compagno fidato di Castro, tra i fondatori del Movimento 26 Luglio e uno dei principali coordinatori della lotta armata nelle città, nonché educatore, pedagogista e membro del Partito Socialista Popolare (Collettivo di autori, 1968; Dahlman, 1973; World Bank, 1979; Ginsburg et. al., 2006; Cruz-Taura, 2008; Carnoy, 2014a; Schultz, 2016).

Il MINED fissò cinque obiettivi principali: sviluppare in senso quantitativo e qualitativo i servizi educativi; decentralizzare l'amministrazione; ammodernare le materie con i loro contenuti e creare continuità all'interno dei “gradi” e dei “livelli” del Sistema educativo nazionale (SEN); infine, riformarne la struttura (UNESCO, 1959; 1961). Per un'azione immediata avrebbe fin da subito aumentato il numero di aule scolastiche, soprattutto nelle zone rurali, e convertito le caserme militari del vecchio regime in scuole; organizzato attività sistematiche di alfabetizzazione per adulti; formato nuovi insegnanti e preparato tecnici per il settore industriale e agricolo dell'economia (UNESCO, 1961).

Il Ministro Hart aspirava a “elevare le scuole pubbliche al livello delle private” (Schultz, 2016). In uno dei suoi primi discorsi pubblici affermò: «Se il figlio del Vicepresidente degli Stati Uniti, *Señor* Nixon, studia in una scuola pubblica, dobbiamo trovare un modo per il quale il figlio del Presidente della Repubblica di Cuba si senta orgoglioso di frequentare una scuola pubblica. Ma per questo dobbiamo trasformarla di conseguenza» (Schultz, 2016). La scuola pubblica cubana era stata ricostruita e notevolmente ampliata sotto l'occupazione statunitense, tanto che nel 1959 gli USA erano ancora il metro di paragone per molte riforme cubane e l'affermazione del Ministro ne era una conferma (Schultz, 2016).

Il Governo rivoluzionario prese immediatamente provvedimenti per dare una nuova struttura e organizzazione al Ministero dell'educazione, decentrandone l'amministrazione (Educación, 1971 ottobre-dicembre, n. 3) e

diminuendone la burocrazia attraverso la *Ley* n. 76 del febbraio 1959⁸. Con questa dispose così la creazione di 6 Dipartimenti provinciali dell'educazione e 126 municipali, in linea con la nuova configurazione politico-amministrativa dell'isola. Ciascun dipartimento sarebbe stato composto da un direttore, un segretario, ispettori tecnici e altro personale secondo le esigenze del luogo con l'incarico di "organizzare, sovrintendere e amministrare i servizi educativi dello Stato nel rispettivo territorio". In questo modo parte delle competenze del MINED furono trasferite all'amministrazione periferica, anche se le numerose difficoltà e l'inesperienza del nuovo Governo non consentirono la piena applicazione della legge (UNESCO, 1959; Schultz, 2016).

Il vecchio sistema dei sovrintendenti provinciali e dei Consigli dell'istruzione venne sciolto e il Governo rivoluzionario poté trarre enorme vantaggio dalla nomina diretta dei Direttori di dipartimento i quali, secondo la legge, dovevano godere di "eccellente reputazione politica e privata". Nella maggior parte dei casi si trattava di uomini di fiducia del Movimento 26 Luglio, ai quali L'Habana lasciava senza timore libertà di manovra. Questo portò, tuttavia, a una certa indipendenza dal centro dei vari dipartimenti, a tal punto che ci furono situazioni di confusione, malagestione e scostamento dalle direttive date dalla Dirigenza. È particolarmente interessante notare che l'istruzione fu la prima area nella quale venne applicato il nuovo decentramento amministrativo (Schultz, 2016).

L'articolo 13 della *Ley* 76 stabiliva, inoltre, che l'assunzione, la promozione e il licenziamento degli insegnanti sarebbero avvenuti ora anche a livello municipale, a differenza di prima quando era esclusivamente il Ministero - ed esattamente il personale vicino a Batista - a occuparsi di queste faccende (Schultz, 2016).

Questo intervento legislativo si allineò ai principi Costituzionali della direzione collettiva e della democratizzazione nelle decisioni, dal momento che la legge conferiva ai Dipartimenti provinciali e municipali - e quindi ai loro Consigli - "piene facoltà nell'organizzazione, supervisione e amministrazione dei servizi nei rispettivi territori". In questo modo

⁸ *Ley* 76 del 13 febbraio 1959, *Descentralización administrativa del Ministerio de educación* <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00003/83j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

l'amministrazione periferica poteva risolvere autonomamente problemi peculiari delle rispettive aree di giurisdizione in maniera celere, senza dover passare dall'Habana (Dahlman, 1973; Schultz, 2016). Tuttavia, non è chiaro fino a che punto la popolazione venisse coinvolta in questi processi decisionali e gestionali.

Nel suo rapporto su Cuba del 1950 la Banca Mondiale (1950; Schultz, 2016) si chiedeva “perché il sistema attuale è inadeguato”. La risposta fu: «*Overcentralization*’. Quasi tutto dipende dall'Habana. [...] L'iniziativa locale e l'adattamento dei programmi scolastici alle esigenze locali tendono a essere scoraggiati da tale centralizzazione». La nuova legge del Governo rivoluzionario sul decentramento amministrativo fu di conseguenza accolta con molto entusiasmo da osservatori e addetti ai lavori (Schultz, 2016).

Tuttavia, mentre la legge sul decentramento rappresentava l'espressione del nuovo pensiero amministrativo del Governo, secondo Schultz (2016) limitava allo stesso tempo le pratiche partecipative e democratiche nell'elezione dei direttori e vicedirettori. In realtà l'assegnazione diretta di ruoli dirigenziali è una prassi comune in contesti successivi a grandi e radicali cambiamenti politici, come possono essere guerre o, appunto, rivoluzioni. Dopotutto erano passati meno di due mesi dalla presa del potere da parte dei Ribelli ed è complicato immaginare un apparato statale perfettamente funzionante nelle sue pratiche democratiche.

Le direttive riguardanti la scuola, infatti, arrivavano ai Dipartimenti provinciali e municipali dell'educazione dopo essere state discusse dalla “Giunta centrale di pianificazione”: un nuovo organo composto dai vari Ministri, che aveva il compito di organizzare e coordinare lo sviluppo di tutti i settori della vita del Paese. A questo proposito il Direttorio creava dipartimenti e direzioni amministrative, ogni qual volta le necessità lo richiedevano, per analizzare problemi e delegare lo studio di soluzioni (MINED, 1962; Aguzzi, 1973; Hugh, 1987; Kapcia, 2021a). Questa pratica era perfettamente in linea con il *modus operandi* “improvvisato” della dirigenza rivoluzionaria, spinta da un enorme entusiasmo e fiducia nelle potenzialità della Rivoluzione. Comunque, non fu senza ragione che il 2 giugno la *Ley* n. 367⁹ e il Decreto n. 2099 del 1959 modificarono la Legge di

⁹ *Ley* n. 367 <https://original-ufdc.ufliib.ufl.edu/AA00063775/00008/61j?search=leyes+%3dgobernio+%3dprovisional+%3drevolucion>.

gennaio sul decentramento del MINED per fornire indicazioni più dettagliate. Ad ogni modo il clima di incertezza sociopolitico, le grandi difficoltà economiche, gli errori per inesperienza e i meccanismi tutt'altro che fluidi di direzione e di coordinamento con la periferia impedirono - almeno inizialmente - il pieno coinvolgimento del popolo tramite le Organizzazioni di massa nel processo decisionale sia interno alle scuole, che nei livelli superiori dell'amministrazione (UNESCO, 1961; Kolesnikov, 1983; Schultz, 2016).

Il MINED orientò i lavori dal centro alla periferia tenendo conto di tre obiettivi fondamentali: rompere definitivamente con i mali del passato (corruzione, assenteismo, abbandono, scarsa preparazione, mancanza di strutture e insegnanti); democratizzare l'educazione in ogni suo aspetto, assicurando ai lavoratori e ai loro figli accesso allo studio; migliorare quantitativamente il sistema scolastico. Nei primi mesi il Consiglio dei ministri cercò di porre rimedio a situazioni urgenti, come per esempio la mancanza di insegnanti e di aule, mentre il vero progetto di riforma, che strutturerà dalla base il nuovo Sistema educativo - creando anche livelli e percorsi di studio, dal momento che fino ad allora mancava praticamente l'istruzione tecnica e professionale di livello medio superiore e medio basico - si sviluppò solo nella seconda metà dall'anno (Aguzzi, 1973; Kolesnikov, 1983).

Il Ministro Hart approvò la Risoluzione 7702 dell'11 febbraio¹⁰ con la quale comunicò lo “svolgimento periodico di sessioni di informazione pubblica in questo Ministero e in ciascuno dei suoi dipartimenti provinciali”. In queste occasioni il MINED avrebbe accolto “suggerimenti [da parte delle organizzazioni professionali scolastiche] per gli studi che svolge [...] e i partecipanti comprenderanno i problemi dell'educazione a cui sono interessati e ai quali possono contribuire con progetti e idee che saranno accolti ed elaborati in conformità con lo scopo del Governo rivoluzionario” (Schultz, 2016). Iniziò così un intenso periodo di dibattiti sulla direzione che avrebbe dovuto prendere la politica educativa rivoluzionaria, al quale parteciparono politici, pedagogisti, docenti e tutti coloro che avevano a che fare con il mondo della scuola (Schultz, 2016).

¹⁰ Resolución Ministerial 7702, 11 febbraio 1959, Archive of MINED, Fondo Resoluciones, in Schultz, 2016.

Nel gennaio del 1959 il quotidiano *Diario de la Marina* - che un rapporto dell'intelligence statunitense, descriveva come "serio, conservatore, cattolico, filofranchista"¹¹ - pubblicò un editoriale dal titolo *Un aplauso* (*Diario de la Marina*, 11 gennaio 1959), nel quale lodava le proposte del nuovo Governo rivoluzionario «perché tutti questi punti sono nel cemento della nostra ideologia» e invitava «a dare la massima collaborazione possibile» ai dirigenti rivoluzionari, perché «è soprattutto nell'ambito dell'educazione che si colloca il principio della rigenerazione collettiva». Tale giornale per il primo anno di Rivoluzione non fece altro che lodare e identificarsi con le riforme del nuovo regime (Schultz, 2016).

A metà febbraio, un sondaggio sull'opinione pubblica rivelò che il 92% della popolazione era pienamente d'accordo con il Governo rivoluzionario (*Bohemia*, 22 febbraio 1959)¹². Questo fu il periodo della Rivoluzione cubana definito da molti studiosi come "egemonico", dal momento che i *leader* dell'M-26/7 poterono consolidare enormemente la loro posizione di guida, garantendosi così l'appoggio della popolazione per gli anni a venire (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Schultz, 2016).

Tuttavia, sebbene che chiari segnali di sostegno alla Rivoluzione arrivassero da ogni parte della società civile e schieramento politico, nella più ampia arena politica internazionale iniziavano a sollevarsi commenti e speculazioni sulle future alleanze politiche di Cuba e sulle influenze straniere. Non ci volle molto prima che anche diversi membri del Governo venissero accusati di essere comunisti, tra cui lo stesso Fidel Castro (*Diario de la Marina*, 24 gennaio 1959; Schultz, 2016).

¹¹ Secondo l'ambasciata degli Stati Uniti, "Diario de la Marina" era il settimanale con "la più alta reputazione a Cuba per la rappresentazione di notizie fattuali e contenuti generali". Governo Docs., Dipartimento di Stato degli Stati Uniti. "Dati relativi ai periodici cubani più influenti" (Schultz, 2016).

¹² Schultz (2016) riporta che si tratta del primo sondaggio completo tenuto a Cuba dal colpo di stato del 1952. Ha distinto razza, età, occupazione e provincia e ha rivelato variazioni tra queste categorie. In generale, emerse che più la persona intervistata era "bianca, maschile, benestante e urbana", maggiore era l'insoddisfazione (relativa) per le misure del Governo, anche se ci sono state alcune eccezioni, come a L'Habana, con un tasso di approvazione per il governo di "solo" 84,64%, contro un complessivo di 91,85% <https://original-ufdc.ufflib.uff.edu/UF00029010/02815?search=bohemia>.

La Costituzione del 1940 come punto di partenza

Nel corso del 1959 il Consiglio dei ministri emanò complessivamente 48 leggi sull'istruzione, relative alla creazione di nuovi dipartimenti amministrativi, alla formulazione di nuove regole nelle procedure burocratiche, all'assegnazione del *budget* statale e alla creazione della nuova struttura e delle caratteristiche del Sistema educativo (Schultz, 2016).

La prima fase della politica educativa della Rivoluzione, come già accennato, non faceva riferimento a un programma preesistente ben delineato. I riferimenti guida erano il “programma Moncada” basato sul discorso difensivo di Fidel Castro durante il processo dopo il fallito tentativo insurrezionale nel 1953 a Santiago de Cuba (il quale però metteva in luce solo alcuni dei tanti problemi dell'educazione sotto la dittatura del Generale Batista), le idee dell'eroe nazionale José Martí, la Costituzione repubblicana del 1940 e molte proposte di riforma richieste da pedagogisti e intellettuali nei decenni precedenti (Schultz, 2016).

A Cuba, in realtà, esisteva fin dalla prima metà del XX secolo un movimento pedagogico riformista chiamato *Escuela nueva* (Aguayo, 1937; 1941; Martínez, 1943; Schultz, 2016) (letteralmente scuola nuova) o anche *Escuela activa* (scuola attiva) o *Escuela progresiva* (scuola progressista), il quale era vicino a quello ormai consolidato negli Stati Uniti grazie a John Dewey¹³. I pedagogisti cubani auspicavano un rinnovamento della scuola a partire dalla critica alla scuola tradizionale, assorbendo le nuove teorie sullo sviluppo del bambino e dell'infanzia, promuovendo l'apprendimento attivo, cooperativo e sperimentale. Fu in particolar modo l'educatore Alfredo Aguayo che, oltre a contribuire attraverso i suoi scritti e i suoi insegnamenti alla formazione dei docenti repubblicani di Cuba, influenzò l'approccio riformatore del primo anno di Rivoluzione (Schultz, 2016).

C'era soprattutto una serie di punti sui quali pedagogisti, insegnanti, responsabili politici e intellettuali pubblici manifestavano consenso generale:

¹³ Sulla pedagogia attivistica ho avuto modo di fare ricerca e meriterebbe senza alcun dubbio un ampio approfondimento, che tuttavia porterebbe altrove la ricostruzione principale della storia della scuola cubana. C'è poi da dire che è probabile che la pedagogia attivistica non abbia avuto sviluppi o quantomeno non abbia prodotto ulteriori riflessioni in ambito pedagogico a Cuba, poiché nei primi anni di costruzione post-rivoluzionaria i riferimenti sono stati esclusivamente quelli del marxismo.

estendere l'istruzione di base in modo da alfabetizzare l'intera popolazione, modernizzare i programmi educativi esistenti e ridurre la corruzione aumentando gli stipendi degli insegnanti, specialmente nelle campagne (Schultz, 2016).

Secondo il MINED l'educazione postrivoluzionaria avrebbe dovuto rafforzare e ridefinire il patriottismo, rifondare la moralità attraverso gli esempi degli eroi nazionali, diffondere l'insegnamento di un nuovo concetto di democrazia e la sua applicazione nella vita quotidiana, oltre che "promuovere la convivialità umana tra le comunità cubane e il resto del mondo¹⁴" (Schultz, 2016).

La riorganizzazione del sistema d'istruzione cominciò dunque formalmente il 7 febbraio 1959, con l'approvazione della *Ley Fundamental de la Republica de Cuba*¹⁵: la Costituzione cubana. Gli articoli dedicati alla cultura e all'istruzione ricalcavano nel complesso quelli della "Magna Carta" del 1940, abolita dal dittatore Fulgencio Batista. Il nuovo Governo ribadì l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione elementare. Gratuita iniziò a essere anche l'istruzione professionale, mentre per il preuniversitario - il percorso di studio dai 15 ai 17 anni che preparava all'università - vennero garantiti per il momento solo contributi e borse di studio. Lo Stato avrebbe creato, inoltre, un sistema d'istruzione parallelo e gratuito anch'esso, per eliminare e prevenire l'analfabetismo tra gli adulti (art. 49) e, con l'articolo 55, fu sancita la laicità dell'istruzione statale (Manacorda, 1966; Kolésnikov, 1983; Carnoy, 2014a; Schultz, 2016).

L'articolo 51 della Costituzione incaricava il Ministero dell'educazione dell'attività legislativa al fine di dare un ordinamento organico alla scuola, in modo da creare un'adeguata articolazione e continuità tra tutti i suoi livelli, incluso il superiore. Nello stesso articolo venivano indicati gli obiettivi generali dell'educazione, rivolti a formare una forte "solidarietà umana, amore per la patria e per le istituzioni democratiche".

¹⁴ Govt. Docs., Cuba, Ministerio de Educación, Resolución Ministerial 80, "*Modelo para la evaluación de textos escolares primarios*" ed. Departamento de Planificación Educacional (1 July 1960). In Fondo Resoluciones Ministeriales, MINED Documentation Center (Schultz, 2016).

¹⁵ *Ley Fundamental de la República de Cuba. Proclamas y leyes del Gobierno provisional de la Revolución* <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00002?search=leyes+=gobierno+=provisional+=revolucion>.

L'articolo 52 - già presente nella costituzione del 1940 - imponeva che il bilancio di tale organo non doveva essere inferiore a quello di nessun altro. D'altronde, la nuova legge di bilancio dello Stato del 12 gennaio aveva già concesso la cospicua somma di 3,5 milioni di pesos all'istruzione¹⁶ (Schultz, 2016).

Veniva poi fatto riferimento allo stipendio dell'insegnante, il quale non avrebbe potuto "mai essere inferiore alla milionesima parte del bilancio della spesa della nazione". Inoltre, il personale docente acquisiva per la prima volta i diritti e i doveri di funzionario pubblico (*Ley Fundamental*, 1959, Manacorda, 1966; Aguzzi, 1973).

Infine, con l'articolo 59 della *Ley fundamental* il Governo ordinò la creazione del Consiglio Nazionale dell'Educazione e della Cultura il quale, con a capo il MINED, aveva "l'incarico di promuovere, orientare tecnicamente e ispezionare le attività educative, scientifiche e artistiche della nazione". In sostanza quest'organo avrebbe fornito le indicazioni necessarie al Consiglio dei ministri per la riforma del settore scolastico (Kolésnikov, 1983).

Quelle nella *Constitución* erano ancora enunciazioni di carattere generale, ma nel corso del 1959 il Ministero dell'educazione, l'INRA e il Governo misero in pratica enormi cambiamenti. Prima di procedere alla costruzione del nuovo Sistema educativo e formulare i principi pedagogici però, il Governo rivoluzionario voleva assicurarsi un maggior controllo dell'apparato statale. Iniziò così a epurare i collaboratori del regime di Batista, decentralizzando la vecchia burocrazia e riassegnando importanti incarichi amministrativi a uomini di fiducia (Aguzzi, 1973; Schultz, 2016).

¹⁶ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes (vol. 1, 1959) *Ley 6 "Ley de presupuesto del estado"*, 12 January 1959. La seconda spesa più alta era per la magistratura e per la difesa con 2,9 milioni di pesos (Schultz, 2016) <https://original-ufdc.ufflib.uffl.edu/AA00063775/00001/27j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

Un'epurazione severa, ma ampiamente condivisa

La prima legge sull'istruzione emanata dal Consiglio dei ministri il 12 gennaio del 1959 (*Ley 8*¹⁷) sospese temporaneamente gli studi secondari, affinché i giovani che lasciarono la scuola per unirsi ai ribelli o opporsi in qualsiasi maniera alla dittatura di Batista potessero recuperare i mesi di lezione perduti. Subito dopo venne promulgata la *Ley 11*¹⁸ "Sull'annullamento dei titoli accademici e l'estinzione delle università private". Questo provvedimento scatenò proteste pubbliche, le quali portarono alla sua modifica solo 4 mesi dopo (Schultz, 2016). Entrambe le leggi vennero guidate dalla volontà di creare pari opportunità tra gli studenti che non interruppero gli studi durante gli anni di guerra civile e quelli che si videro costretti a lasciare le scuole perché obbligati o perché partiti volontari a combattere con i ribelli. Inoltre, come aveva voluto sottolineare Hart nelle stesse righe introduttive della legge, il Governo voleva onorare i giovani studenti morti in nome della libertà (Schultz, 2016). Ma date le implicazioni per tutti coloro che conclusero il percorso di studi - dimostrandosi quindi politicamente inattivi - trasformarono questa legge in un importante oggetto di contesa (Schultz, 2016).

Il 29 maggio 1959 il Governo trovò un compromesso nella Legge 350/59¹⁹, la quale annullava la *Ley 11*. Il Consiglio dei ministri accettava che venissero riassegnati i titoli accademici, ma distingueva ufficialmente - in una sorta di monito - tra coloro che non si erano adoperati per la Rivoluzione e chi contribuì attivamente o sotto forma di propaganda o finanziamento. Nel testo di legge furono anche menzionati gli universitari caduti "in difesa della libertà di Cuba" (Schultz, 2016).

Per alcuni studiosi, il fatto che questa legge sia stata revocata e modificata ha significato "un caso unico di rettifica normativa della Rivoluzione cubana"

¹⁷ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes. *Ley 8 "Suspensión del curso de enseñanza secundaria"*, 12 gennaio 1959. <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00001/32j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

¹⁸ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes *Ley 11 "Extinción de títulos académicos y extinción de universidades privadas"*, 11 gennaio 1959 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00001/38j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

¹⁹ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, *Ley 350 "Revisión de los títulos"*. 29 maggio 1959. <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00007/117j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

(Uría e Cortázar Fernando, 2011; González Mosquera, 2005; Schultz, 2016). Le dinamiche innescate crearono un'interazione tra il Governo rivoluzionario e parti della società civile, che furono un'occasione ricchissima per il processo di apprendimento politico del nuovo Stato. Il regime imparò, infatti, a rispondere alle proteste e alle richieste, creando commissioni, tenendo udienze e trovando soluzioni di compromesso (Schultz, 2016).

Allargando la prospettiva di analisi la Legge 11 e la sua modifica portarono alla luce alcune delle contraddizioni della società cubana. Le differenze tra scuole private e statali entrarono a far parte del dibattito pubblico non tanto o non solo per i loro aspetti religiosi o sociali, ma per i diversi ruoli avuti durante il regime di Batista. Il Governo aveva bisogno di identificare chi aveva partecipato e da quale parte. A tal fine, doveva essere fatta una valutazione del comportamento non solo degli studenti e degli insegnanti, ma soprattutto dei dipendenti dell'amministrazione, per rimuovere di conseguenza coloro che collaborarono con il Generale (Schultz, 2016).

L'epurazione iniziò parallelamente al dibattito sulla Legge 11 nel gennaio 1959. Il Governo e zelanti attivisti rivoluzionari presero a identificare funzionari pubblici sospettati di aver agito "immoralmente", di essersi arricchiti illegalmente o aver sostenuto attivamente la dittatura. Tra gli obiettivi non dichiarati c'era quello di garantire la lealtà politica, punire gli oppositori della Rivoluzione e mettere fine alla vendita delle cariche pubbliche. Nelle commissioni di valutazione, comunque, le preoccupazioni politiche non dominarono necessariamente i dibattiti. Spesso, per quanto riguarda la scuola, venivano espresse preoccupazioni pedagogiche e sociali (Schultz, 2016).

La corruzione all'interno del Ministero della Pubblica Istruzione era ben nota all'opinione pubblica, anche grazie alla stampa (Diario de la Marina, 14 gennaio 1959; 19 febbraio 1959; 11 marzo 1959; 17 marzo 1959; 10 novembre 1959; Bohemia, 1° marzo 1959; 12 aprile 1959; 26 aprile 1959; 26 aprile 1959; 5 giugno 1959; 7 giugno 1959a; 7 giugno 1959b; La Quincena, febbraio 1959; aprile 1959; giugno 1959). Nell'anno 1948, per esempio, in quattro mesi vennero nominati 1.315 nuovi insegnanti (di cui solo il 3% nelle zone rurali). Alcuni di questi posti furono ottenuti pagando prezzi che andavano da 500 a 2.000 pesos a funzionari governativi (Arango, 1951; Schultz, 2016). Questi numeri offrono solo uno spaccato, comunque

indicativo, dei livelli di clientelismo politico e corruzione nel settore educativo cubano tra gli anni Quaranta e Cinquanta, risultato di “un’amministrazione instabile, scarsa pianificazione, clientelismo politico e cattiva amministrazione dei fondi” (Arango, 1951; Schultz, 2016). Perfino il quotidiano conservatore *Diario de la Marina* invocava un’epurazione radicale argomentata su basi morali (Diario de la Marina, 14 gennaio 1959; Schultz, 2016).

All’interno dello stesso Ministero dell’educazione la “pulizia amministrativa” fu particolarmente dura, affinché nessun ex collaboratore di Batista rimanesse in carica. Le iniziative venivano spesso prese da comitati rivoluzionari di nuova formazione affidati a guerriglieri, ma presto il Ministro Hart iniziò a guidare personalmente il processo. La Risoluzione 7310/59 del 29 gennaio, per esempio, licenziava amministratori, dipendenti del Ministero dell’educazione, nonché insegnanti, che parteciparono alle elezioni del novembre 1958 come candidati, delegati o membri di comitati elettorali. La risoluzione 7311/59, al contrario, riabilitava i docenti che erano stati licenziati durante la “tirannia” per “motivi rivoluzionari o civici”, perché coinvolti nell’opposizione armata o politica contro Batista. Ulteriori delibere - come la 7701/59 del 12 febbraio - annullarono tutti gli incarichi di insegnamento nelle scuole secondarie assegnati successivamente alla legge sulle assunzioni del 1951, poiché la maggior parte aveva bisogno dell’approvazione di Batista. Alcune procedure per l’epurazione vennero anche regolamentate dal Consiglio dei ministri, come con la *Ley* 277/59 del 23 aprile (Schultz, 2016) e la 361 del 2 giugno dello stesso anno (Educación, 1979, aprile-giugno).

Il primato dell’educazione rurale nell’agenda politica rivoluzionaria

I corsi scolastici iniziarono nel marzo del 1959 sulla base della struttura del sistema educativo prerivoluzionario. Nel frattempo, il Governo stava iniziando a formulare un programma via via più preciso di educazione rurale come parte di un progetto di sviluppo nazionale per emancipare la

popolazione contadina - la quale viveva in una sorta di isolamento pressoché totale dalle dinamiche della nazione - e integrarla nel processo rivoluzionario (Schultz, 2016).

Questo impegno nei confronti delle zone più povere è cruciale per comprendere nella loro interezza i primi piani di sviluppo della politica educativa cubana. Raggiungere le fasce più bisognose della popolazione, soprattutto quelle contadine, avrebbe innescato di lì a poco una dinamica di cooperazione tra Stato e società costruita sulla fiducia e sui contributi volontari dei cittadini per raggiungere obiettivi condivisi: uno di questi fu proprio garantire un'educazione di base ai bambini (Schultz, 2016). Nel corso dei mesi l'appello del Governo al lavoro volontario venne poi istituzionalizzato, diventando una parte distintiva del processo di gestione dello Stato, attraverso quella che a Cuba hanno chiamato "mobilitazione di massa". Infatti, le necessità materiali e soprattutto la mancanza di forza lavoro richiedevano ad ogni costo il coinvolgimento e il sacrificio di tutta la popolazione per raggiungere gli obiettivi preposti. I cubani risposero con entusiasmo e dedizione e fu probabilmente soprattutto grazie a loro se solo nel primo anno di Rivoluzione il Governo poté far costruire migliaia di aule per i bambini (Bertoni Jovine, 1965; Manacorda, 1966a; Llanusa, 1969; Aguzzi; 1973; Carnoy and Werthein, 1980; Schultz, 2016).

L'eccezionale espansione delle scuole iniziata nel 1959 sotto Fidel Castro e Armando Hart fu una deliberata politica statale di "costruzione della nazione", poiché aveva un duplice obiettivo: estendere l'infrastruttura fisica dell'istruzione per portare ogni ragazzo e ragazza in una classe e integrare quanti più cubani possibile all'interno di un processo di indottrinamento in favore della Rivoluzione (Schultz, 2016), il quale - è bene sottolinearlo - veniva sostenuto anche dalle forze liberali.

Ma per fare questo il Governo avrebbe dovuto costruire, appunto, molte più aule per superare le carenze educative della vecchia Repubblica. Il censimento del 1953 mostrava che solo un ragazzo su due (48,52%), ovvero 707.472 su un totale approssimativo di 1.600.000 in età scolare tra i cinque e i quattordici anni, era iscritto a scuola (Guerra y Sanchez, 1954; Schultz, 2016). Di questi quasi il 7% andava alle scuole private. I dati sulle iscrizioni non tengono però conto degli abbandoni e di coloro che frequentavano le scuole in maniera irregolare. Una stima degli studenti che assistevano alle

lezioni in maniera continuativa nel 1953 è del 73% sul totale degli iscritti, il che porta il numero effettivo di studenti cubani che ricevono un'istruzione regolare a molto meno del 50% (Arango, 1951; Schultz, 2016).

Prima della Rivoluzione si verificarono due periodi importanti di espansione educativa a Cuba. Il primo fu durante le due occupazioni militari statunitensi (1898-1902 e 1906-09). In questo decennio fondamentale della Repubblica cubana, come già spiegato, il Governo repubblicano costruì centinaia di scuole, istituì programmi di formazione per insegnanti e attuò riforme amministrative. Ciò avvenne con l'aiuto, la guida e l'influenza degli Stati Uniti. Il secondo importante intervento educativo nazionale cercò di rispondere alle crisi politiche ed economiche degli anni Trenta. A partire dal 1936, sotto la guida del Generale Batista, un massiccio programma di educazione rurale civico-militare cercò di porre rimedio all'analfabetismo a Cuba con l'ausilio di insegnanti che provenivano dall'esercito e adibendo più spazi scolastici e materiale didattico, finanziato in virtù di una tassa straordinaria sulla produzione di zucchero²⁰. Tuttavia, nessuno di questi programmi pose rimedio al peggioramento della crisi educativa, soprattutto nelle campagne. Al contrario, il Governo rivoluzionario oltre alle riforme agrarie e urbane dell'inizio del 1959 fece dell'espansione dell'istruzione una delle sue massime e urgenti priorità (Schultz, 2016).

Per tutto il 1959 il Ministero dell'educazione di Cuba ricevette diversi crediti straordinari²¹ dal Consiglio dei ministri per riparare vecchie scuole e costruirne di nuove. Solo nella prima metà del 1959, il Governo concesse 6,5 milioni di pesos come crediti straordinari unicamente per la costruzione di nuove scuole, oltre ai 3,5 concessi dalla legge di bilancio. I fondi per questi programmi di solito arrivavano grazie alla Legge 40²² "Sull'incentivazione dell'onestà" del 2 febbraio 1959, la quale stabiliva che coloro che avessero tasse non pagate prima del 31 dicembre 1958 sarebbero stati esonerati (*condonado*) o il loro debito ridotto. Il provvedimento voleva anche dare al

²⁰ Govt. Docs., Cuba, Patronato administrativo de las escuelas rurales cívico-militares. 1938. *Memoria Anual*. Havana (Schultz, 2016).

²¹ Ingenti finanziamenti furono stanziati, per esempio, dalle leggi n. 11, 131, 127, 332, 342 di marzo e la 561 di maggio (Kolésnikov, 1983; Schultz, 2016).

²² Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, Ley 40 del 2 febbraio 1959 "Estímulo a la honestidad del contribuyente frente al Estado" <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00003/7j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

nuovo Governo maggiore legittimità attraverso la disponibilità dei cittadini a cooperare con esso. I milioni di *pesos* disposti per il settore educativo nei primi mesi si dimostrarono la base materiale dell'egemonia rivoluzionaria in confronto con i Governi precedenti (Kolésnikov, 1983; Schultz, 2016).

Nella Cuba prerivoluzionaria c'era un grave ed estremamente diffuso problema di mancanza di edifici scolastici. Il MINED aveva calcolato che sarebbero state necessarie 12.000 aule per l'educazione primaria; 2.000 urbane e 10.000 rurali (MINED, 1959). Inoltre, una parte considerevole dei costi di funzionamento delle poche scuole statali proveniva dal pagamento di affitti, poiché molte aule erano all'interno di edifici privati. Delle 7.430 *casas-escuelas* (scuole situate in case singole, spesso costruite per scopi residenziali) che furono ufficialmente registrate a Cuba nell'anno scolastico 1954-55, circa 2.317 furono "affittate" allo Stato. La spesa per mantenere queste aule ammontava a più di 806.000 *pesos* annui di solo affitto²³. Nel 1901 il Commissario statunitense *ad interim* delle scuole pubbliche cubane Matthew E. Hanna aveva già scritto che «al momento attuale praticamente tutte le case scolastiche dell'isola sono edifici privati che vengono affittati allo Stato. In molti casi l'affitto pagato è eccessivo. Naturalmente queste case non sono adatte a scopi scolastici. [...] Dovrebbero essere presi provvedimenti per iniziare la costruzione di edifici scolastici pubblici il prima possibile²⁴».

Conformemente alla Legge 127 del 6 marzo 1959²⁵ in quel mese furono assegnati 730.000 *pesos* per la costruzione di centri scolastici a Pinar del Río e Santa Cruz del Norte (nella provincia dell'Habana); Juan Gualberto Gómez (a Matanzas); e Antilla, Baire, Guantánamo e Manzanillo (tutti nella provincia di Oriente). La Legge 118 del 3 marzo²⁶ aveva già concesso

²³ Calcoli di Schultz (2016) basati su Govt. Docs., Cuba, Ministerio de Educación (MINED), *Estadística de la enseñanza oficial y privada: Curso escolar 1954-55*, p. 62. Occasionalmente, le scuole pubbliche venivano addirittura sfrattate dagli edifici quando non erano in grado di pagare l'affitto. Altre scuole pubbliche hanno interrotto le lezioni per protesta; Hoy (2 aprile 1948): 5. <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00022089/04429/5j?search=noticias+%3dhoy>.

²⁴ Governo Docs., Cuba, Secretaría de Instrucción Pública, *Annual Report of the Public Schools of the Island of Cuba for 1900* (L'Habana [s.n.], 1902), p. 28 (Schultz, 2016).

²⁵ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, *Ley 127 del 6 marzo 1959* <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00005/43j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

²⁶ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, *Ley 118 del 3 marzo 1959* <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00005/18j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

300.000 *pesos* per scuole non specificate. Con la 136 del 10 marzo²⁷ e la 191 del 31²⁸ vennero stanziati rispettivamente 380.000 *pesos* per la costruzione di centri scolastici a Jiguaní, Bayamo e Caimanera e 480.000 *pesos* per i centri di San Luis, Santiago de Cuba, Santo Domingo e San Antonio de las Vueltas. Il 15 maggio il Governo approvò la Legge 332²⁹, con la quale predispose altri 2,7 milioni di *pesos* per la costruzione di nove centri scolastici (Schultz, 2016).

Ma nonostante le somme di denaro stanziate per la spesa pubblica e in particolare per l'istruzione fossero considerevoli, non erano sufficienti per i piani ambiziosi del Governo rivoluzionario. Per risparmiare tempo e costi nella costruzione delle nuove scuole il MINED avviò in aprile una campagna attraverso lo slogan “Aprimi la tua porta!” (Revolución, 22 aprile 1959), per motivare i cittadini a donare immobili e materiali. L'appello diede i suoi frutti nel giro di qualche mese. Il Ministro Hart cooperò quindi con il settore privato di Cuba invitandolo ad aprire le porte delle proprie case, delle attività commerciali e dei magazzini, in modo che l'istruzione per i bambini cubani potesse iniziare immediatamente, senza attendere la conclusione dei lavori di costruzione delle nuove scuole. La decisione e le modalità del nuovo regime di espandere l'educazione rapidamente e a tutti i costi, utilizzando temporaneamente spazi privati, dimostra sia l'importanza politica attribuita a questo compito, sia il carattere improvvisato e sperimentale delle prime politiche educative, ma anche la maniera tutta cubana di coinvolgere il popolo nel raggiungimento degli obiettivi politici, rendendolo attivamente partecipe nel processo rivoluzionario. Il materiale scolastico come libri, matite e quaderni veniva prodotto più facilmente e rapidamente, ma la costruzione di nuove scuole avrebbe ovviamente richiesto più tempo e “la Rivoluzione era impaziente” (Schultz, 2016).

²⁷ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, *Ley 136* del 10 marzo 1959 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00005/61j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

²⁸ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, *Ley 191* del 31 marzo 1959 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00005/247j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

²⁹ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, *Ley 332* del 15 maggio 1959 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00007/78j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

«Facciamo appello alla coscienza civica; ora possiamo aprire CINQUEMILA SCUOLE», si leggeva nel quotidiano *Revolución* (Revolución 29 aprile 1959) verso la fine di aprile. In questo modo i leader rivoluzionari cercavano di sfruttare il generale stato d'animo di fervore e la volontà di cambiamento in questioni che erano importanti per la società cubana dell'epoca. Puntavano a soddisfare le esigenze delle famiglie e, allo stesso tempo, ad aumentare la loro legittimità alla guida dello Stato.

Le riforme si trasformarono in eventi ampiamente pubblicizzati, così da creare l'immagine di un Governo che si prendeva cura dei suoi cittadini e manteneva le promesse politiche. Anche la costruzione e l'inaugurazione di nuove scuole divennero occasioni da trasmettere per radio e alle quali partecipava la cittadinanza (UNESCO, 1959; Schultz, 2016).

Le Forze Armate Rivoluzionarie e la riforma dell'educazione

Un aspetto decisamente interessante è che la riforma dell'educazione nella Cuba rivoluzionaria non fu affidata esclusivamente al Ministero dell'educazione. Il Consiglio dei ministri creò sette dipartimenti all'interno del Ministero della difesa³⁰ attraverso la legge 100/59³¹ del 26 febbraio. A due di questi conferì incarichi di supporto alla Riforma della scuola: quello per l'Assistenza Tecnica, Materiale e Culturale agli Agricoltori (DATMCC) e quello per l'Organizzazione e l'Amministrazione delle Città Scolastiche (DOACE), molte delle quali erano ex caserme militari. Questi due dipartimenti furono presto trasferiti sotto l'autorità dell'Istituto Nazionale per la Riforma Agraria (INRA) dopo la sua creazione, che fece seguito alla prima

³⁰ Il Ministero della Difesa Nazionale cessò di esistere nell'ottobre 1959, quando fu fondato il nuovo Ministero delle Forze Armate Rivoluzionarie (MINFAR).

³¹ “*Creación de departamentos de asistencia educacional y técnica en las fuerzas del ejército rebelde*” (Ley 100, 23 febrero 1959), in Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclámas y leyes del gobierno provisional de la revolución, 2nd. ed. (Havana; Editorial Lex, 1959), vol. 3, pp. 94-95. <https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/00/01/51/78/00316/00723.jpg>.

legge di riforma agraria del 17 maggio 1959³². Durante i mesi nei quali venivano assegnate spese speciali per la costruzione di scuole, anche il Ministero della difesa nazionale ricevette un milione di *pesos* per contribuire all'edificazione scolastica³³. Il trasferimento di parti del programma di costruzione dal MINED al Ministero della difesa indicava l'esistenza fin dal primo momento di strutture di potere parallele e lascia intendere chiaramente la portata dell'influenza dell'Esercito ribelle incaricato di sopperire alle incapacità dell'apparato Statale (Kolésnikov, 1983; Schultz, 2016).

Secondo Schultz (2016) la legge 100, che assegnò compiti in ambito educativo all'esercito cubano, è un documento legale di straordinario interesse. Spiega e giustifica esplicitamente l'impegno del nuovo Governo nei confronti della popolazione rurale come risultato delle esperienze dei ribelli durante la lotta di guerriglia. Nel testo si legge: «L'esercito ribelle ha lottato, combattuto e condiviso il destino dei contadini; si identificava con loro moralmente, socialmente, economicamente e politicamente». Secondo la legge, i ribelli avevano “promesso sul campo di battaglia” di portare avanti “la riforma agraria e altre leggi rivoluzionarie che la completano”. L'universalizzazione dell'istruzione avrebbe permesso in un certo modo che si concretizzassero “i sentimenti di giustizia sociale e libertà del Governo rivoluzionario” nei confronti della popolazione rurale di Cuba, la quale seppe sostenere e proteggere i combattenti di Fidel Castro durante la guerriglia (Schultz, 2016). È noto che l'assegnazione ai guerriglieri di compiti in favore della collettività era considerata “un mezzo sicuro per mantenere la morale rivoluzionaria, riaffermando la vocazione civica e non militarista dell'Esercito ribelle” (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Schultz, 2016). Tuttavia, la legge non spiegava esplicitamente perché l'Esercito oltre al Ministero dell'Istruzione avesse incarichi importanti nella riforma del Sistema educativo cubano. Mi trovo d'accordo con Schultz (2016) quando afferma che almeno tre motivi sembrano plausibili. Uno potrebbe essere stato il

³² Solo quel mese, il Ministero della Difesa ricevette un milione di *pesos* per la costruzione e l'amministrazione delle città scolastiche (Legge 342, 28 febbraio 1959) (Schultz, 2016).

³³ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes del gobierno provisional de la revolución, Ley 342 del 28 maggio 1959 <https://original-ufdc.ufllib.ufl.edu/AA00063775/00007/98j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

tentativo di guidare una sorta di transizione degli ex combattenti - che tutto sommato facevano parte di un esercito irregolare - verso impieghi “civili”. Un altro prende in considerazione il fatto che i ribelli, avendo vissuto tra la popolazione rurale per diversi anni e in zone difficilmente accessibili, avrebbero svolto questi compiti in maniera più rapida ed efficiente rispetto al MINED rallentato dalla burocrazia. L’ultima motivazione che può aver giocato un ruolo decisivo nell’assegnazione di incarichi in ambito educativo alle forze armate è quella del controllo politico e dell’indottrinamento. Infatti, mentre gran parte dell’esercito ribelle era sotto l’influenza dell’M-26/7, l’apparato statale non lo era ancora (Schultz, 2016).



Foto 1: Ex caserma Moncada a Santiago de Cuba. Dopo la Rivoluzione venne trasformata in un enorme centro scolastico.

Uno dei compiti principali dei Dipartimenti dell’educazione che facevano capo all’esercito era quello di convertire le caserme militari in “città scolastiche”³⁴ e creare scuole di insegnamento primario annesse a cooperative di nuova costituzione nell’ambito del processo di riforma agraria. Queste

³⁴ L’esempio più famoso fu la caserma Moncada: la stessa che nel 1953 il gruppo di ribelli guidati da Castro cercò di assaltare dando il via alla Rivoluzione cubana (Aguzzi, 1973; Kolésnikov, 1983).

scuole, oltre a garantire il diritto allo studio ai bambini (e agli adulti) delle zone più interne dell'isola, permisero di coniugare studio e lavoro produttivo: saranno infatti una sorta di prototipo delle "Scuole nel campo": sulla fattispecie di centro d'istruzione che Cuba svilupperà come peculiare e diversa dal resto del mondo, compreso quello socialista. Il Direttorio assegnò al Comandante Raúl Castro l'incarico di nominare il personale docente e fornire spazi e materiali alle nuove scuole. Il Governo rivoluzionario, da parte sua, era legalmente obbligato ad assegnare "i finanziamenti necessari" per il programma di espansione della scuola pubblica (Aguzzi, 1973; Kolésnikov, 1983; Schultz, 2016). In totale l'Esercito rivoluzionario convertì in scuole ben 69 caserme militari del vecchio regime (MINED, 1975a).

Il concetto di "città-scuola", in particolare per le zone rurali, era stato sostenuto da esperti di educazione dell'epoca, come lo storico e pedagogista Ramiro Guerra y Sánchez³⁵, il quale si adoperava attraverso articoli e saggi per discutere, aggiornare e promuovere il Sistema scolastico pubblico (Guerra y Sanchez, 1954; Schultz, 2016). Sulla base della sua esperienza diretta, nonché della sua conoscenza delle organizzazioni e delle pratiche internazionali, sosteneva che molte delle scuole rurali dell'isola erano costituite da un'unica aula, in cui bambini di età diverse imparavano in un ambiente sovraffollato e inadatto. Negli anni Cinquanta, quasi la metà della popolazione (43%) viveva ancora nelle campagne, dove l'analfabetismo era stimato (con poca precisione) al 41%, e solo un bambino su tre in età scolare frequentava la scuola³⁶. A suo avviso, i principali vantaggi dei grandi centri scolastici rurali erano politici, pedagogici e anche economici. Offrire un'istruzione primaria completa e accessibile a ogni bambino cubano, soprattutto figlio di contadini, era il compito di un governo democratico, il quale avrebbe dovuto offrire pari opportunità a tutti (Schultz, 2016).

Economicamente, sosteneva Guerra, costruire scuole nelle zone rurali sarebbe stato più conveniente per le differenze tra i prezzi degli immobili rurali e urbani. In tempi di veicoli motorizzati a prezzi accessibili e di sistemi stradali migliorati, inoltre, il trasporto dei bambini verso questi centri

³⁵ Ramiro Guerra y Sánchez, fu lui stesso un insegnante di scuola rurale, e poi nominato sovrintendente delle scuole di Cuba nel 1926 (Schultz, 2016).

³⁶ Govt. Docs., Cuba, Oficina Nacional de los Censos Demográfico y Electoral, Cifras preliminares obtenidas en los censos de población, electoral y de viviendas de 1953 (Havana: Imp. y Alm. de Papel "La Habañera," 1954), pp. 73, 70, 143 (Schultz, 2016).

scolastici sarebbe stato fattibile, se coordinato dallo Stato. In effetti, il trasporto collettivo di studenti era già stato occasionalmente auto-organizzato da alcune famiglie contadine più agiate. Il miglioramento delle condizioni igieniche nelle strutture scolastiche rurali, in aggiunta, avrebbe ridotto anche i costi della sanità pubblica³⁷ (Schultz, 2016): un problema che sollevò anche Castro nel 1953 nella sua arringa di difesa per il processo della Moncada.

La conversione delle caserme militari più lontane dalle città si basò dunque sulla visione di Ramiro Guerra, la quale venne integrata dalla volontà del Governo di educare gli adolescenti nello spirito, nella mentalità e nelle condizioni spartane nelle quali si svolse la Guerriglia (Schultz, 2016).

In realtà la creazione di città-scuole rurali iniziò solo qualche anno più tardi. Nel 1959 la direttrice del Dipartimento Educativo dell'Habana, Asela De Los Santos - che aveva lavorato come educatrice in stretta collaborazione con il Secondo Fronte dell'Esercito ribelle comandato da Raúl Castro - esprime la sua preferenza per "piccole scuole con un ambiente familiare" piuttosto che per "grandi scuole che somigliano a caserme militari" (Revolución 27 agosto 1959; Schultz, 2016).

Le soluzioni del Governo alle prime emergenze educative

Al "Primo Congresso nazionale dei maestri rurali"³⁸ nell'agosto 1959 Fidel Castro ammise chiaramente che: «*attualmente non abbiamo le risorse per offrire tutti i servizi educativi di cui il Paese ha bisogno*» (Castro, 1959). Di fatto, per una popolazione rurale in età scolastica (dai 6 ai 14 anni di età)

³⁷ Un rapporto della Banca Mondiale su Cuba per gli anni Cinquanta stimava "che tra l'Ottanta e il 90% dei bambini nelle zone rurali sono infestati da parassiti intestinali [...]. Ciò è dovuto a una diffusa ignoranza anche dei servizi igienico-sanitari elementari" (Schultz, 2016).

³⁸ I panel della conferenza erano composti dai seguenti temi: il deficit della scuola rurale e le proposte per la sua soluzione; la scuola rurale e la riforma agraria; l'insegnante della scuola rurale; il carattere amministrativo e pedagogico della scuola rurale; laurea e corsi di studio; e il sistema di promozione per gli studenti ai livelli di istruzione superiore (Schultz, 2016).

di 782.200 bambini, c'erano 5.596 scuole o aule che fornivano servizi educativi solo per 279.000 di essi³⁹ (Schultz, 2016).

Le zone rurali di Cuba erano rimaste decisamente arretrate rispetto alle città sotto ogni punto di vista. Per la mancanza di infrastrutture, comfort moderni e bassi standard igienici, il lavoro di maestro era molto impopolare nelle campagne e nei monti dell'isola. Questi erano i principali motivi che orientavano la maggior parte degli insegnanti a cercare un'occupazione vicino alle aree urbane. Inoltre, era molto diffusa la pratica di cercare un incarico ufficiale nelle zone più povere, per poi vendere il posto di lavoro a un altro docente per una parte dello stipendio. La World Bank, in un report del 1951 (Binns, 2014), riconobbe un “declino nella qualità e nella morale degli insegnanti”, tant'è che la popolazione non aveva fiducia nel Sistema scolastico. I tentativi negli anni repubblicani per risolvere questa condizione, come una “retribuzione aggiuntiva per alcune località” più povere, portarono solo a risultati deludenti⁴⁰ (Dominguez, 1978; Schultz, 2016).

Il Governo calcolò che per offrire istruzione ai 503.000 studenti non iscritti o impossibilitati a frequentare le scuole primarie erano necessarie circa 10.000 nuove aule rurali e altrettanti maestri⁴¹. Tuttavia, l'ennesimo credito straordinario di quattro milioni di pesos che il Consiglio dei ministri avrebbe concesso per la costruzione di aule durante gli ultimi mesi del 1959, consentiva di realizzare solo metà delle scuole previste. Per superare questi vincoli di bilancio, Castro chiese personalmente ai maestri un «sacrificio per la Patria. [...] Che con gli stessi mezzi che abbiamo per creare 5000 aule, ne creiamo 10000. Che con gli stessi mezzi che abbiamo per pagare 5000 maestri, ne paghiamo 10000». Gli insegnanti, insomma, accettarono di ridursi della metà il salario, così da poter permettere allo Stato di portare avanti con la massima rapidità la politica di universalizzazione dell'insegnamento in

³⁹ “Creación de diez mil aulas de enseñanza común por el Ministerio de de Educación”, Ley 561 (15 septiembre 1959) in Govt. Docs., Cuba, *Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes*, vol. 10, pp. 219-23 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00012/223j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

⁴⁰ Domínguez individua il Ministero dell'educazione cubano come la “principale fonte” di corruzione, specialmente durante gli anni Quaranta.

⁴¹ “Creación de diez mil aulas de enseñanza común por el Ministerio de de Educación”, Ley 561 (15 septiembre 1959) in Govt. Docs., Cuba, *Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes*, vol. 10, pp. 219-23 <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00012/223j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

ogni parte della Nazione, anche la più isolata e impervia (MINED, 1975a; Dahlman, 1973; Kolésnikov, 1983; Schultz, 2016).

«DIECIMILA AULE SARANNO COSTRUITE», tuonava trionfante la prima pagina di *Revolución* concluso il Congresso, «Tutti gli insegnanti saranno impiegati» (*Revolución*, 29 agosto 1959). Tre giorni dopo, ancora il giornale del Movimento 26 Luglio riferì che 7.353 insegnanti - tutti dell'Habana - si erano già iscritti agli esami richiesti per accedere agli appena annunciati posti di lavoro (*Revolución*, 31 agosto 1959; Schultz, 2016). Il sostegno concesso alla Rivoluzione da parte dei maestri fu immediato e ammirevole. D'altronde il 78% dei cubani intervistati per il settimanale *Boemia* pensavano che il Governo stesse facendo “*tutto perfettamente bene*” (*Bohemia*, 21 giugno 1959; 5 aprile 1959).

Furono necessarie solo due settimane per scrivere e proclamare la *Ley* 561/59 del 15 settembre con la quale veniva predisposta la costruzione di “*diecimila aule di educazione di base*” e la riduzione degli stipendi dei maestri. Le successive delibere ministeriali stabilirono le priorità e la distribuzione geografica dell'assegnazione delle nuove aule e dei docenti⁴². La legge annunciava inoltre l'assunzione di 4.000 insegnanti per l'anno scolastico 1959-1960. Conformemente alla *Ley* di decentramento n. 76 del febbraio 1959, la delibera chiedeva ai Direttori municipali dell'istruzione di decidere, d'intesa con i propri superiori provinciali, l'esatta ubicazione delle scuole “*nei luoghi dove sono più necessarie*”⁴³ con priorità alla regione orientale dell'isola (Schultz, 2016).

Secondo uno studio del 1958, quasi i due terzi della popolazione economicamente attiva di Cuba (62%) guadagnava meno di 75 *pesos* al mese. Per le donne la percentuale era ancora più alta (71%) (Consejo Nacional de Economía, 1959; Schultz, 2016). Lo stipendio mensile medio degli insegnanti cubani nel 1943 era di 79 *pesos* per quelli “bianchi” e 77 *pesos* per gli insegnanti “di colore” (Lowry, 1950; Schultz, 2016). Da questo punto di vista,

⁴² Govt. Docs., Cuba, Ministerio de Educación (MINED), Resolución Ministerial RM 3406 (9 octubre 1959), Archivo del MINED, Fondo Leyes y Resoluciones.

⁴³ Stabili che delle 3.000 nuove aule rurali da costruire, quasi i due terzi (1.856 aule) fossero assegnate alla provincia di Oriente: 471 a Las Villas e 339 a Camagüey. Solo un decimo doveva trovarsi nelle tre province occidentali: 209 a Pinar del Río, 88 a Matanzas. Govt. Docs., Cuba, MINED, Resolución Ministerial 17878, 27 luglio 1959, in Fondo leyes y resoluciones, Centro di documentazione MINED (Schultz, 2016).

uno stipendio iniziale di 60 pesos garantito dalla legge non era insolitamente basso, vista anche la promessa di aumentare gradualmente il salario in base agli anni di servizio e soprattutto con il miglioramento delle condizioni economiche del Paese. Questo potrebbe spiegare - sommato all'entusiasmo e all'eccezionalità di quel momento storico - il sostegno dato dai maestri alla proposta di Fidel Castro fatta durante il Convegno di agosto, la quale combinava il fascino idealistico - ovvero un nuovo progetto nazionale che mirava a educare tutti i cubani - a promesse materiali (Schultz, 2016).

Nel 1958 c'erano circa 7.500 scuole primarie pubbliche con un numero di iscritti di 717.417 alunni. Alla fine del primo anno di Rivoluzione il loro numero aumentò di oltre il 40%, arrivando a più di un milione, con il maggior incremento nelle aree rurali. Queste ultime raddoppiarono le loro iscrizioni e tra il 1959 e il 1962 continuarono a crescere di circa il 7% annuo (World Bank, 1979).

Numero di scuole, insegnanti, iscrizioni e promozioni dal 1958 al 1970

	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
TOTALE							
Scuole	7.567	10.381	12.248	12.843	13.780	13.845	13.999
Insegnanti	17.355	24.443	29.924	33.916	36.613	37.041	38.473
Iscrizioni iniziali	717.417	1.092.264	1.136.277	1.166.267	1.207.286	1.280.664	1.323.925
Promozioni	/	/	/	/	595.897	761.421	886.200
PRIMARIE URBANE							
Scuole	2.678	2.026	2.943	2.709	2.643	2.656	2.604
Insegnanti	12.019	14.135	15.812	19.272	20.752	21.171	22.155
Iscrizioni iniziali	500.567	631.881	653.320	646.497	651.841	712.973	756.370
Promozioni	/	/	/	/	387.059	477.994	548.355
PRIMARIE RURALI							
Scuole	4.889	8.355	9.305	10.134	11.146	11.189	11.395
Insegnanti	5.336	10.308	14.112	14.644	15.861	15.870	16.318

Iscrizioni iniziali	216.850	460.383	482.957	519.770	555.445	567.691	567.555
Promozioni	/	/	/	/	208.838	283.427	337.845

Tabella 2: Cuba, Junta Central de Planificación, Dirección de estadística 1970. Tabla XII.1 - XII.5

Lo scopo del Congresso dei maestri rurali nell'agosto 1959 fu quello di trovare una soluzione praticabile per le sfide educative nella Cuba contadina, ma si trattò anche di un nuovo stile di condotta politica che sacrificava le procedure istituzionali per scopi più immediati grazie soprattutto al consenso popolare e alla mobilitazione volontaria e di massa per il conseguimento degli obiettivi rivoluzionari (Magisterio de Cuba, 15 settembre 1959; Schultz, 2016).

Dopo circa due settimane il MINED creò una commissione per garantire l'attuazione delle proposte emerse. Tra queste le scuole avrebbero dovuto realizzare "piani di divulgazione, informazione e indottrinamento civico e politico-rivoluzionario alla comunità e organizzare colloqui sul cooperativismo" per promuovere e sostenere la riforma agraria tra i contadini. Colloqui politici e dibattiti sulla Rivoluzione si svolsero già a partire dall'inizio del 1959 in molte istituzioni, comprese scuole private e pubbliche (Magisterio de Cuba, 15 settembre 1959; Schultz, 2016).

Le misure di settembre risultarono, tuttavia, più "strumentali" e di carattere decisamente propagandistico. I nuovi educatori dovevano "elevare" la popolazione rurale cubana affinché familiarizzasse con gli strumenti e le conoscenze culturali necessarie per lo sviluppo rivoluzionario. L'obiettivo dichiarato era quello di convertire tutti i contadini (*campesinos*) in lettori funzionali, perché tra i dirigenti c'era la convinzione diffusa che "l'indottrinamento politico dov[eva] essere una parte primordiale del processo educativo" (Schultz, 2016).

Il Ministro Hart annunciò anche altre misure che il suo Ministero stava preparando. Per esempio, le scuole private avrebbero applicato gli stessi piani e programmi di studio delle scuole "ufficiali" (pubbliche) e che tutti gli attuali presidenti dei consigli educativi sarebbero stati sostituiti con presidenti provvisori delegati direttamente dal MINED e incaricati di individuare ed epurare i collaboratori della dittatura. Inoltre, Armando Hart voleva reintegrare tutto il personale pedagogico che era stato licenziato in precedenza

per motivi politici e attuare misure di risparmio sui costi attraverso una riduzione del personale amministrativo e degli ispettori scolastici che si concretizzò poche settimane dopo (Schultz, 2016).

Durante una conferenza stampa nel marzo 1959 (Diario de la Marina, 6 marzo 1959) il Ministro dell'educazione aveva annunciato la creazione della Commissione per la revisione dei libri di testo (Noticias de Hoy, 15 marzo 1959). Molti insegnanti accolsero la notizia con favore e videro un'opportunità per aggiornare, correggere e produrre nuovi materiali didattici, dal momento che - come riferivano gli stessi docenti - i libri di testo erano "pieni di errori e lacune". La Commissione, creata ufficialmente dal MINED nel luglio 1959, raccomandò di autorizzare per l'anno scolastico 1959-60 quelli utilizzati fino alla caduta di Batista fornendo un interessante esempio di continuità con il vecchio sistema scolastico. Anche Leslie Rodríguez⁴⁴, presidentessa del *Colegio de Maestros Normales y Equiparados* (CMNE) e membro dell'M-26/7 sosteneva con veemenza il rafforzamento dei valori patriottici all'interno delle scuole a partire dall'utilizzo di nuovi libri. Tuttavia, affermò che i testi "non devono essere uguali" in modo da non sacrificare la libertà di scelta, ma avrebbero dovuto essere tutti rivisti e approvati dalla Commissione tecnica del Ministero per la loro adeguatezza e veridicità (Schultz, 2016).

Secondo il giudizio di Schultz (2016) le preoccupazioni erano per lo più tecniche e non politiche. Nel frattempo, durante l'anno scolastico 1959-1960, sia i libri repubblicani che quelli recentissimi di stampo "rivoluzionario" coesistevano nelle scuole di Cuba. Per Schultz (2016) si tratta di un altro esempio di "slancio liberale" della Rivoluzione, nel senso che la libertà di espressione venne ristabilita dopo gli anni bui di Batista e varie visioni del passato, presente e futuro di Cuba coesistevano nei dibattiti pubblici, nei media e nell'istruzione.

Nel luglio 1959 il Governo venne incontro alle richieste della maggior parte delle famiglie cubane che richiedevano un abbassamento dei prezzi dei libri - allora troppo elevati perché tutti potessero comprarli - e dei materiali

⁴⁴ Leslie Rodríguez Aquilera, nata a Santiago de Cuba nel 1930, studiò alla Escuela Normal de Maestros de Oriente, insieme a Frank País e ad altri futuri leader del movimento di opposizione contro Batista. Si laureò nel 1951 e insegnò in una scuola rurale a Baracoa, allora provincia di Oriente, fino al 1958, quando gli fu ordinato di trasferirsi all'Habana per conto dell'M26-7 (Schultz, 2016).

scolastici con la Legge n. 479⁴⁵. In linea con altre popolari riforme - come quelle sulla riduzione dei costi degli affitti e sulle tariffe di pubblica utilità - i prezzi scesero del 25-35% (Diario de la Marina, 21 giugno 1959). La stessa Legge ribadiva poi l'autorità statale sulle scuole private rendendo vincolante la richiesta di approvazione da parte del MINED per i materiali didattici. In questo modo riuscì anche a rendere più frequenti le ispezioni nelle scuole private, insieme a una legislazione efficace per punire il mancato rispetto delle regole (Schultz, 2016).

Il Ministro dell'istruzione Hart e il Primo Ministro Castro erano d'accordo nell'intervenire per sensibilizzare e cambiare la mentalità degli studenti cubani. I due volevano educare i bambini e i ragazzi in modo coerente con le visioni sociali, politiche e culturali a cui aspiravano e per le quali avevano combattuto, nonostante che queste stesse idee non fossero esattamente chiare: non esisteva ancora un progetto o un programma politico organizzato e organico per la Rivoluzione cubana. Al contrario, l'agenda delle riforme si precisò con il passare del tempo e fu modificata in relazione alle conseguenze di alcune delle prime politiche governative e del più ampio contesto in cui si svilupparono (Bohemia, 15 novembre 1959; Schultz, 2016). Ad ogni modo questo obiettivo venne condiviso da molti degli intellettuali e dei pedagogisti cubani, che avevano diagnosticato e lamentato per anni la mancanza di ammodernamento del Sistema educativo del Paese e di educazione civica nei programmi. Va premesso comunque, che già nell'estate del 1960 - solo un anno dopo - quell'equilibrio di riformismo moderato e liberale si spostò verso posizioni più radicali. I criteri pedagogici e politici nell'analisi e preparazione dei testi, per esempio, cambiarono in risposta alla crescente violenza interna causata dall'opposizione organizzata alla Rivoluzione. Fu questo, tra le altre cose, che portò a rafforzare il controllo del Governo in molti ambiti della società, compresi i libri scolastici (Schultz, 2016).

La prima legge che intervenne nelle questioni didattiche fu la n. 559⁴⁶ del 18 settembre 1959 "Sulla valutazione degli alunni e dei professori e norme sull'orientamento del corso accademico". La legge organizzò l'anno

⁴⁵ *Reducción de los precios de los libros de texto* <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00010/258j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>.

⁴⁶ <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00012/198j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisional+%3drevolucion>

scolastico in due semestri e il sistema di valutazione cambiato in modo da permettere prove periodiche e lavori di gruppo, che eliminassero la “pratica viziosa della memorizzazione”. In caso di risultati insufficienti allo studente aveva la possibilità di rimediare con una prova di conoscenza generale a settembre. La quarta disposizione transitoria assegnava al MINED il compito di aggiornare e cambiare i programmi e i piani di studio di tutti i livelli scolastici per il 1959-60 e fu introdotta “l’educazione civica e morale”, la quale avrebbe fatto perno sulla promozione del “senso della storia e del patriottismo”. Juan Marinello - uno degli intellettuali più influenti di Cuba - scrisse che: «con la legge 559 si aprì al miglioramento dei metodi d’insegnamento e dei piani di studio, che assunsero un carattere più nazionale, popolare e pratico». Tuttavia, le raccomandazioni sulla valutazione continuavano a proporre “prove periodiche, compiti in aula e una esame finale di applicazione delle conoscenze da parte degli studenti” apparentemente senza nessuna innovazione (UNESCO, 1961; Aguzzi, 1973; Griffiths, 1998; Schultz, 2016).

Il MINED istituì poi nei centri scolastici secondari i “Consigli tecnici” con funzione valutativa delle attività e quelli “studenteschi”, ai quali partecipavano sia alunni che professori, con il compito di sviluppare il programma di educazione civica e morale e le attività in relazione con la località e la comunità nella quale si trovava la scuola. Il loro scopo era quello di “stimolare in ogni studente la volontà di esporre in tutta libertà le proprie opinioni [...] e di esercitare le procedure [...] proprie di una società democratica⁴⁷” (MINED, 1959; Kolésnikov, 1983; Aguzzi, 1973).

L’articolo 11 della Legge 559 elencava le basi per la creazione di un rinnovato “Corpo di ispettori tecnici dell’insegnamento”, i quali avrebbero avuto il compito di “supervisionare, orientare e valutare la formazione pedagogica e scientifica dei professori”. Allo stesso tempo - per ridurre gli sprechi del vecchio Ministero dell’educazione - la *Ley* riduceva di tre volte il loro numero e ne riassegnava 875 alla docenza (MINED, 1957a; Kolésnikov, 1983; Aguzzi, 1973), proprio come aveva annunciato Armando Hart pochi giorni prima.

⁴⁷ Govt. Docs., Cuba, MINED, Resolución Ministerial 7492/60 (15 February 1960), in Archivo del MINED, Fondo Resoluciones (Schultz, 2016).

I docenti avrebbero da quel momento in avanti frequentato corsi di aggiornamento durante le vacanze estive e per insegnare nelle scuole secondarie il Ministero dell'educazione creò per la prima volta nella storia di Cuba corsi universitari specifici per ogni materia. Tuttavia, in assenza di professori titolati, il MINED avrebbe conferito il posto di insegnante a coloro in possesso di un livello “adeguato” di formazione.

Altra novità assoluta fu l'introduzione di un programma di orientamento professionale per gli alunni: una sorta di guida che avrebbe aiutato lo studente a scegliere il proprio futuro educativo e quindi professionale (Kolésnikov, 1983; Aguzzi, 1973). Comunque, per il suo sviluppo e attuazione ci volle diverso tempo.

Capitolo 3

La riforma “liberale” dell’educazione: la Legge 680 del 1959

*«Il fondamento della democrazia
è nella giusta distribuzione della
ricchezza e nella completa
formazione di tutti i cittadini».*

Legge n. 680

Il forum dell’educazione del novembre 1959

Il 1959 fu un anno di profondi cambiamenti politici, esperimenti e dibattiti decisivi nella Cuba rivoluzionaria. Ciò vale sia per la società in generale, che per la scuola in particolare. A novembre il Ministro dell’educazione Armando Hart convocò all’Habana un importantissimo forum¹ di due settimane - diffuso addirittura alla radio - per discutere pubblicamente del futuro percorso del Sistema educativo nazionale. L’intenzione di Hart era sostanzialmente quella di legittimare un nuovo quadro giuridico per la scuola cubana. È sorprendente il fatto che questo evento, così decisivo nel processo di riforma della scuola a Cuba, non venga praticamente mai menzionato dalla letteratura scientifica. Schultz (2016) sembra essere il primo a portarlo alla luce, analizzandone i dibattiti e i risvolti.

Già durante i primi mesi del 1959 il Ministro dell’educazione tenne diversi incontri con le varie organizzazioni professionali, comprese quelle del settore privato (Diario de la Marina, 27 agosto 1959; 13 novembre 1959; 7 March 1959). Ma l’assemblea pubblica sulla riforma dell’educazione fu - come

¹ Govt. Docs., Cuba, Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional, “*Información pública sobre la reforma de la enseñanza*”. Habana: Sección de Impresión del Capitolio Nacional. 1959 (Schultz, 2016).

afferma giustamente Schultz (2016) - il più lungo e il più importante dei dibattiti sull'istruzione nel 1959, che si svolse presso il Campidoglio nazionale (l'ex sede del Congresso cubano) dal 9 al 23 novembre 1959. Il dibattito prese avvio in assenza di un approccio governativo strategico e coordinato sulla politica educativa a lungo termine e rifletteva le tensioni esistenti tra riforma e rivoluzione, per questi motivi risulta estremamente importante per lo studio degli sviluppi della scuola cubana.

La storiografia scolastica su Cuba ha completamente - e inspiegabilmente - ignorato il forum del novembre 1959. Nella sua tesi di dottorato Schultz (2016) pare sia stato il primo a portare alla luce questo interessantissimo faccia a faccia tra società civile e autorità statali, attraverso l'uso puntuale di articoli di giornale e riviste che in quei giorni seguirono il dibattito. Grazie a questo contributo è possibile capire ancora più in profondità il modo in cui il Governo rivoluzionario coinvolgeva il popolo per prendere decisioni politiche durante il primo anno di Rivoluzione. Si tratta anche dell'ennesima conferma del carattere liberale della Rivoluzione nei primi mesi dopo la conquista del potere, dal momento che al forum vennero invitati a partecipare - e dettero il loro contributo - i più eterogenei settori della società coinvolti direttamente o indirettamente negli affari scolastici.

Convocati dal Ministero dell'istruzione, quindi, i lavoratori del settore educativo - compresi quelli delle scuole religiose e private così come, per esempio, le associazioni di genitori dall'asilo alle scuole secondarie superiori - ma anche pedagogisti stranieri e specialisti dell'UNESCO, ebbero l'opportunità di esprimere le loro opinioni sul futuro della scuola cubana. Nel novembre 1959, gli obiettivi educativi del Governo cubano assomigliavano ancora più a una "promessa di modernità liberale orientata alla riforma", piuttosto che a un processo di rivoluzione radicale socialista. Ne è una riprova il fatto che invece di far prevalere la posizione del Governo, Hart volle che le future "linee guida e [la] struttura organizzativa" della scuola cubana arrivassero dai suggerimenti avanzati durante il forum dalla società civile² (UNESCO, 1960b; Schultz, 2016).

² Govt. Docs., Cuba, Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional, "*Información pública sobre la reforma de la enseñanza*" (Havana: Sección de Impresión del Capitolio Nacional, 1959), vol. 1, p. 2 (Schultz, 2016).

«L'attuale sistema educativo di Cuba è una tragedia» disse lapidario il Ministro. E in effetti Cuba aveva cinque volte più scuole secondarie private che pubbliche³ (21 contro 108), il numero di cubani in possesso di un diploma di maturità - ovvero il titolo di scuola superiore (dodici anni di scolarizzazione) - era inferiore al 2%, secondo il censimento del 1953⁴. Il Ministro parlò di 800.000 bambini cubani senza scuola e più di un milione di analfabeti. Nello stesso discorso chiese che le risorse fossero sottratte all'istruzione più privilegiata, urbana e specializzata affinché fossero dirottate sull'istruzione rurale e di base⁵ (Schultz, 2016).

Tra le altre cose Hart suggerì il ripristino dell'intera giornata scolastica (la doppia sessione) nelle scuole pubbliche primarie. Quest'ultima, tuttavia, era già stata soggetta a critiche e resistenze nel corso dell'anno (Diario de la Marina, 10 ottobre 1959). Infatti, quando il Ministro sollevò la questione per la prima volta a marzo, le organizzazioni professionali accolsero favorevolmente l'idea, ma puntualizzarono che ciò sarebbe stato possibile solo una volta che gli stipendi degli insegnanti fossero stati aumentati e le condizioni scolastiche migliorate (Revolución, 2 marzo 1959). Mesi dopo migliaia di insegnanti erano ancora esonerati dal lavoro per la doppia sessione nonostante fosse stata reintrodotta (Diario de la Marina, 20 ottobre 1959; UNESCO, 1959; Dahlman, 1973; Schultz, 2016).

Dunque, i primi interventi in ambito educativo furono gradualisti. Tuttavia, il capo del MINED voleva che la popolazione capisse che le politiche del Governo non erano indirizzate a risolvere solo circostanze contingenti, ma che piuttosto erano fatte per durare. Si aspettava e chiese sacrifici e sostegno a insegnanti e studenti per costruire un modello educativo più completo per il futuro: “ottenere simpatia per l'attuazione della vera Riforma richiesta in una democrazia [dovrebbe avvenire attraverso] un piano che tende a produrre un

³ Secondo i numeri ufficiali del Ministero dell'Educazione cubano, nell'anno scolastico 1953-54, c'erano 30.076 studenti nelle scuole secondarie cubane, di cui 21 pubbliche e 108 private (UNESCO, 1960b; Schultz, 2016).

⁴ “Población total de 6 años y más según último grado o año aprobado”, in Govt. Docs., Cuba, Censo de 1953, Tabla 34, Instituto de Demografía y Censos (Cuba), Censo de población y viviendas, 1981: La población cubana en 1953 y 1981: Reprocesamiento del censo de 1953 según la actual división político-administrativa aprobada en 1976 y su comparación con el censo de 1981 (Havana: Comité Estatal de Estadísticas Instituto de Demografía y Censos, 1984), p. 72 (Schultz, 2016).

⁵ Govt. Docs., Cuba, “Información pública sobre la reforma de la enseñanza” vol. 1, p. 4 in Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional, 12 vols. (Havana: Sección de Impresión del Capitolio Nacional, 1959).

cambiamento nell'atteggiamento mentale⁶». Il Ministro cercò di legittimare il suo approccio non tanto facendo appello ai cittadini più anziani - educati sotto il vecchio regime e in parte complici - ma ai giovani: «Anche se non disdegniamo l'affetto dei nostri contemporanei, preferiamo l'affetto dei figli dei nostri coetanei. Preferiamo gli applausi della storia» (Casavantes Bradford, 2014; Schultz, 2016).

Il forum rappresentò anche un momento di confronto tra un approccio rivoluzionario e uno semplicemente riformista ai problemi educativi dell'isola (International Institute for Educational Planning, 1965). Il rappresentante dell'UNESCO a Cuba, José Blat Gimeno, concordava con i suoi colleghi cubani sull'eccezionalità del momento, da sfruttare per un grande cambio del Sistema scolastico cubano. Inoltre, ammonì contro "l'interventismo esterno", il quale avrebbe potuto "deformare o strumentalizzare" il sistema educativo. Blat Gimeno non era a favore del "trapianto di sistemi educativi da altri paesi", dal momento che le specificità di ciascun contesto nazionale avrebbero dovuto essere prese molto sul serio in ogni grande riforma dell'istruzione (International Institute for Educational Planning, 1965). All'epoca del forum e fino ai primi mesi del 1960, comunque, diversi consulenti statunitensi erano di stanza a Cuba, in particolare presso l'Università di *Las Villas*. Il MINED da parte sua aveva inviato specialisti negli Stati Uniti e in altri paesi per studiarne i sistemi scolastici (Schultz, 2016).

Durante la prima sessione dell'assemblea pubblica sull'educazione di novembre, il professor Calixto Suárez della Scuola di Educazione dell'Università dell'Habana evidenziò che era a causa della ritardata indipendenza di Cuba che la scuola aveva perso il "grande movimento educativo avviato dai pedagogisti nordamericani" alla fine del XIX secolo, rimanendo indietro rispetto alle tendenze pedagogiche continentali e internazionali. I piani di studio dell'insegnamento primario erano stati cambiati sette volte dal 1900 (nel 1901, 1914, 1921, 1922, 1926, 1940, e per l'ultima volta nel 1944) (UNESCO, 1960b; Schultz, 2016), ma senza risultati positivi. L'elemento chiave per il progresso individuato da Calixto Suárez si

⁶ "Bases y normas legales reguladoras de la reforma integral de la enseñanza," in Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes, vol. 13 (1o a 31 de diciembre de 1959) (Havana: Editorial Lex, 1959), pp. 103-70.

trovava nella pianificazione scientifica dell'educazione, "universalmente riconosciuta come parte centrale delle società moderne" (Lyons, 1965). Per di più Alfonso Bernal del Riesgo⁷, professore di psicologia e sviluppo infantile all'Università dell'Habana, lamentò una profonda "crisi della famiglia cubana" e il suo impatto sulla gioventù sempre più lontana dalla scuola, perché attratta dalle bande e dal "gangsterismo" (Schultz, 2016).

Anche il Collegio Nazionale dei Pedagogisti (CNP) credeva in un rinnovamento della disciplina, compresa la preparazione "degli insegnanti e dei professori" per superare la prassi della memorizzazione nel processo di apprendimento, già profondamente diffusa a Cuba. A tal proposito, il CNP promosse un modello scolastico più attivo, rivolto a stimolare "la creatività" dei ragazzi⁸.

I comunisti cubani non erano formalmente rappresentati come organizzazione politica al forum dell'educazione. Nel contesto delle crescenti politiche anticomuniste degli anni Cinquanta, specialmente dopo l'attacco alla caserma Moncada a Santiago de Cuba nel 1953 e la conseguente criminalizzazione del Partito Socialista Popolare (PSP), i pedagogisti di sinistra persero ogni opportunità di far entrare nel dibattito sull'educazione le teorie del marxismo. Grazie alla Legge n. 1456 del 1954, che aveva dichiarato "il servizio pubblico incompatibile con le attività comuniste in qualsiasi forma", il Ministro dell'educazione Andrés Rivero Agüero avviò un'epurazione degli insegnanti di sinistra. Fu solo dopo il trionfo della Rivoluzione che molti di loro presero nuovamente a far circolare le proprie idee radicali (Revolución, 2 marzo 1959; Schultz, 2016).

Sta di fatto che, pur non partecipando al forum, i marxisti fecero sentire la loro voce in una serie di editoriali scritti dal trentaduenne membro del Partito Socialista Popolare Lionel Soto⁹, il quale proponeva che il Sistema educativo

⁷ Alfonso Bernal del Riesgo, nato a L'Habana nel 1902, è stato un pedagogista cubano e padre fondatore della psicologia a Cuba. Cofondatore del partito comunista nel 1925, negli anni Quaranta e Cinquanta ha promosso lo studio e l'istituzionalizzazione della psicologia a Cuba, ed era particolarmente interessato allo sviluppo del bambino (Schultz, 2016).

⁸ Govt. Docs., Cuba, "Información pública sobre la reforma de la enseñanza". vol. 4, pp. 28-29, in Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional (Schultz, 2016).

⁹ Lionel Soto Prieto nacque a L'Habana nel 1927. Studiò all'Università dell'Habana, dove entrò in contatto con gruppi politici che si opponevano a Batista. Consegui il dottorato in Filosofia e lettere e divenne membro della Gioventù socialista. Fu imprigionato nell'Isola dei Pini, insieme al futuro Ministro dell'istruzione Armando Hart. Nel dicembre 1960 Soto divenne il direttore della neonata Scuola d'istruzione rivoluzionaria (*Escuelas de Instrucción Revolucionaria*, EIR) (Schultz, 2016).

dovesse aprirsi per integrare i “settori popolari”: lavoratori, contadini e “poveri”. In un certo senso, dunque, la retorica di Hart si sovrappose a quella dei marxisti. Secondo Schultz (2016), però, trasformare le istituzioni in maniera che fossero più ampiamente e facilmente accessibili non era solo un’idea della sinistra. Il fatto è che i comunisti cubani riuscirono ad essere più strategici e strumentali in questo processo di cambiamento dell’educazione: arrivarono, cioè, più preparati. La riforma, secondo Soto, non avrebbe dovuto solo creare maggiori opportunità, ma anche porre fine ai privilegi dell’istruzione privata. La questione più importante per i marxisti cubani era quella di scrivere una sola riforma che comprendesse tutti i livelli di istruzione (Rodríguez, 1978)¹⁰. Il *Líder Máximo* Fidel Castro era ancora visto da molti come un mediatore tra forze radicali o comuniste - come suo fratello Raúl Castro ed Ernesto Guevara - e quelle più liberali, perciò non prese ancora posizione nel dibattito (Noticias de Hoy, 15 November 1959; Schultz, 2016).

Particolarmente discussi furono i temi del diritto all’educazione religiosa e il ruolo della chiesa e dello Stato nella regolamentazione dell’istruzione, così come la questione dell’accesso alla scuola e delle pari opportunità tra sessi. Inoltre, il PSP aveva già avviato la riflessione sul fatto che la gioventù del Paese dovesse essere politicizzata, poiché la Rivoluzione aveva il “compito di orientare e riorientare veramente i bambini e i giovani di Cuba” al reale concetto di “cubanità” (*cubanía*). Per fare questo “la vera storia della nostra Patria e dei valori nazionali” sarebbero dovuti essere insegnati insieme “all’amore per l’eroismo e a una morale rivoluzionaria” (Hoy, 1 novembre 1959). Questa richiesta si rifaceva all’articolo 51 della Costituzione, il quale esigeva che tutta l’educazione - pubblica e privata - fosse “guidata dallo spirito della cubanità” e che “creasse coscienza per l’amore della patria, delle sue istituzioni democratiche e per quelle persone che hanno combattuto per l’una e per l’altra”. Come fa giustamente notare Schultz (2016) nel 1959, mentre veniva preparata la riforma dell’educazione, il significato di “cubanità” doveva essere ridefinito. I dibattiti di novembre furono anche l’occasione per reinterpretare la Costituzione del 1940 in un nuovo contesto storico. Per molti questo significava una ridefinizione dell’essere cittadini cubani (Schultz, 2016).

¹⁰ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, “Ley Num. 87 de 20 de Febrero de 1959, Prohibición de ocupar tierras ilegalmente”, vol. 3, pp. 137-39.

Al forum del 1959 la questione delle scuole private fu dibattuta in varie sessioni e contesti. Poiché solo una scuola secondaria su cinque a Cuba era pubblica, l'*élite* dirigente dello Stato e della società cubana era stata per la maggior parte istruita in scuole private. Durante i primi mesi successivi alla vittoria della Rivoluzione nei dibattiti pubblici regnava un certo pregiudizio contro queste istituzioni private. Per Hart la deriva dello Stato significava, tra le altre cose, una mancanza di educazione morale e civica nelle scuole soprattutto non statali. La preoccupazione per un più solido programma di educazione civica che sostenesse i valori morali, proteggesse dalla corruzione e promuovesse gli interessi nazionali, sia nelle scuole pubbliche che in quelle private, era condivisa da tutto lo spettro politico. Già nel 1958 per esempio, lo scrittore cubano in esilio Jorge Mañach additò la “mancanza di educazione civica” - oltre alle insufficienze economiche - come una delle ragioni principali della “tragedia di Cuba” (Bohemia, gennaio 1959). Il Ministro sostenne un Sistema educativo ben coordinato, pianificato secondo i principi delle scienze pedagogiche e unificato, in cui le linee guida per le scuole private “non possono essere molto diverse da quelle delle scuole pubbliche”, perché “non possono esserci due tipi di cubani¹¹” (Schultz, 2016).

La nuova formazione civica a Cuba venne affrontata anche in relazione a questioni specifiche. Come denunciato da Leslie Rodríguez, infatti, gran parte del materiale didattico nelle scuole era stato prodotto negli Stati Uniti e questo, secondo la presidentessa del CMNE diffuse uno stile di vita - o comunque un immaginario - statunitense inadatto alla società cubana: «Questi testi mostrano la felicità e la grandezza di una famiglia americana in modo propagandistico¹²» (Schultz, 2016).

In un dibattito sulla necessità di creare nuove discipline e adeguare i programmi di studio, il *Colegio de Maestros Agrarios* (CMA) venne consultato sull'opportunità o meno di includere le scienze agrarie già nell'istruzione primaria. Per il rappresentante degli insegnanti di agraria, Faustino Pérez Díaz, non si trattava solo di una questione pratica, ma anche di creare “una nuova cittadinanza”, sulla base delle idee di José Martí, il quale predicava che “l'amore per la terra” - inteso come il lavoro nei campi - doveva

¹¹ Gov't Doc's, Cuba, “*Información pública sobre la reforma de la enseñanza*”, vol. 5, p. 45, in Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional.

¹² Ibid.

essere inculcato fin dalla prima infanzia. Secondo Perez Díaz, però, gli attuali piani d'insegnamento erano un ostacolo alla messa in pratica di tali riflessioni. Anche alcune maestre della *Federación Nacional de Maestras Católicas* (FNMC) sostennero il professore di agraria, dal momento che consideravano l'educazione rurale come intrinsecamente correlata alla questione dell'alfabetizzazione e quindi dell'istruzione cubana¹³. Un suggerimento prevedeva che gli insegnanti rurali si sarebbero integrati all'INRA, per essere costantemente aggiornati sui piani e progetti, anche pedagogici, della Rivoluzione (Schultz, 2016). Purtroppo, però, ci vollero molti anni prima di vedere sostanziali cambiamenti nel metodo e nella qualità dell'insegnamento.

Il forum del novembre 1959 sollevò non solo discussioni sulla scuola primaria e di base, ma anche - per esempio - suggerimenti per migliorare ed espandere l'istruzione informale e l'educazione fisica. La creazione di un dipartimento speciale per l'educazione degli adulti all'interno del Ministero dell'educazione fu suggerita da un delegato della *Federación Nacional de Maestras Católicas* (FNMC)¹⁴, mentre iniziarono il loro prospero cammino lo sport e l'educazione fisica come progetto educativo rivoluzionario. L'enfasi sullo sport come diritto di tutti e obiettivo del Governo per il consolidamento di una popolazione più sana fu anche un tema ricorrente nei discorsi di Fidel Castro per tutto il 1959 (Castro and Torres de Diego, 2006). Di lì a un paio di mesi una risoluzione ministeriale stabilì un nuovo curriculum per le scuole di formazione dei maestri, che incluse lo studio e la pratica dell'educazione fisica dal primo anno (Revolución, 31 dicembre 1959; Schultz, 2016).

La disputa su come educare al meglio i futuri cittadini di Cuba era ovviamente anche razziale. La disuguaglianza non era un argomento esplicito all'ordine del giorno, ma venne introdotta nel forum di novembre da rappresentanti di diverse organizzazioni educative. Questo specifico problema sembrava portare al centro della scena l'idea di una nazione finalmente più inclusiva (MINED, 1960; Schultz, 2016).

Ma mentre le proposte di riforma dell'istruzione venivano ampiamente discusse da moltissime componenti della società civile, nel corso dell'anno

¹³ Ibid.

¹⁴ Govt. Docs., Cuba, "*Información pública sobre la reforma de la enseñanza*", vol. 4, p. 15, in Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional.

altre dinamiche avevano già iniziato per la prima volta a influenzare e complicare il carattere dei dibattiti sulle riforme, compresa quella della scuola. In particolare, nel luglio 1959 il Governo degli Stati Uniti aveva iniziato a “considerare proposte per sostituire Castro” a causa - secondo quanto riferito dall’assistente Segretario di Stato per gli affari interamericani Roy Rubottom Jr¹⁵ - del suo “orientamento statalista e nazionalista” e del rischio che alle sue posizioni si allineassero altre Nazioni latinoamericane. Del resto, la nuova leadership portava sì avanti un progetto politico per affrontare i problemi irrisolti del passato, basato sul riformismo nazionalista radicale dell’M-26/7, nonché sulle idee liberali delle tradizioni repubblicane di modernizzazione e cittadinanza attiva, ma con il passare dei mesi fu sempre più influenzato dalle idee radicali di giustizia sociale sostenute dalle forze comuniste e dalla personalità carismatica e sempre più autocratica di Fidel Castro (Schultz, 2016).

Ad ogni modo, il forum sull’educazione di novembre fu l’ultima volta nella quale la società civile repubblicana ebbe l’opportunità di dialogare ed esprimere apertamente disaccordi con il Governo sulle principali questioni di riforma dell’istruzione (Schultz, 2016).

Reforma integral de la enseñanza: la Ley 680

Il forum di novembre ebbe un ruolo importantissimo per la preparazione della legge di riforma del Sistema educativo cubano. Il 30 novembre Armando Hart presentò a Santiago de Cuba il *Mensaje educational al pueblo de Cuba*¹⁶ (Dorticós and Hart, 1960), con il quale illustrò lo stato attuale del sistema educativo cubano, spiegò ai cittadini le basi della Riforma e le necessità che la muovevano. Il giorno successivo l’intervento venne

¹⁵ Govt. Docs., U.S. Government, Dept. of State, Foreign Relations of the United States (FRUS) series, “Memorandum of Discussion at the Department of State-Joint Chiefs of Staff Meeting, 8 January 1960” (Washington, DC: 1960), pp. 731-34 (Schultz, 2016).

¹⁶ Secondo quanto affermato da vari professori del primo Centro di formazione degli insegnanti di Cuba, l’*Instituto Superior de Pedagogia Enrique J. Varona* in interviste raccolte da Schultz (2016) a L’Habana nell’ottobre 2011, si tratta di un testo fondamentale nella storiografia educativa cubana, che fa ancora oggi parte dei curricula degli istituti pedagogici.

trasmeso via radio in tutta l'isola (UNESCO, 1960a; Griffiths, 2009; Rodríguez, 2011; Schultz, 2016; Carnoy, 2014a).

In un articolo di pochi giorni dopo sulla rivista conservatrice *Avance* l'editorialista Valentín Arenas scrisse che i principi del Messaggio "assomiglia[vano] molto a quell[i] di Adolf Hitler" (*Avance*, 4 dicembre 1959; Schultz, 2016). Decisamente lontana dalle visioni fasciste e naziste, la filosofia presentata nel messaggio educativo era caratterizzata da idee che non andavano oltre un riformismo pedagogico di stampo liberale e progressista. Il testo partiva dalla considerazione di base che ogni società educa - in maniera implicita o esplicita - i suoi cittadini per la sua stessa riproduzione e veniva richiesto che il popolo cubano fosse conscio della necessità di trasformare la struttura sociale ed economica dell'isola (Griffiths, 2009; Rodríguez, 2011; Schultz, 2016; Carnoy, 2014a).

Per innescare questo cambiamento, il nuovo sistema scolastico sarebbe stato costruito "lentamente e con attenzione [...] pianificato nei minimi dettagli". Infatti, mentre alcune delle misure prese durante l'anno erano state spontanee e precipitose "per rendere giustizia" al popolo,¹⁷ d'ora in poi il Governo avrebbe adottato un approccio più coordinato e ragionato.

Il punto di partenza del nuovo pensiero pedagogico cubano proponeva che "il bambino [fosse] studiato più psicologicamente" e che il processo d'istruzione riflettesse la cultura popolare di Cuba e che quindi il sistema scolastico fosse "saldamente radicato nella cultura popolare e nell'ambiente sociale e culturale" in cui era inserito, perché "quando la cultura è tagliata dalle sue radici, diventa puramente accademica, debole e inorganica" (Schultz, 2016).

La Riforma era mossa anche da motivazioni politiche ed economiche. Dal Messaggio, infatti, appariva chiara la necessità di coniugare in ambito educativo i compiti produttivi, politici e sociali dello studente. L'obiettivo era preparare e includere la totalità della popolazione cubana per compiti tecnico-economici e amministrativi (Griffiths, 2009; Rodríguez, 2011; Schultz, 2016; Carnoy, 2014a), indispensabili per lo sviluppo di Cuba. Questo fece eco anche ai suggerimenti di riforma dell'educazione tecnica proposti dalla World Bank in quegli anni, rivelando ancora una volta il lato liberale di questa Riforma.

¹⁷ secondo Schultz (2016) si tratterebbe di un probabile riferimento alla legge 11 e al processo di epurazione amministrativa

Per di più l'imminente intervento in campo educativo avrebbe permesso al Governo di realizzare quanto garantito - ma mai veramente realizzato - dalla Costituzione cubana del 1940, il cui articolo 48 dichiarava la gratuità dell'istruzione primaria quando offerta dallo Stato, nonché dell'articolo 26 della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino delle Nazioni Unite del 1948: «Ognuno ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita, almeno per quanto riguarda le classi elementari e fondamentali. L'istruzione elementare deve essere obbligatoria» (Schultz, 2016).

Anticipando le critiche dei pedagogisti e degli addetti ai lavori del settore educativo, il Ministro riconobbe che la Riforma non si sarebbe limitata ai problemi dell'istruzione di base e dell'alfabetizzazione. Garantì invece che sarebbero stati aggiornati e cambiati i curriculum, modernizzata l'istruzione tecnica e migliorato il rapporto studenti-insegnanti. Ad ogni modo Hart dette priorità alle zone rurali del Paese e all'istruzione di base, piuttosto che a quelle del livello medio e superiore. Per tutto il 1959, infatti, il Ministro aveva viaggiato attraverso Cuba, per visitare i distretti scolastici, partecipare agli incontri con le comunità locali e ricevere delegazioni da molte associazioni pedagogiche per farsi un'idea dei loro bisogni più urgenti¹⁸. Per dare maggiore solennità alla sua decisione invocò l'eroe nazionale e pedagogista José Martí, il quale predicava come prima necessità un'educazione rurale riformata e ampliata. Questa insistenza sulle zone più sottosviluppate di Cuba - oltre che da problemi di ovvia natura socioeconomica - veniva dalla profonda identificazione dei guerriglieri con la popolazione rurale dopo anni di lotta. Il Governo vedeva l'estensione del Sistema educativo alle aree rurali come "una questione di vita o di morte"¹⁹ (Schultz, 2016).

Dalla radio i cubani poterono ascoltare che il Governo avrebbe preparato la strada per "forgiare dal metallo grezzo" una forte comunità nazionale e un nuovo concetto di "cubanità" attraverso una rinnovata coscienza civica comune, che rappresentasse tutte le forze motrici nazionaliste e politiche in gioco. Per iniziare, le scuole primarie pubbliche sarebbero state rinominate "scuole primarie nazionali" e unificate nei piani e nei programmi di studio,

¹⁸ Per una panoramica dell'itinerario di viaggio, delle attività e degli incontri di Hart durante il 1959, vedi la cronologia dettagliata in Carreras Varona, Armando Hart Dávalos (Schultz, 2016).

¹⁹ Govt. Docs., Cuba, "Información pública sobre la reforma de la enseñanza", vol. 1, p. 9, in Delegación del Gobierno en el Capitolio Nacional (Schultz, 2016).

affinché servissero in maniera concreta gli interessi della Nazione (Schultz, 2016).

L'annuncio di un'istruzione di base da espandere massicciamente prefigurava una pratica che sarebbe stata applicata anche in altri ambiti: l'orientamento verso le masse o, come la chiamano a Cuba, la *masificación*. Ciò significava concedere a tutta la popolazione l'accesso a servizi precedentemente limitati o indisponibili. Il Governo rivoluzionario avrebbe voluto nove anni di scuola dell'obbligo: sei anni di istruzione primaria, nei quali sarebbero stati forniti i "pilastri della nazionalità", e tre di istruzione secondaria di base, finalizzata a fornire una rudimentale formazione professionale. Per facilitare la continuità degli studi, gli esami di ammissione alla scuola media sarebbero stati aboliti (Schultz, 2016).

In relazione al dibattito sull'età adeguata degli studenti per l'educazione morale e civica - un tema decisamente delicato e dibattuto - il Ministro Hart domandò:

«Che tipo di uomo vogliamo che emerga da questa Rivoluzione? Che tipo di persona dovrebbe rappresentarci? [...] Non abbiamo un preconetto di un certo tipo di uomo. [...] Vogliamo educare per una società democratica [...] dove ogni cittadino impari a pensare con la propria testa. Cerchiamo un uomo che sia pronto a adattarsi alla sua natura individuale e mutevole per il resto della sua vita. [...] Vogliamo un uomo a cui non si possa imporre un destino²⁰» (Schultz, 2016).

L'ex coordinatore nazionale dell'M-26/7 si aspettava un leale impegno politico nei confronti della Rivoluzione, dal momento che i nuovi cittadini cubani avrebbero dovuto difenderla "non solo con le armi" (Schultz, 2016), alludendo a un dovere morale e civile nei confronti del progresso sociale ed economico del Paese. Per Schultz (2016) potrebbe trattarsi della prima espressione del successivo concetto di "uomo nuovo" di Guevara. Personalmente non sono del tutto in accordo con questa lettura, perché il

²⁰ Per approfondire la formazione intellettuale (non marxista di Hart), Schultz (2016) suggerisce Carreras Varona, *Armando Hart Dávalo, Un revolucionario cubano; Apuntes para un esbozo biográfico*, vol. 1 (1930-1965). Mexico, DF: Plaza y Valdés S.A. de C.V., 2008; Rafael Rojas, *El joven Hart y el comunismo*, Libros del crepúsculo (2014).

cittadino cubano teorizzato dal guerrigliero argentino sarebbe stato formato su principi e ideali che facevano del collettivismo, del sacrificio nel lavoro e della morale comunista i cardini della nuova educazione.

Il 23 dicembre 1959, tre settimane dopo il discorso del Ministro a Santiago, il Consiglio dei ministri di Cuba emanò la *Ley n. 680* sulla “Riforma integrale dell’insegnamento”²¹. Un testo fondamentale che mise in pratica i principi costituzionali sull’educazione, delineò la filosofia pedagogica del Governo rivoluzionario e la struttura del nuovo Sistema educativo cubano, dal livello pre-primario fino a quello dell’istruzione secondaria superiore, applicandola anche al settore privato (Aguzzi, 1973; Griffiths, 2009; Rodríguez, 2011; Schultz, 2016; Carnoy, 2014a).

Nell’incipit della legge il Governo inserì alcune osservazioni di principio che è interessante riprendere, perché chiariscono in maniera inequivocabile tutta l’importanza attribuita alla scuola e all’educazione del popolo (Aguzzi, 1973):

«L’azione politica applicata alla trasformazione dell’economia e dell’educazione è la sola che può portare a termine i propositi della Rivoluzione cubana, [...] il fondamento della democrazia è nella giusta distribuzione della ricchezza e nella completa formazione educativa di tutti i cittadini».

La riforma dell’insegnamento, come indicato nel testo della legge, sarebbe stata un processo continuo di evoluzione e miglioramento del Sistema educativo nazionale: «un processo permanente, un’attitudine dinamica e riadattatrice [...] in costante rinnovamento».

L’obiettivo generale della Legge 680 era il “pieno e integrale sviluppo dell’essere umano” attraverso lo stimolo di tutte le sue “capacità potenziali”, facendo conoscere “alle giovani generazioni cosa sia il lavoro e quali i veri valori universali, con particolare attenzione [...] al contatto attivo con la realtà circostante”. La scuola doveva fornire ai bambini una visione del mondo e dei suoi fatti, nonché un concetto di partecipazione socialmente attiva e “un

²¹ Govt. Docs., Cuba, Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes, “*Bases y normas legales reguladoras de la reforma integral de la enseñanza en Cuba*”, Law 680, 23 dicembre 1959. <https://original-fdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00015/105j?search=leyes+%3dgobierno+%3dprovisi%3drevolucion>.

orientamento adeguato alla vita e alla ricerca della felicità”. Alunni e studenti sarebbero stati educati a una “coscienza nazionale oltre che [per la prima volta] americana” (non statunitense). Per sviluppare tale coscienza, il testo sosteneva che la scuola elementare avrebbe dovuto far conoscere ai bambini le condizioni socioeconomiche di Cuba, i suoi problemi e le sue sfide, la conservazione delle sue risorse naturali e il contributo della Riforma agraria alla sovranità nazionale. Inoltre, la legge attribuiva grande importanza alla necessità di far comprendere ai ragazzi e alle ragazze cubane il funzionamento delle istituzioni del Paese e i sacrifici fatti per raggiungere la libertà politica ed economica. Gli studenti avrebbero appreso il significato degli “ideal[i] democratic[i]” per applicarli nella loro vita quotidiana, sviluppando un “senso di responsabilità civica e cittadinanza democratica” per vivere “una vita libera da pregiudizi, con la capacità di cooperare con i concittadini e con onestà in tutti gli aspetti della vita”.

La “coscienza americana”, sulla quale tanto aveva scritto l’apostolo dell’indipendenza José Martí, partiva dalla convinzione che le Nazioni della Regione centro-meridionale affrontassero problemi simili e quindi dovevano imparare a cooperare per raggiungere la piena sovranità politica e lo sviluppo economico. Per dare solennità a questo concetto l’eroe nazionale venne descritto “ideologicamente [come] uno dei grandi creatori della coscienza americana”. L’educazione civica avrebbe quindi occupato un posto estremamente importante all’interno della nuova scuola che il Governo stava costruendo, con un carattere più strutturato, nazionalistico e anche obbligatorio. Anche la “comprensione delle relazioni internazionali” rientrava tra i principali obiettivi assegnati alla scuola cubana dalla legge di riforma (Schultz, 2016).

La Riforma dell’educazione del 1959 non era nel suo insieme - come giustamente fanno notare molti esperti di educazione cubana (Carnoy, 2014a; World Bank, 1979; Schultz, 2016; Griffiths, 2009; Rodríguez, 2011) - una versione embrionale dell’indottrinamento comunista. Al contrario riecheggiavano principi e tradizioni liberali e le innovazioni pedagogiche di democrazia attiva provenienti da non molto lontano.

La *Ley* n. 680 dettò la nuova macrostruttura del Sistema di educazione nazionale, composto da tre “livelli” (*niveles*): Primario, Secondario e Universitario. Stabili l’obbligatorietà degli studi fino al dodicesimo anno di

età e fino al VI grado, ovvero al completamento della scuola primaria, con la previsione di estendere questo periodo di altri tre anni non appena le condizioni lo avrebbero consentito. Infatti, nell'articolo 5 veniva specificato che il MINED avrebbe creato le opportunità per estendere la scuola dell'obbligo al IX grado (scuola media basica), come proposto dal Ministro Hart dopo il forum sull'educazione. Per la prima volta nella storia di Cuba la Legge stabiliva il coordinamento fra i vari livelli e rami del sistema scolastico, in maniera da creare un unico percorso graduale definito nello schema: "P-6-3-3-U".

Livello	Prescolare		Primaria						Secondaria basica			Secondaria superiore		
Età	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	
Grado	—	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII	IX	X	XI	XII	

Ai vari sottosistemi o "*subsistemas*" il Governo assegnò i seguenti nomi:

- scuola dell'infanzia e prescolare;
- scuola primaria;
- educazione generale, politecnica e professionale (*laboral*): secondarie basiche, preuniversitari;
- educazione tecnica e professionale: istituti e scuole tecnologiche o politecniche;
- formazione e perfezionamento del personale pedagogico: scuole per maestri primari;
- educazione superiore;
- educazione degli adulti e per le donne (informale);
- educazione speciale.

La struttura del Sistema scolastico cubano subì poi aggiustamenti nel corso dei decenni e con il progredire delle condizioni socioeconomiche del Paese.

Le modifiche successive interessarono soprattutto il livello secondario dell'istruzione, i programmi e i piani di studio, sia per quanto riguarda i contenuti e la qualità²² sia per la componente marxista nella formazione (dal 1962).

Come si può osservare nella figura 3 il nuovo regime semplificò enormemente il Sistema educativo rispetto al periodo prerivoluzionario e creò una struttura uniforme per tutte le scuole cubane: private e statali. Il livello prescolare, che durava un anno, entrò di fatto nell'educazione generale e la scuola primaria ridotta di un grado. Terminato questo livello l'alunno avrebbe potuto continuare gli studi in quello secondario, che andava dal VII grado al XII - anch'esso gratuito e di carattere generale, preprofessionale e comune - e suddiviso in due cicli: la *Secundaria básica* (VII-IX grado) e la *Secundaria superior* (X-XII grado). La prima aveva le caratteristiche di un percorso triennale unico per tutti gli studenti e con il compito di servire da base obbligatoria per accedere a tutti i rami dell'insegnamento secondario superiore. Per il momento, però, il Governo dotò il Sistema scolastico di percorsi alternativi dopo il VI grado, che comprendevano le scuole tecnologiche (o professionali), le scuole rurali e gli istituti per la formazione dei maestri primari, che da questo momento non sarebbero più partiti dal X grado, bensì dal VII. Le scuole secondarie basiche rurali - destinate ai ragazzi e alle ragazze che vivevano in aree agricole dell'isola - a differenza di quelle urbane, non garantivano la possibilità di continuare gli studi dal momento che, come scrive Kolésnikov (1983), fornivano un livello di preparazione più basso di quelle urbane. Questa situazione - così come la prematura specializzazione professionale già da dopo la scuola primaria, che avveniva tramite le *escuelas tecnológicas* o quelle per la formazione di maestri - fu temporanea. La scelta di introdurre questo parallelismo nel livello medio basico era dettata, sempre secondo Kolésnikov (1983), da esigenze necessarie ad accelerare sia la preparazione di forza lavoro qualificata da inserire nel processo di produzione agricolo, che quella di maestri per garantire a tutti i bambini cubani il diritto all'istruzione. Ritengo sia lecito pensare che il Governo volesse inoltre mettere a disposizione un qualsivoglia tipo di istruzione per tutti quei ragazzi che vivevano nelle zone più appartate e

²² Il concetto di qualità dell'educazione a Cuba assumerà significati peculiari che si legheranno - soprattutto, ma non solo - alla formazione dell'uomo nuovo comunista teorizzato da Ernesto Guevara.

impervie dell'isola, in modo da non escluderli dal diritto allo studio. C'erano inoltre alcune scuole dette "d'ufficio" pensate per coloro che per vari motivi non concludevano la primaria, ma potevano comunque ricevere una formazione per aspirare a impieghi modesti.

Il ciclo successivo era quello della scuola secondaria superiore, che aveva durata variabile e si svolgeva nei preuniversitari - il percorso di studio dai 15 ai 17 anni che preparava all'università - o negli istituti tecnologici, agricoli e industriali (3 o 4 anni). Questi vennero creati proprio dalle Legge 680 (insieme alle scuole tecnologiche) per la preparazione di specialisti di livello medio superiore per l'industria e l'agricoltura. La norma, tuttavia, chiariva che "sarebbero stati oggetto di un'intensa riforma successiva". Lo Stato avrebbe fornito il servizio in maniera completamente gratuita, mentre per i preuniversitari - che già esistevano prima della Rivoluzione - erano previste borse di studio. Lo scopo educativo di quest'ultimo era consolidare la formazione avviata nei livelli scolastici inferiori e preparare gli studenti alla carriera universitaria (Kolésnikov, 1983). Se vogliamo fare un paragone si trattava di una sorta di liceo italiano. Bisogna necessariamente sottolineare che il Governo creò praticamente da zero l'istruzione tecnica dopo la vittoria della Rivoluzione.

Curiosamente George Rylance del Dipartimento di Stato degli USA, fece notare che la struttura del Sistema scolastico cubano ricalcava quella degli Stati Uniti²³ nello schema 6-3-3 (Schultz, 2016).

Per operare una vera cesura col passato il MINED dichiarò necessaria la revisione dei vecchi piani e programmi di studio di ogni livello dell'istruzione - come, tra l'altro, aveva già stabilito la Legge n. 559 delegando allo stesso Ministero la loro elaborazione - per "rispondere alle realtà socioeconomiche del Paese" in corrispondenza con "le capacità, l'equilibrio emotivo e la coltivazione della spiritualità del bambino"²⁴ (Schultz, 2016). Per la realizzazione di questo compito il Governo creò il "Dipartimento nazionale dell'educazione", il quale si sarebbe occupato di mettere in relazione i vari livelli dell'educazione, in modo da creare continuità lungo tutto il processo

²³ Govt. Docs., U.S. Dept. of State (George Rylance), "*Principal Changes in the Structure of the Cuban Educational System Brought About by the Educational Reform (20 January 1960)*", Cuba 1960-January 1963, Internal Affairs (Schultz, 2016).

²⁴ Govt. Docs., Cuba, *Folleto de divulgación legislativa*, p. 134-35 (Schultz, 2016).

formativo (UNESCO, 1960a). Ad ogni modo, per il momento sarebbero stati usati quelli del 1958.

Il Consiglio dei ministri stabilì che a ogni Dipartimento scolastico municipale dovesse corrispondere almeno una secondaria di base, nel tentativo di aumentare la formazione di manodopera. Per questo motivo tali scuole avrebbero adottato un “approccio utilitaristico”, per preparare gli studenti al mondo del lavoro. Tuttavia, sia per la novità dei principi pedagogici che il Ministro voleva introdurre e che in linea generale possiamo definire attivi (praticamente mai utilizzati a Cuba), sia per la recente introduzione di questo ramo della formazione, sia anche per la mancanza di attrezzatura e strumenti con i quali equipaggiare le scuole professionali, l’educazione tecnica cominciò il suo lavoro con una certa lentezza.

C’era inoltre da superare la tanto criticata passività degli studenti nel rapporto dialettico d’insegnamento. A questo proposito la Legge abolì il tradizionale esame di fine anno. Al suo posto indicò in maniera generica e poco precisa altre forme di valutazione dell’apprendimento orientate verso lavori di gruppo e attività manuali, sottolineando in particolare “lo sviluppo del pensiero critico” (Schultz, 2016).

La *Ley* di dicembre cambiò quindi la funzione sociale della scuola secondaria di base e superiore, dal momento che i figli dei contadini e degli operai avrebbero avuto per la prima volta libero accesso, grazie anche a servizi gratuiti come trasporto, vitto e alloggio per gli studenti. Tuttavia, Kolésnikov (1983) segnala che non fu di colpo che i cubani superarono la barriera psicologica delle vecchie generazioni, le quali non mandavano i loro figli a scuola per farsi aiutare nel lavoro e contribuire così all’economia familiare. Passò molto tempo prima che la scuola secondaria funzionasse correttamente, anche come “ascensore sociale”.

L’articolo 46 autorizzava negli istituti privati l’insegnamento religioso, ma tali scuole vennero assoggettate alle stesse forme di ispezione e vigilanza delle loro equivalenti pubbliche (art. 47). Si trattava, come scrive Schultz (2016) della fine dell’approccio più *laissez-faire* delle precedenti amministrazioni repubblicane nei confronti delle scuole private.

Lo Stato continuò la sua riappropriazione dei compiti educativi a scapito del settore privato, chiudendone le scuole per la formazione degli insegnanti. Così la preparazione dei maestri e dei docenti dei livelli medi poteva svolgersi

solo in istituti e università statali. Il Governo creò un modello di “centri di formazione dei maestri con una struttura professionale uniforme”, in modo che i nuovi docenti fossero in grado di insegnare “tutte le attività che fanno parte del processo di apprendimento elementare” in qualsiasi scuola del Paese (Schultz, 2016). Però, con l'emergenza dovuta alla mancanza di personale docente il MINED decise di far entrare in servizio in ogni livello scolastico praticamente chiunque possedesse una preparazione superiore al grado nel quale sarebbe andato a insegnare. Questa scelta, presa in un momento di estrema necessità, ebbe profonde ripercussioni sulla qualità dell'insegnamento e di conseguenza sulla formazione dei giovani. Dagli anni Settanta, infatti, un nodo problematico da sciogliere nella politica educativa cubana sarà proprio la preparazione degli insegnanti e il loro “superamento”, ovvero il completamento degli studi per ottenere il titolo, dal momento che molti continuavano a insegnare dagli anni Sessanta senza aver terminato il percorso di studi formale. Inoltre, l'articolo 14 sopprime la categoria dei “maestri specializzati”, ovvero i docenti di inglese, di musica, sport o delle varie arti, in modo da utilizzarli come insegnamenti di base. Anche in questo modo il Governo puntava ad aumentare il numero di docenti da impiegare nelle nuove scuole che stava costruendo (Schultz, 2016).

Dopo che la Legge 559 aveva introdotto un sistema di “orientamento professionale” - il quale avrebbe indirizzato gli studenti verso percorsi di studio più conformi alle loro caratteristiche e utili a dare un contributo in termini lavorativi e quindi economici al Paese (Aguzzi, 1973) - la Legge 680 dette altre indicazioni di tipo tecnico. Comunque, questo servizio si svilupperà solo col passare degli anni.

Per pianificare ulteriormente le successive modifiche e gli aggiornamenti al Sistema educativo venne incentivata la raccolta di dati statistici e analisi scientifiche. La nuova politica educativa di Cuba, infatti, avrebbe fatto un uso massiccio di moderni strumenti “sociologici, pedagogici e scientifici”, come “esami psicologici, test, registri scolastici, interviste e studi di casi”. Secondo quanto dichiarato nei paragrafi della stessa Legge, l'inadeguata o errata conoscenza della situazione psicologica e socioeconomica dei giovani cubani e la scarsità di dati statistici in generale, contribuirono a danneggiare il panorama educativo cubano prima del 1959 (UNESCO, 1959; Aguzzi, 1973; Schultz, 2016).

Vennero poi tracciati - nuovamente in maniera molto generale - i principi pedagogici, ricalcando le idee di Josè Martí e con essi l'immagine di un uomo libero, completamente formato, padrone di sé; un uomo in continuo progresso nell'ambito di una società dinamica; un uomo che sentisse la dignità e la responsabilità di essere cittadino di un paese rivoluzionario (Aguzzi, 1973), che sapesse muoversi nella realtà circostante attraverso la conoscenza dei principi scientifici e che fosse in grado di vedere e vivere il lavoro come un dovere nei confronti della società.

A differenza di altre politiche rivoluzionarie in cui budget e numeri sembravano avere meno importanza, questa legge cercava legittimità attraverso l'efficienza e la disciplina fiscale. Secondo Schultz (2016) fu anche una reazione alle ben note prassi di corruzione nel Sistema educativo repubblicano e alla sua inefficienza. La *Ley 680* dette priorità agli investimenti per l'istruzione di base, per la formazione dei maestri e dei loro salari, ma anche per la costruzione di nuovi centri di formazione.

La riforma attribuiva alla scuola primaria estrema importanza, in quanto l'unica istituzione che, nel prossimo futuro, avrebbe avuto sotto la sua influenza tutti i bambini cubani. Da questa posizione per la prima volta il Sistema educativo nazionale introdusse il concetto di ambiente scolastico proattivo: «Quando la famiglia non è in grado di dare soluzioni soddisfacenti ai molteplici problemi biologici, psicologici e sociali della prole, allora le istituzioni educative che la società ha creato sono obbligate a facilitare tale offerta». Queste misure possono essere considerate come le origini di quell'«ambiente scolastico altamente favorevole» che si svilupperà nella Cuba socialista e che Martin Carnoy (2007) considera facilitato dalla continuità politica del regime comunista, al contrario di quanto accade nei Paesi cosiddetti liberali.

In conclusione, la *Ley 680* pose le basi del nuovo Sistema scolastico nazionale, radicalmente differente dall'assetto repubblicano preesistente. Ridistribuì le risorse dando priorità alle aree rurali, alla formazione professionale e soprattutto a quella di base; legalizzò le richieste dei pedagogisti progressisti e liberali, ma anche dei comunisti cubani i quali chiedevano un aumento del controllo statale sull'istruzione privata, che si concretizzerà soprattutto nel processo di formazione della coscienza nazionale e rivoluzionaria.

L'attuazione della Riforma non fu uniforme, immediata e priva di resistenze, anche perché gli organi dell'amministrazione statale applicavano le disposizioni via via che le condizioni economiche e organizzative lo permettevano e questo richiese in molti casi addirittura un decennio (Kolesnikov, 1983).

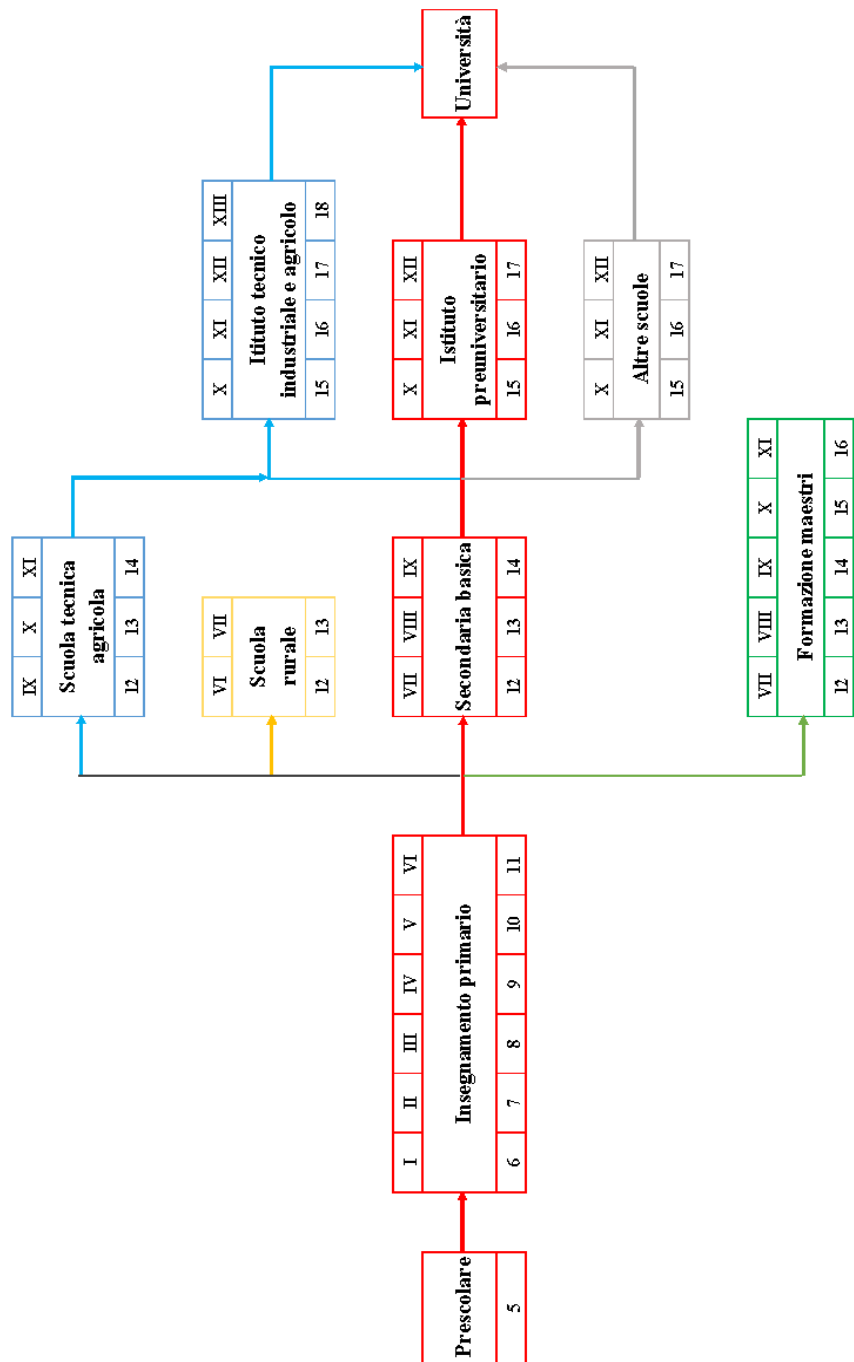


Figura 4: Struttura del Sistema educativo cubano nel 1959. Ricostruito da Bellacci Francesco.

La Rivoluzione si radicalizza

Nel corso del 1960 i rapporti con gli Stati Uniti si deterioravano giorno dopo giorno, soprattutto in seguito alle sistematiche nazionalizzazioni da parte del Governo cubano. Washington aveva già dato inizio alla preparazione di piani segreti per rovesciare la Rivoluzione e per Cuba si fece dunque vitale la necessità di trovare al più presto nuovi alleati e partner commerciali. I cubani cominciarono ad avvicinarsi prudentemente alla Cina di Mao Tse-tung e al blocco dell'Europa comunista. Per prima cosa avviarono una serie di accordi con la Repubblica cinese e con l'URSS per l'acquisto di zucchero, macchinari e tecnici. Tuttavia, i primi legami economici con l'Unione Sovietica, secondo Rodríguez García (1990), mancavano di coerenza, trattandosi piuttosto di una questione per contribuire alla sopravvivenza della Rivoluzione cubana, piuttosto che rispecchiare un rapporto commerciale e politico definitivo e a lungo termine, il quale arriverà solo dopo alcuni anni (Griffiths, 1998; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). Fu semmai il più ampio contesto storico della Guerra Fredda, che portò a vedere queste prime timide relazioni come una decisione irrevocabile di schieramento da parte dell'Habana. In risposta il Congresso degli Stati Uniti promulgò una legge che autorizzava il Presidente a ridurre o cancellare la quota dell'acquisto di zucchero cubano e Dwight Eisenhower accettò una raccomandazione della CIA per iniziare ad armare e addestrare esuli cubani e utilizzarli come milizia in un attacco all'isola (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Ad aprile le relazioni tra Cuba e Stati Uniti si incrinarono ulteriormente, quando arrivarono all'Habana 300.000 tonnellate di petrolio grezzo dall'Unione Sovietica e il Governo cubano richiese alle raffinerie statunitensi dislocate sul proprio territorio di lavorarlo. Gli USA fecero pressioni su quelle compagnie affinché rifiutassero la richiesta. Il Governo cubano a sua volta rispose confiscando le strutture. Washington, quindi, puntò a distruggere il settore zuccheriero cubano - la principale fonte di entrate per l'isola - annullando l'acquisto della quota annuale. La contro-risposta di Castro fu la nazionalizzazione di tutte le proprietà statunitensi: banche, compagnie ferroviarie e navali, hotel, cinema, ecc. Ad ottobre quasi 400 società erano

state nazionalizzate. Anche i giornali indipendenti vennero chiusi nel maggio del 1960, le loro tipografie utilizzate per “urgenti necessità” e il loro ruolo di informazione sostituito dai due giornali filogovernativi: *Revolución* del Movimento 26 Luglio e *Noticias de Hoy* del Partito Socialista Popolare. Nel contesto delle elezioni presidenziali di quell’anno, un editoriale del New York Times riportava: «il dado è tratto e non c’è dubbio che gli Stati Uniti, Cuba e l’America Latina stiano entrando in una nuova era»²⁵. In aggiunta il 2 settembre 1960 il leader della Rivoluzione in uno dei suoi discorsi denunciò il comportamento e le attività illegali degli Stati Uniti nel centro-sud del Continente e promosse la vicinanza con i popoli latinoamericani, anche attraverso l’esportazione della lotta armata di liberazione dal neocolonialismo. Questo discorso passò alla storia come “La prima dichiarazione dell’Habana” (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Schultz, 2016).

A novembre ci fu una nuova “riorganizzazione” di governo, nella quale vennero allontanati i membri più liberali e moderati. Così, alle prime fughe di coloro i quali erano compromessi con il regime di Batista, si sommarono quelle di molti tecnici dell’apparato statale e industriale, che presero a emigrare verso gli USA, preoccupati dagli sviluppi politici nell’isola. Certamente fu un altro dei motivi per i quali Cuba iniziò a guardare verso est in cerca di aiuto (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Le relazioni diplomatiche tra USA e Cuba si deteriorarono se possibile ancora di più fino a quando, nel gennaio del 1961, vennero formalmente interrotte²⁶. Pochi mesi dopo esuli cubani addestrati dalla CIA e finanziati dal Governo di Washington tentarono di invadere Cuba, ma vennero sconfitti dall’Esercito rivoluzionario nella Baia dei Porci. Fu solamente con il Presidente Barack Obama nel 2014 che i due Stati arrivarono a un’illusoria *chance* di riappacificamento (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

²⁵ New York Times, 8 July 1960: 20 (Schultz, 2016).

²⁶Per una cronologia ufficiale dal punto di vista degli USA Schultz (2016) consiglia Govt. Docs., U.S. Dept. of State, *Events in United States-Cuban Relations: A Chronology, 1957-1963* (Washington, DC: U.S. Govt. Printing Office, 1963). Per una storia dettagliata e documentata Schultz (2016) consiglia Lars Schoultz. 2009. *That Infernal Little Cuban Republic: The United States and the Cuban Revolution*. Chapel Hill, University of North Carolina Press.

In questi mesi la situazione economica precipitò drasticamente. Il razionamento del cibo e la mancanza di generi di prima necessità provocarono malcontento. I trasporti pubblici con i quali quasi tutta la popolazione si spostava erano in declino e spesso mancava il carburante. Castro dovette ammettere di fronte all'opinione pubblica che “per un Paese all'inizio di una così radicale Rivoluzione è pericoloso pensare che gli standard di vita potessero essere migliorati fortemente e subito” (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987).

Nel 1959 sembrava che due problemi della società cubana e della sua scuola fossero stati trascurati: le differenze di genere e il razzismo. Mentre prima della Rivoluzione la coeducazione era una pratica comune nelle istituzioni pubbliche, la maggior parte delle scuole private - soprattutto cattoliche - mantennero la divisione per genere delle aule anche durante il 1959. Schultz (2016) segnala di non aver trovato molte prove nel dibattito pubblico o nelle riviste pedagogiche dell'epoca sulla messa in discussione dei tradizionali ruoli di genere all'inizio della Rivoluzione (Smith e Padula, 1996).

Le discriminazioni razziali a Cuba erano un problema radicato e diffuso. All'inizio dell'anno il Primo Ministro Fidel Castro aveva ripetutamente chiesto campagne per superare la disuguaglianza e il pregiudizio razziale, anche all'interno delle scuole. Castro considerava la “lotta contro i pregiudizi” come “una delle più difficili che qualsiasi governo possa affrontare”. Nel marzo 1959 in una trasmissione televisiva riconobbe che il problema del razzismo era endemico a Cuba e lo inquadrò fondamentalmente come “un problema di educazione” (Fidel Castro, 1983; Schultz, 2016).

Il Governo iniziò allora a cambiare l'accessibilità degli spazi fino a quel momento preclusi ai neri, come spiagge e parchi. Ma su larga scala ciò accadde solo quando i centri privati di ricreazione e cultura iniziarono a essere statalizzati nel 1960. Nel campo dell'istruzione, invece, non accadde fino all'estate del 1961, quando i rivoluzionari abolirono le scuole private (Schultz, 2016). Comunque, già il 15 agosto il Dipartimento di Stato USA ricevette un rapporto che accendeva delle spie d'allarme sulle opzioni scolastiche per i figli del personale dell'ambasciata all'Habana, visto “l'imminente intervento nelle scuole” private statunitensi da parte del

Governo cubano, nonché la preparazione di un potenziale piano di evacuazione di queste famiglie²⁷ (Schultz, 2016).

Il 1960 fu un anno importante anche per quanto riguarda i libri di scuola. Ancora a gennaio le continuità nei testi superavano di gran lunga i cambiamenti. Le linee guida per la loro valutazione furono finalmente stabilite dalla Risoluzione ministeriale n. 80 del primo luglio 1960²⁸. I materiali avrebbero dovuto supportare l'apprendimento attivo, incoraggiare le attività all'aperto e l'apprendimento pratico. La Risoluzione riportava un questionario le cui domande includevano: “[Il testo cerca la] stimolazione delle attività degli studenti e delle attività all'interno delle comunità cubane? [...] Insegna agli studenti a pensare e lavorare per sé stessi? [...] [Include] progetti e idee? [...] Aiuta a sviluppare la creatività individuale?”. Ma dai lavori della Commissione per la revisione dei libri di testo erano assenti le problematiche sulla differenza di genere e sul razzismo. E ciò era tanto più sorprendente in quanto Castro continuava a portare tale dibattito nella scena pubblica nazionale (Schultz, 2016).

Comunque, in seguito allo scontro tra Stati Uniti e Cuba nell'estate del 1960, il Governo cominciò a inserire nei libri di testo rivoluzionari tematiche propagandistiche. A tal fine, Armando Hart modificò la composizione della Commissione incaricata della revisione per includere “intellettuali veramente rivoluzionari” (Núñez Jiménez, 1998; Schultz, 2016). Da quel momento in poi le immagini negative del nuovo alleato di Cuba, l'Unione Sovietica, sarebbero state omesse dai libri di testo e le teorie economiche liberiste cessarono di essere lodate o quantomeno presentate acriticamente. Era evidente anche da questo particolare che la prospettiva ideologica e politica si stava spostando dagli Stati Uniti ai nuovi alleati economici in Oriente. A novembre il Ministero dell'educazione emanò una nuova Legge (n. 614) che regolava le future revisioni dei libri di testo appena quattro mesi dopo la prima Risoluzione. Il contenuto era breve e strumentale: «La revisione sarà adeguata da un lato a rigorosi criteri scientifici e tecnici e dall'altro alle principali

²⁷ Govt. Docs., U.S. Dept. of State, U.S. Embassy, Havana (Philip Bonsal), “*Telegram from Embassy to Secretary of State* (15 August 1960),” Cuba 1960–January 1963, Internal Affairs. Reel 36 (Schultz, 2016).

²⁸ Govt. Docs., Cuba, Ministerio de Educación, Resolución Ministerial 80, “*Modelo para la evaluación de textos escolares primarios*” ed. Departamento de Planificación Educacional (1 July 1960). In Fondo Resoluciones Ministeriales, MINED Documentation Center (Schultz, 2016).

proiezioni della Rivoluzione cubana»²⁹. In questa maniera il Governo poté stringere con forza il controllo sul contenuto dei materiali didattici (Schultz, 2016).

Nel frattempo, i numerosi e profondi cambiamenti nel Ministero dell'educazione resero necessaria una legge che raggruppasse le disposizioni e definisse con precisione sia la struttura che i compiti del MINED. Il 6 luglio 1960 il Governo emanò la "Legge organica del Ministero dell'educazione" n. 856³⁰, con la quale vennero riaffermati i compiti di tale Ministero, ovvero "stabilire e sviluppare la politica educativa, [...] proporre al Governo la promulgazione di leggi di carattere educativo e presentare a tale effetto i progetti corrispondenti". Il Governo ascrisse al MINED vari Dipartimenti, come quello per la "pianificazione dell'educazione", al quale la legge affidava l'incarico di "realizzare studi e investigazioni che condu[cessero] a un adeguato conoscenza della realtà educativa del Paese; elaborare i piani e i progetti che si originano come conseguenza di suddetti studi e investigazioni; raccomandare le norme per l'applicazione degli stessi piani". A sua volta il *Departamento de planificación educacional* si dotò di Divisioni di statistica, di progetti educativi e di pianificazione economico-educativa. Quest'ultima aveva l'importantissimo incarico di elaborare, aggiornare e mettere in relazione i piani e i programmi di studio di tutti i gradi e livelli del Sistema educativo (MINED, 1960; 1961; Dahlman, 1973).

Nel secondo anno di Rivoluzione il MINED cercò di mettere le basi per rendere reali quei principi di democratizzazione nella gestione scolastica - contenuti nell'opera legislativa del 1959 - alla quale avrebbe dovuto partecipare la popolazione. A questo scopo collaborarono anche organizzazioni sociali come la Centrale dei lavoratori di Cuba (CTC), ovvero il sindacato degli operai, quello dei lavoratori dell'educazione e della scienza, la Federazione delle donne cubane (FMC), l'Associazione nazionale dei piccoli agricoltori (ANAP) e i Comitati di difesa della rivoluzione (CDR), ovvero gruppi politici locali altamente decentralizzati fino al livello di quartiere e incaricati di incorporare e socializzare il popolo. Per coordinare il lavoro di tutte queste organizzazioni con l'amministrazione centrale a

²⁹ Govt. Docs., Cuba, Ministerio de Educación, Law 614, "Creación del comité revisión de obras que edite el MINED" (1 November 1960), Leyes XXVI, p. 80 Schultz, 2016).

³⁰ <https://original-ufdc.uflib.ufl.edu/AA00063775/00022/80j>.

settembre prese luogo il primo Congresso nazionale dei Consigli municipali dell'educazione, che dedicò i suoi sforzi alla costituzione di questi stessi Consigli. Tali organi avrebbero dovuto assicurare il coinvolgimento e la partecipazione attiva delle masse nelle discussioni e nelle decisioni sulla politica educativa dello Stato. Più tardi, nel 1962, il Governo istituì il Consiglio nazionale dell'educazione e dotò ogni provincia, regione e singola scuola di un'istituzione simile composta dai rappresentanti degli Organismi di massa, come già indicato nella *Ley 680*. Comunque, nella difficile condizione in cui si sviluppò la Rivoluzione, le Organizzazioni sociali dei lavoratori e dei giovani faticarono molto prima di arrivare a adempiere a quel ruolo tanto importante nelle trasformazioni socioeconomiche e nel cambio educativo (Kolésnikov, 1983).

Attraverso i Consigli scolastici gli studenti erano chiamati a gestire la vita quotidiana del complesso in cui studiavano, coadiuvati dagli insegnanti, dai genitori e dalle altre Organizzazioni sociali e di massa. Il dialogo tra l'amministrazione centrale e quella periferica dell'educazione avrebbe contribuito, secondo il MINED alla democratizzazione nella gestione del sistema educativo, plasmando le sue strutture secondo la visione che considerava la scuola come il centro della società. La scuola, infatti, era aperta al popolo non solo garantendo istruzione, ma rispondendo anche alle necessità e ai suggerimenti che arrivavano dalla collaborazione diretta con l'intera comunità. I problemi della scuola dovevano diventare i problemi di tutta la comunità (Aguzzi, 1973). L'istituzionalizzazione di questi Consigli avvenne formalmente solo a partire dalla metà degli anni Settanta. La mancanza di fonti rende difficile entrare nello specifico del funzionamento degli Organi scolastici, tanto che non è possibile affermare come e quanto effettivamente agissero nella gestione delle scuole. Si tratta di una zona



Foto 1: Slogan nei muri della capitale.

d'ombra nella storiografia scolastica cubana, che è possibile schiarire in parte solo dopo il Primo Congresso del Partito Comunista del 1975.

L'inasprirsi delle relazioni con gli USA e la continua radicalizzazione del Governo cubano innescarono una serie di conseguenze che interessarono direttamente il settore scolastico. Una delle più serie fu il marcato fenomeno

di emigrazione che coinvolse soprattutto le scuole private e tutti quegli insegnanti preoccupati dei risvolti che stavano prendendo gli eventi in quei mesi (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Schultz, 2016). Il 22 aprile 1960 Fidel Castro parlò al programma televisivo *Telemundo Pregunta* della necessità di ingaggiare 1000 maestri: «Li convoco qui, per non perdere tempo. [...] Li manderemo nella Sierra Maestra [...] e dovranno stare tre mesi senza stipendio [a insegnare]. [...] Che si presentino al dipartimento dell'INRA, chiedano dell'officina del Dipartimento di assistenza tecnica e si iscrivano». Dopo questo annuncio 3000 giovani si arruolarono nel Contingente dei maestri volontari (MINED, 1975a).

Un'altra conseguenza degli sviluppi politici del 1960 che ebbe un impatto decisamente rilevante nella storia di Cuba fu l'aumento di corpi controrivoluzionari. Oltre ai gruppi armati che cercavano di organizzare una guerriglia, portando a segno attentati terroristici, anche studenti e insegnanti di scuole e università - principalmente private - cominciarono ad essere critici nei confronti della Rivoluzione. Le riforme del Governo minarono la ricchezza delle famiglie di questi ragazzi, soprattutto dopo gli espropri che iniziarono nel 1960. Inoltre, l'aumento delle regole e dei doveri imposti dal Governo, provocarono reazioni e proteste violente da parte di adolescenti, tanto che le scuole con più studenti con queste predisposizioni divennero importanti basi di reclutamento per i gruppi reazionari (Encinosa, 1994; Schultz, 2016). Ma i sostenitori di Castro erano in numero nettamente maggiore e iniziarono a formarsi milizie studentesche sostenute dal Governo per difendere la Rivoluzione, anche nelle università e nelle scuole pubbliche. “*Estudio, trabajo, fusil*”³¹ diventò uno degli slogan più famosi della Rivoluzione (Schultz, 2016).

³¹ Studio, lavoro e fucile.

Capitolo 4

Verso la svolta socialista della Rivoluzione (1960 - 1962)

«Da tutto il mondo verranno
a chiedervi come avete fatto»

UNESCO

La Baia dei Porci

Verso la fine del 1960 i piani di invasione guidati dalla CIA e approvati dal Governo degli Stati Uniti continuavano nei preparativi, ma il 17 dicembre i servizi segreti dell'Habana e alcuni giornalisti scoprirono il programma di addestramento dei mercenari. In risposta il Governo cubano organizzò la "Milizia nazionale rivoluzionaria" (MNR) che - insieme ai Comitati di Difesa della Rivoluzione - aveva lo scopo di proteggere la Rivoluzione contro i sabotaggi dei gruppi reazionari, difendere la patria e saldare in maniera ancora più profonda il legame tra popolo e Rivoluzione (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Nel gennaio 1961 Washington interruppe formalmente le relazioni con Cuba, spianando la strada all'invasione. Negli stessi mesi il Partito Socialista Popolare - poi Partito Comunista di Cuba - si avvicinava a Mosca ed è interessante notare come nonostante tra Castro e i comunisti ci fossero sempre più punti in comune, non c'era ancora un'identificazione ideologica. Inoltre, da un punto di vista dell'organizzazione dello Stato, Cuba non era ancora un Paese comunista (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014) e del resto anche il Sistema educativo non era stato integrato con i principi pedagogici del marxismo.

L'invasione dell'isola da parte della CIA e di mercenari cubani nella Baia dei Porci il 17 aprile 1961 si risolse in un enorme trionfo per la Rivoluzione. Il giorno precedente in un discorso alla Nazione Fidel Castro aveva dichiarato il carattere socialista della Rivoluzione, sottolineando il fatto che fosse il primo e unico paese in America Latina: «Questo è ciò che non possono perdonarci: che siamo lì sotto il loro naso e che abbiamo fatto una rivoluzione socialista proprio sotto il naso degli Stati Uniti!» (Castro, 1961b).

L'aggressione fu, secondo il parere di molti storici, uno dei più grandi errori strategici commessi dagli USA nel XX secolo, perché, oltre al discredito internazionale che seguì alla sconfitta, permise a Castro di rafforzare il suo controllo su Cuba, di accelerare l'allineamento al campo sovietico e di elevare la Rivoluzione nel mondo a paladina della lotta contro l'imperialismo a stelle e strisce. Ma un altro aspetto di estrema importanza per la strategia politica cubana fu il coinvolgimento nella difesa dell'isola di una larghissima parte della popolazione, soprattutto attraverso i CDR: Comitati di difesa della Rivoluzione (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Ad ogni modo, dopo la fallita invasione statunitense ai cubani non restavano alternative se non quella di entrare nell'alleanza comunista guidata dall'URSS. All'interno dell'isola il termine comunismo e gli stessi membri del PSP iniziarono a ricevere sempre più apprezzamento nei media e nei discorsi di Castro, tant'è che in quasi tutte le città aprirono una sede del Partito. Ancora, però, ai comunisti cubani non erano stati assegnati ruoli di rilievo (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

La sterzata ideologica del Governo rivoluzionario verso una concezione socialista della Rivoluzione, la crisi con gli USA e le ultime nazionalizzazioni innescarono un nuovo e massiccio esodo, che avrà gravi ripercussioni su settori chiave come l'industria, la burocrazia e la scuola. Il Congresso degli Stati Uniti - dopo aver annullato tutti gli accordi commerciali con Cuba per metterne in crisi l'economia dipendente sia dai dollari che dai macchinari e tecnici statunitensi - approvò l'*International Cooperation Act*, con il quale proibì qualsiasi tipo di aiuto al Governo cubano e predispose pesanti sanzioni per chiunque violasse la legge (Amnesty International, 2009; Kapcia, 2008;

2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Le mancate entrate dalla vendita dello zucchero si ripercossero immediatamente sulle importazioni di combustibile e cibo come riso, carne, uova, ecc., le quali dipendevano per un 70% proprio dal commercio con gli USA (Gott, 2005). Questo rivela la profonda dipendenza nei confronti degli Stati Uniti i quali, improvvisamente cessarono di essere partner commerciali. Va aggiunto che la CIA compiva continue azioni di sabotaggio in territorio cubano, bruciando campi coltivati, avvelenando le riserve di acqua e distruggendo installazioni industriali. La conseguenza di tutto ciò fu lo scoppio di una crisi alimentare, che condusse al razionamento del cibo per far fronte all'alta richiesta dovuta alla maggiore disponibilità di denaro tra la popolazione grazie alle riforme sociali (Kapcia, 2008; 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Nonostante tutte queste difficoltà il 1961 viene descritto da molti studiosi come l'inizio della "programmazione euforica" dal momento che la fiducia nel cambiamento e nella Rivoluzione spingeva il Consiglio dei ministri a fare pronostici e a pianificare in maniera avventata e poco riflessiva. In questa situazione a cavallo tra realtà e sogno al Governo non restava che mobilitare tutto il popolo per il conseguimento degli obiettivi socioeconomici e per la sua stessa sopravvivenza. Uno degli esempi più importanti nella risoluzione dei problemi attraverso il coinvolgimento della gente sarà proprio la Campagna di alfabetizzazione del 1961, una tappa importantissima nel processo di sviluppo dell'educazione a Cuba (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Dopo circa due anni di rapidi e continui mutamenti alcune cose a Cuba sembravano aver assunto forme più chiare e il Governo, nonostante i problemi e le molte debolezze, acquisiva sempre maggiore sostegno popolare. In particolare, il nuovo Stato stava nascendo non tanto sul classico concetto di istituzioni, quanto piuttosto sul coinvolgimento diretto dei cittadini attraverso le Organizzazioni di massa come i Comitati di difesa della Rivoluzione (CDR), la *Federación de Mujeres Cubanas* (FMC), la Centrale dei lavoratori cubani (CTC), ecc. Questi organi di rappresentanza stavano crescendo in dimensioni e rilevanza e, attraverso la mobilitazione, costituivano un inedito ed emergente apparato trasversale dello Stato per garantire collaborazione,

coesione sociale, protezione, approvvigionamento e partecipazione politica. L'essenza della Rivoluzione cubana cominciò così a risiedere nella mobilitazione di massa. Uno dei principali obiettivi del nuovo Governo fu, infatti, quello di incorporare il popolo nelle principali attività economiche e sociali. In particolare, nei primi anni un'organizzazione su tutte giocò un ruolo chiave nella mobilitazione dei cittadini: i Comitati di difesa della Rivoluzione. I CDR rappresentarono il tratto d'unione e il vincolo tra i livelli più alti della politica e le masse. Il loro pieno funzionamento, tuttavia, era ancora lontano dal ruolo che assumeranno dopo il 1975, con la nota fase di "istituzionalizzazione" dello Stato cubano. (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Carnoy and Werthein, 1980; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Il potere decisionale a Cuba risiedeva, per essere precisi, nella cerchia ristretta della *leadership* ribelle - anche se pareva proprio che Fidel Castro detenesse l'effettivo comando - forte della sua legittimità e autorità che veniva dal suo ruolo storico. Come afferma Kapcia (2020), nonostante la decisione presa di lì a poco di percorrere la strada verso il comunismo, i meccanismi di governo non erano chiari. Con la struttura sociale in continuo e rapido cambiamento, i problemi economici e l'esodo della classe media, non sarebbe potuto emergere un coerente e pianificato sistema governativo: il Paese si trovava ancora in una fase pressoché caotica di assestamento (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Nel 1961 i progetti del Movimento del 26 Luglio per una nuova Cuba erano sostanzialmente cambiati, diventando sempre più radicali all'interno di un processo continuo di ripensamento di tutte le strategie per una nuova economia cubana, una nuova struttura politica e, quindi, per un nuovo Stato. L'effetto più controverso fu la volontà di Castro di rimandare le elezioni ampiamente attese fin dall'inizio della guerriglia, dando sia all'opposizione centrista e socialdemocratica, che agli Stati Uniti un pretesto per attaccare il Direttorio. Mentre alcuni vedevano questo fallimento come deliberato, i dirigenti cubani giustificarono il ritardo condannando la democrazia elettorale anteriore al 1959 per il suo fallimento nell'affrontare i mali sociali e la dipendenza economica, oltre che per la sua natura corrotta. Anche l'osservazione di Fidel Castro del 1953 secondo cui le elezioni sarebbero state

rinviate fino a quando tutti i cubani non fossero stati in grado di leggere e scrivere si basava in gran parte su quella lettura (Kapcia, 2008; 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

C'è da tenere ben presente, in aggiunta, che il capitale umano necessario alla costruzione del nuovo Stato ancora non esisteva e molto di quello a disposizione stava abbandonando l'isola. Fu il PSP a colmare la debolezza organizzativa e numerica dell'M-26/7, per costruire l'infrastruttura di potere, dal momento che i marxisti disponevano di molta più capacità organizzativa, disciplina e formazione politica. (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Ad ogni modo i sei governatori provinciali dell'Esercito ribelle continuavano a rimanere cruciali con i loro ruoli amministrativi, mentre alla base le Forze armate (che godevano della stessa legittimità dei mesi della vittoria rivoluzionaria) erano già diventate l'organizzazione nazionale cubana più efficiente per la loro capacità di mobilitazione. In effetti, non si trattava tanto di militari, quanto piuttosto di una sorta di "soldati civili" (Domínguez, 1978), quasi come "un popolo in armi". Il ruolo delle Forze armate rivoluzionarie (FAR) nella mobilitazione per gli obiettivi economici nel corso degli anni Sessanta suggeriva che Cuba non fosse militarizzata secondo la definizione convenzionale, fino ad allora attribuita a molte nazioni vicine. Per molti, infatti, le FAR stavano continuando il loro ruolo storico, piuttosto che riecheggiare modelli di coinvolgimento militare dell'America Latina (Azicri, 1988).

«L'anno dell'educazione»

Per progredire in campo economico il Governo era ben consapevole della necessità vitale di puntare al miglioramento del Sistema scolastico, per formare con pazienza non solo tecnici di industria e agricoltura, ma anche personale amministrativo e d'ufficio, preparato moralmente e ideologicamente, che avrebbe dovuto coprire i vuoti lasciati dalle numerose persone emigrate all'estero. Ma visto lo stato disastroso in cui verteva la

scuola cubana, era necessario un cambio di rotta drastico e rapido (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Tuttavia, per realizzare il programma rivoluzionario e porre una solida base per lo sviluppo tecnico e quindi economico, Fidel Castro voleva prima necessariamente risolvere la piaga dell'analfabetismo e dotare i lavoratori di conoscenze professionali più elevate. All'inizio del 1961 - chiamato "Anno dell'educazione" - venne promossa dal Governo rivoluzionario la Campagna di alfabetizzazione sotto lo slogan "*¡Yo sí puedo!*"¹, che trasformò Cuba in una "grande scuola aperta a tutti" prendendo a modello le parole e le idee di José Martí: «Il modo migliore per difendere i nostri diritti è conoscerli bene, così si ha fede e forza: ogni Nazione sarà infelice finché non istruirà tutti i suoi figli. Un popolo di uomini colti sarà sempre un popolo di uomini liberi. L'istruzione è l'unico mezzo per salvarsi dalla schiavitù» (Tadiello, 2015).

Il Presidente della Repubblica, Osvaldo Dorticós, aveva già parlato dell'alfabetizzazione nel suo discorso di insediamento: «Non ci sarà libertà a Cuba finché ci sarà un adulto o un bambino analfabeta» (Diario de la Marina, 10 novembre 1959). Ma più che un atto altruistico e di carità verso i poveri, i ribelli formularono questo approccio in termini di retorica dello sviluppo della Nazione. Il risultato a lungo termine di questo processo di cambiamento educativo e sociale avrebbe portato, secondo il Presidente della Repubblica, a una "Cuba prospera e altamente istruita" (Schultz, 2016).

Provvedimenti e iniziative nel campo dell'alfabetizzazione erano già stati presi dall'Esercito ribelle ancora prima del rovesciamento di Batista, nel pieno della lotta armata. Il Governo promulgò la *Ley organica*, la quale prevedeva di istruire la popolazione dei territori liberati, oltre a elevare il livello culturale dei guerriglieri stessi (visto che l'80% circa era analfabeta). Diffondere l'istruzione, era anche il modo di spiegare e propagandare le esigenze e gli obiettivi del Movimento rivoluzionario. La Legge organica prevedeva l'istruzione elementare obbligatoria e gratuita e l'organizzazione di sezioni per l'insegnamento professionale. Vennero addirittura costruite scuole, anche se non la preparazione di un intero corso scolastico. Inoltre, attraverso l'educazione i combattenti crearono un'unione profondissima tra

¹ Io sì posso!

Esercito ribelle e popolo, tra Rivoluzione e cittadini, che si rivelerà imprescindibile per il successo della Lotta (Zotta, 1973).

Un censimento del 1953² riportava una percentuale del 24% circa di analfabeti con più di 10 anni di età nell'isola: più di un milione di persone. Inoltre, dal 1931, durante cioè più di 20 anni, il tasso era sceso solo del 5%, un dato dal cui è possibile capire che le precedenti amministrazioni non si erano curate di risolvere il problema o quantomeno l'inefficacia delle misure adottate. Ad ogni modo più osservatori (U.S. Bureau of Foreign Commerce, 1956; UNESCO, 1960a; 1965b) hanno messo in dubbio l'attendibilità delle statistiche sull'analfabetismo raccolte durante gli anni della dittatura di Batista, dal momento che - per fare un esempio - la rilevazione della conoscenza dell'alfabeto di un cittadino veniva semplicemente fatta annotando la risposta negativa o affermativa alla domanda se sapesse leggere e scrivere (Schultz, 2016).

Poco più di un mese dopo l'ingresso vittorioso nella Capitale il Governo provvisorio decretò un "Piano urgente di alfabetizzazione"³ e qualche settimana dopo emanò la Risoluzione ministeriale n. 8056. Secondo Schultz (2016) tali provvedimenti non ha ricevuto la giusta attenzione degli studiosi. La risoluzione ordinava l'istituzione di Commissioni di alfabetizzazione a livello nazionale, provinciale e municipale e un corso di quindici giorni per preparare 1300 maestri volontari nei metodi dell'educazione degli adulti. Tuttavia, i primi risultati ebbero scarsa rilevanza: 2.832 maestri alfabetizzarono 19.075 adulti. (UNESCO, 1965; Schultz, 2016).

Le attività di alfabetizzazione continuarono nello stesso anno, intensificando e migliorando i corsi di formazione dei maestri. In aprile Fidel Castro fece appello agli studenti delle scuole secondarie basiche e superiori affinché aiutassero nell'alfabetizzazione nel loro tempo libero. Alla chiamata rispose un contingente di 1.000 studenti - al quale se ne aggiunse presto un altro - dislocato nelle zone montuose: le più impervie di Cuba (UNESCO, 1965).

² A quanto pare, l'ultimo fatto fino a quel momento (Schultz, 2016).

³ Govt. Docs., Cuba, MINED, "*Declara iniciado el plan urgente de alfabetización en Cuba y constitución de la Comisión Nacional, las Comisiones Provinciales y Municipales en todo el país*", Resolución Ministerial 013734 (11 February 1959), in Fondo Resoluciones Ministeriales, MINED Documentation Center (Schultz, 2016).

Il MINED perfezionò i testi di lettura e scrittura, in modo da capire se la persona conoscesse davvero l'alfabeto e la scrittura e avviò uno studio sul lessico utilizzato dai contadini, in modo che i contenuti proposti nelle lezioni fossero adatti dal punto di vista storico e sociale, espressi in forma accessibile, ma non semplificata. Come risultato il MINED pubblicò due volumi: il libro *Venceremos* per gli analfabeti e il manuale *Alfabetizamos* per i maestri. La semplicità e l'omogeneità dell'insegnamento, ottenuto attraverso i seminari di preparazione degli educatori e i nuovi libri, avrebbe favorito il lavoro degli alfabetizzatori e soprattutto creato una base di indottrinamento politico comune in tutta l'isola (UNESCO, 1965; Zotta, 1973).

Le lezioni affrontavano temi come l'Organizzazione degli Stati Americani "OEA" per imparare le vocali; la Riforma agraria e l'Istituto Nazionale di Riforma Agraria; la Rivoluzione e le sue battaglie; il lavoro per il Paese; la Milizia popolare; Fidel Castro; il diritto alla casa; le cooperative contadine; l'industrializzazione; l'importanza dell'istruzione; l'imperialismo; la democrazia; ecc. (UNESCO, 1965).

È abbastanza chiaro che a questo punto la *leadership* di Governo fosse sempre più influenzata dalle idee radicali di giustizia sociale sostenute in particolar modo dalle forze comuniste del Partito Socialista Popolare (PSP), rafforzate dallo stato di emergenza per la difesa della Rivoluzione contro l'imperialismo invasore e soprattutto sostenute dalla personalità carismatica e sempre più potente di Castro, il quale aveva ormai praticamente abbracciato il marxismo (Schultz, 2016).

«Un successo unico nella storia dell'umanità»: la Campagna di alfabetizzazione del 1961

La celebre Campagna di alfabetizzazione venne annunciata da Fidel Castro nel settembre 1960 durante l'assemblea delle Nazioni Unite, dichiarando che Cuba sarebbe stata liberata dall'analfabetismo entro un anno (UNESCO, 1965b; Zotta, 1973; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). Il Ministro

dell'educazione Hart indicò quattro fasi per lo sviluppo della Campagna. Da settembre 1960 a gennaio 1961 ordinò la localizzazione e il censimento degli analfabeti, un compito che si assunsero anche i CDR e diversi Comitati di fabbrica, i cui operai in molti casi si tagliarono parte dal salario per finanziare la Campagna. Negli stessi mesi il MINED stava già preparando le brigate di alfabetizzatori, reclutando e formando i volontari (anche da un punto di vista politico) in ogni singolo municipio dell'isola. Tra gennaio e aprile 1961 cominciarono le prime missioni, ma soprattutto il MINED allestì l'organizzazione delle strutture di direzione, nonostante l'invasione armata da parte degli Stati Uniti a metà aprile. A marzo Fidel Castro ricevette la nomina a Ministro *ad interim* dell'educazione “per sovrintendere alla campagna di alfabetizzazione” (Revolución, 15 marzo 1961), che assunse dimensioni di massa dopo lo sventato attacco alla Baia dei Porci (UNESCO, 1965b; Schultz, 2016).

Le difficoltà iniziali furono numerose. La situazione di analfabetismo nell'isola che il Governo si stava preparando ad affrontare era stimata tra il 23 e il 37% e quella rurale arrivava addirittura al 70%. Mancavano insegnanti da poter utilizzare, molti erano vecchi e altrettanti espatriarono dopo la caduta di Batista. La Dirigenza rivoluzionaria riuscì tuttavia a coinvolgere con una enorme mobilitazione popolare gran parte dei cittadini, che si adoperarono per insegnare i rudimenti della lettura, della scrittura e della matematica agli analfabeti (UNESCO, 1965b; Zotta, 1973). Il 28 gennaio del 1961 il *Líder Máximo*, in accordo con la Commissione Nazionale di Alfabetizzazione, aveva annunciato la chiusura di tutte le scuole secondarie a partire dal 15 di aprile in modo da integrare come alfabetizzatori più di centomila studenti sotto la direzione di maestri volontari (Arbesù, 1993).

La Campagna ebbe anche i suoi martiri. Infatti, durante le prime spedizioni bande controrivoluzionarie massacrarono alcuni alfabetizzatori insieme alle famiglie contadine colpevoli di averli ospitati e studiare con loro l'alfabeto (Zotta, 1973).

A metà del 1961 ancora mancava il contributo degli Organismi di massa e sociali, ma presto i CDR, la *Federacion de Mujeres Cubanas* e l'Associazione nazionale dei piccoli agricoltori iniziarono rispettivamente un lavoro di sostegno tecnico-organizzativo, un'opera di convincimento tra la popolazione

analfabeta femminile e campagne di proselitismo tra i piccoli agricoltori (Dominguez Reyes, 1975).

Per promuovere la Campagna e convincere la popolazione analfabeta a partecipare al grande sforzo collettivo il Dipartimento della pubblicità giocò un ruolo fondamentale nel persuadere attraverso radio, stampa, assemblee e manifestazioni, alla partecipazione sia come studenti, che come insegnanti. A differenza di altre esperienze di alfabetizzazione che fino a quel momento erano state provate in America Latina nelle quali i media vennero impiegati, per esempio, in progetti triennali di istruzione elementare con risultati insoddisfacenti, quelli cubani concentrarono i loro sforzi nell'orientare l'opinione pubblica in favore della Campagna (UNESCO, 1965b; Zotta, 1973), lasciando alla partecipazione popolare il compito di eliminare la piaga.

Il 6 giugno - in piena Campagna di alfabetizzazione - Castro, e non il Ministro dell'educazione Armando Hart, fece emanare la "Legge di nazionalizzazione generale e gratuita dell'insegnamento"⁴ seguita - il 29 dello stesso mese - dalla Risoluzione n. 1548⁵, la quale elencava tutte le scuole che sarebbero state nazionalizzate e incorporate nel Sistema scolastico pubblico e in particolare quelle della Chiesa cattolica. La loro nazionalizzazione fu presentata con lo scopo di "garantire il diritto di tutti i cittadini a ricevere l'istruzione scolastica attraverso un sistema pubblico unico e gratuito; porre fine allo sfruttamento degli insegnanti; contrastare la propaganda antirivoluzionaria proveniente da alcune scuole private; e garantire un controllo centrale unificato e coerente su tutta la scuola" (UNESCO, 1965b; Kolésnikov, 1983; Arbesù, 1993; Griffiths, 1998; Schultz, 2016; Flores Sinclair, 2020).

Complessivamente furono espropriate 770 istituzioni, distribuite nelle sei province cubane. Tutti i locali di proprietà privata, compresi i loro beni, diritti e scorte, passarono nelle mani dello Stato. I dipendenti, eccetto quelli sospettati di collaborare con la controrivoluzione, continuarono a percepire la loro regolare retribuzione grazie a un apposito fondo creato con la stessa

⁴ "*Ley de nacionalización general y gratuita de la enseñanza*" (6 giugno 1961) <https://siteal.iiep.unesco.org/bdnp/250/ley-nacionalizacion-general-gratuita-ensenanza-ley-sn-6-junio-1961>.

⁵ Govt. Docs., Cuba, MINED, "Resolución Ministerial 1548/61 (29 June 1961)," MINED Archive, Fondo Resoluciones y Leyes. Schultz (2016), a quanto pare, è stato il primo a rendere noti questi numeri nel dettaglio.

Risoluzione e finanziato coi fondi confiscati alle scuole. Una successiva delibera (*Resolución Ministerial* 1645⁶ del 7 luglio) sottolineava la necessità di “conservare integralmente il patrimonio scolastico” di ciascuna scuola. Un'altra (*Resolución Ministerial* 2154⁷ del 21 settembre) esonerò dalla nazionalizzazione centinaia di scuole per garantire in quei luoghi l'insegnamento e minori spese amministrative una volta terminata la Campagna di alfabetizzazione. Solo all'Habana, dopo essere state esaminate dai Consigli dell'educazione provinciali, il Ministero dell'educazione



Foto 2: Fidel Castro durante un evento per la Campagna di alfabetizzazione.

esonerà 102 istituzioni private a causa del numero elevato di studenti e insegnanti o per altre “condizioni speciali” (Schultz, 2016).

A settembre il MINED rinviò l'inizio delle lezioni al 3 gennaio 1962 con la *Resolución Ministerial* 2068⁸. Il Ministero dell'educazione aveva bisogno di più tempo per prepararsi alla nuova amministrazione di quello che fino a poche settimane prima era il settore privato. Ma il motivo più urgente fu la mancanza di un numero sufficiente di alfabetizzatori da coinvolgere nella Campagna, come riportato in un incontro

nazionale nell'agosto 1961⁹. Il Ministro dell'istruzione Armando Hart decise che sarebbe stato necessario liberare tutti gli insegnanti della scuola primaria dai loro normali obblighi per consentire e forzare la loro partecipazione al lavoro di alfabetizzazione (Schultz, 2016).

⁶ Govt. Docs., Cuba, MINED, “Resolución Ministerial 1645/61” (7 July 1961). MINED Archive, Fondo Resoluciones.

⁷ Govt. Docs., Cuba, MINED, “Resolución Ministerial 2154/61” (21 September 1961), MINED Archive, Fondo Resoluciones.

⁸ Govt. Docs., Cuba, MINED, “Resolución Ministerial 2068/61” (7 September 1961), Archivo del MINED, Fondo de Resoluciones.

⁹ Govt. Docs., Cuba, Comisión Nacional de Alfabetización, Sección Estadística, “Congreso nacional de alfabetización: Datos hasta agosto 1961,” Archivo de la Campaña Nacional de Alfabetización (Schultz, 2016).

Il numero di studenti ufficialmente iscritti alle scuole primarie nell'anno scolastico 1961-1962 era di 1.166.880 (Schroeder, 1982). La Risoluzione di settembre affermava che questi studenti avrebbero potuto «benissimo partecipare a [...] piani di emergenza, seguiti da un corso minimo intensivo», così che avrebbero recuperato i mesi di scuola persi con la posticipazione dell'inizio dell'anno scolastico a favore della Campagna (Schultz, 2016).

Nelle stesse settimane al Congresso nazionale di alfabetizzazione i delegati del MINED discussero i risultati fino ad allora ottenuti in termini di alfabetizzazione e le proposte strategie per i mesi successivi. Era necessario più lavoro e sacrificio da parte degli insegnanti, dal momento che il loro effettivo risultava insufficiente. Per dare una brusca spinta alla “lotta” Castro dichiarò obbligatoria la partecipazione di tutti i maestri dopo la fine delle vacanze estive (Dominguez Reyes, 1975). In totale, secondo le stime del Governo, si mobilitarono circa 270.000 alfabetizzatori di ogni età: giovanissimi studenti delle scuole medie basiche, operai, insegnanti, volontari (Kapcia, 2021a; Dominguez Reyes, 1975; Aguzzi, 1973).

A novembre il Ministero organizzò i “Corpi di ripasso del sabato e della domenica”, per intensificare il lavoro. Inoltre, in un clima di generale entusiasmo i *brigadisti* dei territori completamente alfabetizzati si spostavano in aiuto di altre zone (Zotta, 1973).

Finalmente il 22 dicembre 1961 il Governo dichiarò Cuba “primo territorio d'America libero dall'analfabetismo”. Il documento intitolato Rapporto al popolo di Cuba sul risultato della campagna nazionale di alfabetizzazione, dichiarava che nell'anno appena concluso erano stati alfabetizzati 707.212 adulti e che l'analfabetismo residuo era del 3,9% considerando 25.000 haitiani di lingua non spagnola, minorati fisici e mentali, ammalati o persone molto anziane (Aguzzi, 1973).

Questo trionfo unico nel mondo venne riconosciuto dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), che fece porre una targa all'ingresso del Museo dell'Alfabetizzazione a L'Habana (1964) con scritto: «Da tutto il mondo verranno a chiedervi come avete fatto».

L'elemento probabilmente più decisivo del successo della Campagna del 1961 fu il numero e l'organizzazione degli alfabetizzatori. Dal momento che nel Paese non c'era una quantità sufficiente di insegnanti - soprattutto per un'opera di proporzioni gigantesche come quella del 1961 - il coinvolgimento di massa della popolazione e l'entusiasmo con il quale collaborò al compito,

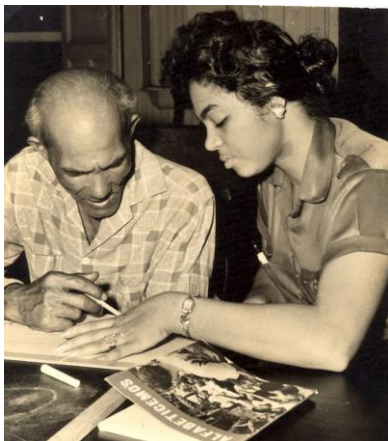


Foto 3: Una giovane ragazza delle brigate di alfabetizzazione insegna l'alfabeto a un contadino

risultò essere l'arma vincente. Parlando di cifre, dei circa 36.000 insegnanti che si trovavano in quel momento a Cuba più di 34.700 presero parte alla Campagna (UNESCO, 1965b). Ma fu anche grazie alla forza e alla dedizione degli alfabetizzatori¹⁰ raggruppati in brigate - nella maggior parte dei casi semplici cittadini e spesso addirittura ragazzi dai 12 ai 17 anni - che venne data per la prima volta la dignità dell'alfabeto a un popolo che per secoli conosceva solo miseria e sfruttamento (UNESCO, 1965b; Carnoy and Werthein, 1980).

Lo sforzo di integrazione tra gli abitanti della città e quelli della campagna, fra giovani, giovanissimi, adulti e vecchi fu gigantesco. In alcuni casi bambini di addirittura nove anni alfabetizzarono ottantenni. Ragazzi e ragazze affrontarono le condizioni più disagiate e le resistenze degli analfabeti. Donatella Zotta (1973), scrive che:

«Aver portato a termine un compito del genere fu un'esperienza nuova ed esaltante per il popolo cubano, [...] gli diede il senso della novità e delle immense prospettive della nuova situazione [...] e per il gruppo dirigente che, per esistere, la Rivoluzione doveva essere un movimento che coinvolgesse il popolo, non il provvedimento amministrativo di una élite. [...] La Campagna non fu tanto e solo l'acquisizione in massa del diploma di alfabetizzato, ma un saggio della disponibilità umana e della maturità politica per l'assunzione dei compiti della Rivoluzione».

¹⁰ Per un totale di 268.420.

Il Governo - più che agli investimenti in termini di denaro, dei quali tra l'altro fu impossibile calcolare la portata - attribuì il successo dell'emancipazione dall'analfabetismo alla "linea di massa", ovvero la modalità d'azione che affidava al popolo il ruolo principale nel raggiungimento degli obiettivi della Rivoluzione. Nel campo della scuola e dell'educazione la linea di massa coinvolgerà, oltre che gli Organismi sociali e di massa, anche quelli popolari dell'educazione, che garantiranno l'integrazione della scuola con la vita del Paese, creando così una stretta unione fra istruzione e necessità sociali. Questi organi prenderanno di lì a qualche anno la forma di uno strumento di gestione del potere da parte delle classi operaie e contadine, ma arrivarono a rappresentare anche un fattore decisivo sul piano dell'educazione politica e sociale delle masse (UNESCO, 1965b; Aguzzi, 1973; Bertoni Jovine, 1965b; Manacorda, 1966).

Il successo della Campagna convinse i *leader* rivoluzionari delle potenzialità del coinvolgimento e della mobilitazione di massa, tanto che - come fa notare Antony Kapcia (2008; 2021b) - li persuase ad affidarsi a questa modalità d'azione per i decenni successivi.

Anche gli effetti politici e socializzanti della grande partecipazione del 1961 si dimostrarono duraturi e profondi. L'intera esperienza collettiva cambiò sia i nuovi alfabetizzati, sia coloro che insegnavano. Il Governo integrò per la prima volta nei processi sociali, politici, economici e culturali del Paese e della Rivoluzione centinaia di migliaia di persone, che fino a quel erano rimaste isolate, generando sia un senso di gratitudine per tutta la loro vita, sia un altissimo livello di impegno e partecipazione agli obiettivi del Governo. Agli alfabetizzatori l'esperienza aprì gli occhi su una povertà fino ad allora sconosciuta e per loro inimmaginabile, ma dette loro anche il senso dell'impegno e della dedizione in un progetto più ampio, in una nuova battaglia contro il sottosviluppo (Kapcia, 2021b).

Zotta (1973) ha affermato che l'accusa di militarismo rivolta da alcuni al metodo seguito dal Governo cubano per la campagna era pienamente fondata, ma da un prospettiva differente: «Venne utilizzato il rigore e la durezza con cui si affronta un nemico. La centralizzazione, tuttavia, rimase sempre elastica e sensibile alla dinamica della Campagna nei suoi diversi momenti e luoghi. Senza questa rigida organizzazione sarebbe stato probabilmente solo un tentativo di commovente volontarismo».

La fiducia concessa al popolo permise di consolidare tra la gente le basi dell'idea dell'istruzione come diritto e dovere di tutti (Llanusa, 1969). Il Governo affidava la sua sopravvivenza alla creazione di una nuova mentalità, una nuova coscienza, un uomo formato non attraverso lezioni teoriche e prediche morali, ma con il lavoro sociale, la collaborazione, la consapevolezza e l'entusiasmo di costruire una nuova società di cui far parte (Aguzzi, 1973).

Quella che in un modo o nell'altro prese parte alla Campagna di alfabetizzazione - e ad altre esperienze collettive di impegno sociale e umanitario - fu la generazione più "radicalizzata" nella storia della Rivoluzione cubana. Fu la stessa che garantì sostegno e fedeltà al regime impegnato - non senza grandi difficoltà - nella costruzione del socialismo (Kapcia 2020; Dominguez Reyes, 1975).



Foto 4: Un giovane ragazzo delle brigate di alfabetizzazione insegna l'alfabeto a un contadino.

Oltre ad essere stata un enorme sforzo educativo e sociale, la Campagna ottenne, quindi, anche importantissimi risultati politici. Il Governo ebbe la possibilità di plasmare l'embrione di una coscienza civica e soprattutto politica di oltre un quarto della popolazione. Per di più, il 1961 riunì persone da differenti aree geografiche e differenti estrazioni sociali, affinché apprendessero le une dalle altre, entrassero in contatto con la dura realtà di sottosviluppo delle campagne e familiarizzassero con gli obiettivi della Rivoluzione (Arbesù, 1993; Dominguez Reyes, 1975). Era ormai indiscutibile che l'educazione stava assumendo - grazie alla Riforma del 1959 e alla Campagna di alfabetizzazione - un ruolo fondamentale nell'intero processo rivoluzionario e di costruzione del nuovo Stato.

Di nuovo Zotta (1973) afferma che, quando le scuole e le università vennero riaperte nelle prime settimane del 1961, "insegnanti e studenti non erano più gli stessi. Avevano nuovi bisogni e nuove capacità, nuove idee da realizzare, più ricchezza da un punto di vista umano e culturale. Erano il

materiale umano per affrontare in modo rivoluzionario tutti i problemi che si sarebbero presentati nel cammino”.

Quando tutto il Paese celebrò la vittoria della Campagna con sfilate e feste, l'entusiasmo popolare esplose in una condivisione di felicità. Dominguez Reyes (1975) scrive che: «questo slancio euforico fu tale che praticamente fece dimenticare alla gente i problemi del razionamento di cibo e dell'approvvigionamento di beni di primo consumo». Infine, questo enorme trionfo, unico nella storia dell'umanità, accrebbe il prestigio internazionale della Rivoluzione cubana e del suo modello politico.



Foto 5: Festeggiamenti per la Campagna di alfabetizzazione.

Tuttavia, per ottenere un'alfabetizzazione veramente effettiva, permanente e priva di “ricadute” il Governo rivoluzionario programmò un'ulteriore campagna per l'elevamento in massa dell'istruzione al livello equivalente di un corso elementare (Bertoni Jovine, 1965b; Carnoy and Werthein, 1980). Uno dei limiti della mobilitazione del 1961, infatti, fu quello di scegliere l'estensione e non la profondità. Raúl Ferrer, maestro e successivamente direttore nazionale del “Dipartimento di Educazione operaia e contadina”¹¹ presentò per la prima volta il problema al Convegno nazionale di

¹¹ l'organismo che si sarebbe occupato di approfondire la preparazione dei nuovi alfabetizzati.

alfabetizzazione del settembre dello stesso anno. Il MINED decise quindi di pianificare ulteriormente l'azione: dopo l'alfabeto, la conquista del livello elementare ("Battaglia per il sesto grado"), poi quello medio e così via (UNESCO, 1965; Bertoni Jovine, 1965b; Zotta, 1973;). Iniziava il periodo del *Seguimiento y superacion*¹² o "educazione operaia e contadina": "un grande sforzo sostenuto per elevare la scolarità del popolo e favorire i piani di sviluppo economico del paese" (PCC, 1976f).

Nel 1962 i corsi coinvolsero 538.076 adulti e più di 19.000 insegnanti. Le lezioni si svolgevano soprattutto nel tardo pomeriggio o alla sera, in modo da non interferire con gli orari di lavoro. La conclusione di questo ciclo di studi costituito da più livelli, garantiva l'accesso alle scuole politecniche. Non si trattò solo di una post-alfabetizzazione, ma anche della prima esperienza di *superación*, ovvero un piano di educazione permanente rivolto a coinvolgere nel processo educativo tutti gli adulti. Questo impegno formativo non si è mai arrestato a Cuba ed è arrivato a coinvolgere centinaia di migliaia di lavoratori e lavoratrici (Zotta, 1973). Nel 1964, per esempio, più di 800.000 persone parteciparono volontariamente alla campagna per il completamento del corso elementare. Di notevole importanza furono i corsi per il *minimo tecnico*, rivolti alla formazione di operai qualificati necessari ad aumentare la produttività, la qualità dei prodotti e la riduzione dei costi nell'industria e nell'agricoltura. Il Governo istituì, poi, il "Dipartimento per l'educazione delle donne", che preparò il piano di *superación de la mujer*, dal momento che tra gli obiettivi della Rivoluzione c'era quello di emancipare la popolazione femminile dandole istruzione e permettendole così di entrare nel mondo del lavoro (UNESCO, 1965). Si trattava di corsi e strutture per dare alle donne cubane quella preparazione fondamentale per emanciparsi dal destino di casalinghe. Si aggiunga che, da un punto di vista meramente pratico in termini di manodopera, lo sviluppo economico non poteva fare a meno della presenza femminile. Nel primo anno parteciparono a questi corsi 20.000 studentesse (Aguzzi 1973; Zotta, 1973; Rodriguez, 2011).

Benché non rientri propriamente nell'oggetto della ricerca, è importante per lo meno accennare che l'educazione degli adulti assunse un ruolo cruciale nella riforma educativa, in quanto parte integrante di una strategia che mirava

¹² Continuazione degli studi e aggiornamento.

a integrare ogni cittadino nel progetto rivoluzionario. L'istruzione informale, oltre a togliere dall'isolamento i contadini, riuscì a integrarli nel piano di sviluppo della nazione inculcandogli i nuovi principi politici, economici e sociali e fornendoli della preparazione necessaria per migliorare la loro produttività (Carnoy and Werthein, 1980).

«Per la Rivoluzione tutto. Contro niente»

Nel 1961 la Rivoluzione confermò ancora una volta di avere un'ambiziosissima e concreta politica sociale, che corrispondeva, in questo caso, al coinvolgimento di tutta la società nel processo educativo. Parallelamente questo impegno così profondo alimentò in qualche modo un certo fermento anche nel campo della cultura. Il Movimento 26 Luglio aveva a lungo sostenuto la necessità di una propria cultura cubana, ma esattamente cosa significasse non venne mai definito, anche perché c'erano diverse interpretazioni all'interno dell'alleanza di Governo su cosa potesse significare una cultura rivoluzionaria. Eppure, come commenta Kapcia (2021): «Era chiaro che la cultura non fosse né incidentale, né subordinata al processo più ampio, ma, piuttosto [rivestiva un ruolo] fondamentale per la trasformazione delle aspettative, della fiducia, del benessere e dell'autostima [di un nuovo popolo]».

Ma questo difficile e largo compito dovette in qualche modo adattarsi al processo rivoluzionario. A giugno dello stesso anno, infatti, Fidel Castro pronunciò il noto imperativo rivolto a intellettuali e artisti cubani: «Per la Rivoluzione tutto! Contro, niente!» (Castro, 1961c; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Schultz, 2016). Questa dichiarazione è stata interpretata dagli storici sia come un primo atto di censura, che come applicazione dell'Articolo 31 della Costituzione per proteggere "l'armonia sociale e l'ordine pubblico" della nazione in tempi di violenza sistematica (Hugh, 1973; 1987; Schultz, 2016). Non bisogna dimenticare che in questo periodo il conflitto con gli Stati Uniti, l'invasione armata e i continui sabotaggi e attentati influirono negativamente su moltissimi ambiti dell'economia cubana, ma anche sulle

paure della Dirigenza rivoluzionaria, la quale in risposta mantenne l'isola in una sorta di perenne tensione militare. «La Rivoluzione non vacillerà nel prendere le misure pertinenti» aveva già avvertito Castro (Hugh, 1973; 1987; Carnoy, 2014a; Schultz, 2016).

Anche nelle scuole cominciarono ad essere adottate precauzioni per assicurare un processo di sviluppo rivoluzionario senza rischi di “deviazioni”. Nel marzo del 1961 il Primo Ministro dichiarò: «Libertà accademica, sì, [ma] per essere socialmente utile, per essere utile al prossimo, per essere utile al proprio Paese. Libertà accademica per insegnare ai giovani a diventare controrivoluzionari? No» (Castro, 1961d). Nello stesso mese il Ministero dell'istruzione promulgò la Risoluzione n. 747¹³ con la quale aumentava il controllo e la consulenza nelle scuole secondarie. La delibera di quindici pagine prevedeva anche una sezione per “eventuali interventi”, qualora la situazione di tensione - indotta dall'imminente e atteso attacco della CIA e dalle incursioni controrivoluzionarie - non si attenuasse. Con tale provvedimento il MINED creò una commissione di ispettori incaricati, tra gli altri compiti, di “guidare, vigilare e valutare” le scuole superiori, “offrire corsi di formazione per insegnanti [...] curare rapporti umani dignitosi” nella scuola e “intervenire qualora ciò sia richiesto dai superiori” (Schultz, 2016).

In ambito strettamente politico, nonostante chiari segnali di intesa, i rapporti tra Castro e i comunisti cubani continuavano ad essere ambigui. Il Primo Ministro prendeva tutte le decisioni più importanti, probabilmente già con l'avallo del Presidente dell'Unione Sovietica Chruscev. Al contrario, i membri del Partito Socialista Popolare non disponevano ancora di nessun ruolo strategico. Il Comandante della Rivoluzione cubana sembrava più che altro interessato a servirsi dei comunisti per le loro competenze organizzative e burocratiche. Comunque, già nelle settimane conclusive del 1960 fece istituire scuole di dottrina marxista-leninista (*Escuelas de Instrucción Revolucionaria*) affidandole a Leonel Soto del PSP, in modo da preparare quadri dirigenti per un prossimo partito unitario. Soto fu il primo membro del Partito Popolare a ricevere un incarico di primo piano sotto il regime di Castro e, per un certo tempo, anche l'unico (Schultz, 2016).

¹³ Govt. Docs., Cuba, MINED, “Resolución Ministerial 747/61” (14 March 1961), Archivo del MINED, Fondo Resoluciones (Schultz, 2016).

Ma già un anno dopo, Gaspar Jorge Garcia Gallo, Segretario Generale del PSP, chiarì l'ispirazione della nuova pedagogia che sarebbe stata utilizzata d'ora in avanti a Cuba: «La società nella quale vivranno i bambini, per i quali stiamo lavorando in questi programmi, sarà comunista quando saranno adulti» (Gaspar Jorge, 1962). Doveva quindi essere preparata la revisione dei contenuti dei corsi, riorientate le procedure d'insegnamento e ristrutturata la formazione degli insegnanti. Stavolta tutto con un orientamento marxista (Read Gerald, 1970).

Il “Grande dibattito” economico dei primi anni Sessanta

Dopo la conclusione della Campagna di alfabetizzazione il periodo che va orientativamente dal 1962 al 1970 è definito dagli storici come “idealista rivoluzionario”. Si caratterizzò per un enorme slancio di entusiasmo nella programmazione e nel perseguimento degli obiettivi in favore dello sviluppo della Rivoluzione, anche se spesso risultavano eccessivi e mal calcolati. Si trattò di un periodo di intense sperimentazioni in tutti i settori dello Stato, fra enormi difficoltà finanziarie e tentativi di trovare la “propria strada al comunismo”, che non fosse quella già tracciata dalla lettura di Marx filtrata da Mosca. A sua volta questo decennio può essere suddiviso in due sottoperiodi, che riprenderò nel dettaglio a tempo debito: 1962-64 e 1964-71 (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton, Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Le conseguenze dell'embargo, la crescente crisi economica, il razionamento del cibo, gli alti costi delle riforme sociali e le tensioni interne al Governo relative alla condotta politica combattuta tra radicali, riformisti, socialisti e persino liberali, portarono Castro alla decisione di aprire tra il 1962 e il 1963 un “Grande dibattito” almeno in apparenza pubblico, ma principalmente condotto ai livelli di vertice (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Le discussioni si focalizzarono essenzialmente attorno alla politica economica e al modello di sviluppo che avrebbe dovuto adottare la Rivoluzione. In estrema sintesi emersero due visioni. La prima, “radicale”, nazionalista e che prevedeva un sistema decisionale altamente centralizzato, puntava su un rapido cambiamento in direzione comunista. Rappresentante di questa prospettiva era il Comandante Ernesto Guevara, formatosi con le letture marxiste-leniniste e, a quanto pare, gramsciane: da poco tradotte in spagnolo e arrivate in America. L’argentino ambiva all’indipendenza dalla Russia sovietica la quale, per il suo evidente ruolo storico, esercitava un’influenza schiacciante sui Paesi socialisti satellite, spesso con effetti negativi sulle diverse e ovvie specificità (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Per evitare quindi di omologare Cuba a un sistema socioeconomico alieno alla realtà di un Paese e di un popolo caraibico, Guevara pensava a una strada alternativa per la costruzione del comunismo, che allo sviluppo materiale ed economico, alla diversificazione agricola e al pesante sviluppo industriale, affiancasse per importanza un enorme processo educativo per “creare l’uomo nuovo cubano”, dotato di una rinnovata coscienza sociale e preparato a costruire lo Stato comunista. Nel noto messaggio al settimanale uruguayano *Marcha*, pubblicato il 12 marzo 1965 con il titolo “L’uomo e il socialismo a Cuba”¹⁴, il *Ché* riassume la sua visione del comunismo maturata nei primi sei anni di Rivoluzione. Secondo il Guerrigliero eroico “per costruire il comunismo, contemporaneamente [allo sviluppo] d[e]lla base materiale, [era] necessario fare l’uomo nuovo”. E per forgiare questi nuovi cittadini e cittadine cubani sarebbe stata necessaria una profonda opera di educazione che portasse soprattutto a concepire il lavoro come senso di comunità e sacrificio per il Paese (Llorente, 2015; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Un paio di anni prima Guevara affermò: «L’economia socialista senza una morale comunista non mi interessa» (Guevara, 1963) e infatti insistette moltissimo sulle implicazioni morali del marxismo, molto più di quanto non avessero fatto fino a quel momento gli studiosi del filosofo tedesco, ad eccezione proprio di Gramsci. I continui appelli alla moralità che fece nella

¹⁴ *Archivo Ché Guevara* <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>.

prima metà degli anni Sessanta erano strettamente connessi all'utilizzo di incentivi morali sul lavoro, al contrario di quanto veniva fatto in URSS dove invece erano materiali e quindi ancora legati a una forma di pensiero capitalistica. Guevara credeva di poter utilizzare una nuova forma di compenso per motivare i lavoratori e ripagarli dei loro sacrifici e del loro lavoro volontario per il trionfo socioeconomico della Rivoluzione (Donoso Romo, 2021).

«Non importa quante ore lavori, non importa quanto guadagnerai, non importa se ti viene pagato un bonus; ciò che conta è la soddisfazione morale di contribuire a rendere più grande la società, la soddisfazione morale di dare qualcosa di sé a questo compito collettivo e di vedere come, grazie al proprio lavoro, grazie a questo piccolo pezzo di lavoro individuale, uno di milioni e milioni di pezzi di lavoro individuale, si crea un'opera collettiva armoniosa, che è il riflesso di una società che avanza» (Guevara Ernesto 2006).

L'importanza di questi stimoli stava soprattutto nel loro valore educativo: servivano infatti per promuovere e inculcare nei lavoratori una coscienza imprescindibile per la costruzione di un Paese comunista. Chi si offriva volontario oltre i suoi orari di lavoro si metteva a disposizione della collettività in maniera ancora più compromettente. Secondo il *Ché*, in questo modo Cuba avrebbe potuto “balzare” da una iniziale fase socialista - avviata con la vittoria della Rivoluzione - a una comunista, senza il bisogno di utilizzare vecchie pratiche della società capitalistica. Per alcuni studiosi si tratta di una importante reinterpretazione del passaggio al comunismo nel contesto delle interpretazioni marxiste (Llorente, 2015; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Contro di lui si schierò un grande numero di filosovietici ortodossi, i quali vedevano lo sviluppo di Cuba come un percorso graduale, perché dubbiosi nei confronti delle grandi ambizioni di cambiamento. Affermavano che la situazione cubana era ancora in una sorta di pseudo-feudalesimo e che l'economia aveva bisogno di finanziamenti da parte delle iniziative private, limitando la pianificazione statale ai soli settori chiave. Per di più, vedevano

nel settore zuccheriero la sola via per finanziare lo sviluppo futuro, compreso il *welfare* le nuove industrie (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Nel dibattito del 1962 Guevara proponeva di centralizzare al massimo l'economia, liberare Cuba dalla "dipendenza dello zucchero" e avviare una rapida e massiccia industrializzazione del Paese. Tuttavia, doveva fare i conti con l'impossibilità di comprare macchinari moderni ed efficienti, perché significava pagarli in valuta forte, la quale poteva entrare solo dalla vendita dello zucchero, dal momento che il settore industriale nell'isola era ancora in una fase embrionale. Inoltre, la produttività degli operai era scarsissima. Durante la Prima Riunione nazionale di produzione nell'agosto 1961 il *Ché* aveva già fatto notare il problema causato, secondo il Ministro dell'industria, dalla mancanza di quadri tecnici preparati e dall'embargo statunitense. Quest'ultimo, in particolare, aveva dirette ripercussioni negli approvvigionamenti delle materie necessarie per la produzione di oggetti di consumo basico, che prima si importavano principalmente dagli USA (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Alla fine, il Comandante della Rivoluzione Fidel Castro scelse la via *guevarista*, nonostante un compromesso per continuare la massiccia produzione di zucchero, fortemente richiesto dall'URSS, la quale avrebbe garantito - secondo i calcoli del Governo - diverse forme di supporto e denaro necessario per finanziare l'industria (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Nel 1963 l'INRA avviò un'altra Riforma agraria. Rispetto a quella del 1959 virò in direzione socialista: un'esigenza dettata da motivi in parte ideologici e in parte pragmatici. Ci fu una enorme collettivizzazione della terra raggruppata poi in cooperative, mentre solo un 30% del totale venne lasciata a piccoli privati (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Il problema dell'emigrazione

In questi mesi la Rivoluzione cubana stava cercando una sua definizione di comunismo e quindi una strada che si differenziasse da quella sovietica. Cuba stava in un certo senso sfidando la Russia sulla definizione di Paese socialista, preferendo una visione che mescolasse i principi marxisti con quelli *martiani* (e in seguito anche gramsciani e *guevaristi*), profondamente legati al contesto latinoamericano e non europeo (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

L'avvicinamento all'Unione Sovietica e la crisi economica provocarono nuovi esodi. Per prime se ne erano andate - nei giorni immediatamente successivi alla vittoria della Rivoluzione - circa 3.000 persone dalle classi alte, che in qualche modo erano coinvolte con la dittatura di Batista (Clark, 1975). Dopo il 1961 cominciarono ad andarsene gli scontenti per la svolta radicale presa dalla Rivoluzione: liberali, cattolici e molti della classe media "altamente istruiti nelle occupazioni professionali" (Clark, 1975; Schultz, 2016).

In questo contesto a metà degli anni Sessanta il Congresso degli Stati Uniti emanò il *Cuban Adjustment Act*, che dava ai cubani agevolazioni che nessun migrante avrebbe mai potuto sperare di ottenere: diritto di residenza immediato e di cittadinanza dopo un anno. Questa politica era rivolta a danneggiare la Rivoluzione privandola di tecnici e professionisti di vari settori vitali per l'economia, la salute e l'educazione (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Parlando di cifre, tra il 1959 e il 1962 circa 225.300 cubani emigrarono negli Stati Uniti (Eckstein, 2009). Questo numero comprendeva approssimativamente 14.000 minori che la Chiesa cattolica e agenzie governative degli Stati Uniti cercarono di "proteggere dall'indottrinamento comunista" (Torreira Crespo e Buajasán Marrawi, 2000; Casavantes Bradford, 2014; Schultz, 2016). Dal 1959 al Settanta il totale arrivò a 600.000, dei quali circa 8.000 avevano un livello di preparazione universitario e rappresentavano il 40% della forza lavoro con laurea. Se la cifra si somma a coloro che possedevano un titolo di scuola media basica o superiore, allora la percentuale di persone con un alto livello di istruzione arriva a circa il 60%.

La loro partenza da Cuba creò enormi difficoltà in vari settori dell'economia cubana, spesso di importanza strategica (UNESCO, 1979).

La vicinanza agli Stati Uniti e la loro volontà di accettare immigrati cubani in numero praticamente illimitato e con grandi agevolazioni incoraggiarono la fuga delle classi medie e alte. Le statistiche offrono anche un *identikit* del migrante: bianco e con educazione universitaria (Carnoy and Werthein, 1980). Breidlid Anders (2007) fa notare attraverso un altro sondaggio pubblicato nel 1962 che l'80% degli afrocubani erano senza riserve a favore della Rivoluzione. Se confrontato con il 67% dei sostenitori identificati come "bianchi", i due dati restituiscono in un certo senso la portata sociale della Rivoluzione. Infatti, i cittadini di origine africana erano sostanzialmente più poveri ed emarginati rispetto a quelli di discendenza ispanica. Le misure adottate dal Governo vennero incontro alle esigenze di quel settore della popolazione, che vide cambiare le proprie condizioni di vita e che a sua volta tributò al regime una profonda fedeltà nel corso dei decenni successivi (Breidlid, 2007).

Migranti per occupazione 1959-1962

Occupazione	Popolazione attiva nel 1952	Migranti registrati negli USA 1962	% Migranti
Avvocati e giudici	7.858	1.695	22
Professionisti e tecnici	78.051	12.124	16
Manager e impiegati d'ufficio	93.662	6.771	7
Negozianti	264.569	17.123	6
Militari e polizia	160.406	4.801	3
Operai	526.168	11.301	2
Contadini	807.514	1.539	/
Totale	1.938.228	55.354	

Tabella 3. Fonte: Carnoy and Werthein, 1980.

Migranti per titolo di studio 1959-1962

Titolo di studio	Migranti registrati negli USA	% Migranti
Meno del IV grado	2.300	< 1
Dal 4 IV all'XI grado	35.600	3
XII grado	14.100	17
Università	7.700	38
Totale	59.700	

Tabella 4. Fonte: Carnoy and Werthein, 1980.

La defezione di gran parte della classe colta minò seriamente non solo l'economia, ma anche la macchina burocratica e il Sistema educativo della Cuba rivoluzionaria. Da un'altra prospettiva, invece, facilitò il consolidamento del Governo, dal momento che si produsse una sorta di epurazione spontanea degli avversari del regime. Ma nonostante questo l'ostilità degli USA, le conseguenze dell'emigrazione e del blocco economico ebbero effetti profondi e a lungo termine sull'economia cubana, tanto che ancora oggi ne compromettono lo sviluppo (World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Schultz, 2016).

Ben presto la fuga di cervelli aggravò il già critico problema della mancanza di insegnanti e professori. Molti di quelli rimasti erano poco più che studenti o avevano una preparazione inadeguata (World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980; Paulston, 1982; Schultz, 2016). Il Dipartimento dell'educazione degli Stati Uniti stimò che il 50% di coloro che erano stati insegnanti a Cuba fino al 1959 aveva lasciato l'isola entro gli anni Settanta. Si trattava di un numero cinque volte maggiore rispetto a quello degli altri settori coinvolti dall'emigrazione, che in totale comprendeva un cubano su dieci¹⁵. In uno studio condotto nel 2009 tra insegnanti cubani fuggiti negli

¹⁵ Govt. Docs., U.S. Office of Education and Rolland G. Paulston, *The Educational System of Cuba*, Education around the World series ([Washington, DC]: U.S. Govt. Printing Office, 1976), p. 3 (Schultz, 2016).

USA, meno del 5% veniva da un ambiente familiare modesto o povero (Provenzo e Concepción, 1983; Schultz, 2016). Il problema del numero di insegnanti a Cuba non sarebbe stato superato almeno fino agli anni Ottanta.

Per cercare di risolvere questo problema e quello della preparazione dello stesso personale docente, nel giugno 1961 il MINED creò gli “Istituti superiori pedagogici” (ISP) per i maestri di scuola primaria e per far conseguire il titolo a quelli che insegnavano senza diploma (*superación*), ma il progetto non si concretizzò fino alla fine degli anni Sessanta (Paulston, 1982).

La pedagogia di Ernesto Ché Guevara: formare un “uomo nuovo”

La pedagogia a Cuba risentì di profondi cambiamenti dopo la fine della Campagna di alfabetizzazione nel dicembre del 1961. Sorprendentemente pare fosse stato lo stesso Castro a dettare la linea da seguire, avviando così un processo di integrazione con i principi pedagogici marxisti, che si aggiunsero e si intrecciarono con quelli *martiani*, fin dall’inizio alla base del programma dei ribelli (Aguzzi, 1973; Bertoni Jovine, 1965b).

Alla “Conferenza dell’UNESCO sull’educazione e lo sviluppo economico e sociale” che si svolse a Santiago del Cile nel 1962 la delegazione cubana espose al mondo le idee pedagogiche e il nuovo orientamento che il Governo rivoluzionario avrebbe dato all’educazione (Carnoy Werthein, 1980):

«L’educazione [...] è una super-struttura ideologica strettamente vincolata ai mezzi di produzione. Attraverso tutta la storia della società umana l’educazione è stata un prodotto delle classi sociali dominanti. Il contenuto e l’organizzazione dell’educazione sono dominate dalle classi sociali che detengono il potere.

[...]

Se qualcuno vuole conoscere gli obiettivi della nostra educazione deve studiare gli interessi dei lavoratori, dei contadini, degli intellettuali e degli strati medi della popolazione. Lì troverà la sua risposta. Sono

questi interessi che determinano gli obiettivi, l'orientamento, il contenuto e i metodi dell'educazione nel nostro Paese.

[...]

[Riconosciamo] nella scienza lo strumento per lo sviluppo economico sociale e culturale.

Gli alunni devono raggiungere un alto sentimento del dovere nel lavoro. Deve essere insegnata emulazione nel lavoro e la differenza tra capitalismo e socialismo come qualcosa basato sulla contrapposizione tra la competenza per un guadagno individuale e quella per il bene della comunità.

Premesso che gli obiettivi dell'educazione per il socialismo sono quelli di raggiungere una preparazione tecnica e scientifica necessaria per produrre lavoratori capaci di dirigere e aumentare la produzione è logico che l'educazione deve essere vincolata al lavoro produttivo per una questione ideologica, pratica e pedagogica.

[...]

Viene ricercata l'eliminazione del verbalismo e dell'insegnamento mediante la memorizzazione, convertendo l'educazione in qualcosa di vivo, dove la teoria si identifica con la pratica e si vincola al lavoro produttivo e sociale».

Sulla formulazione di questi principi di base - ancora non concretizzati nella pratica - furono determinanti le idee del pedagogo ed eroe nazionale José Martí, il quale già nei decenni conclusivi dell'Ottocento, voleva per Cuba un sistema educativo liberato dalle retoriche eurocentriche o proprie della cultura statunitense, inserito organicamente nell'ambiente delle singole realtà territoriali, ispirato da criteri di utilità, di scientificità e gestione democratica della scuola. Ma il vero tratto distintivo del pensiero pedagogico *martiano* stava nell'accostamento dell'istruzione ai problemi reali della vita nazionale, al lavoro produttivo e all'economia della nazione (Bertoni Jovine, 1965b; Aguzzi, 1973; Kolesnikov, 1983).

A Cuba stavano già iniziando a circolare interpretazioni meno ortodosse del marxismo, provenienti in parte dall'America Latina e attratte dal successo straordinario di una rivoluzione così ambigua. Le idee dell'argentino Aníbal

Ponce¹⁶ e del peruviano José Carlos Mariátegui¹⁷, quelle sull'egemonia culturale e il ruolo dell'intellettuale di Antonio Gramsci, così come di Trotskij, esercitarono una forte influenza sul pensiero di Ernesto *Ché* Guevara, il quale ebbe un peso enorme nel dibattito pedagogico di quegli anni, dimostrando un profondo e costante interesse per l'educazione del popolo. Interesse peraltro testimoniato anche nell'ultima lettera scritta dalla Bolivia dal Comandante poco prima di essere assassinato: «Dì a Aleida [...] che faccia studiare i nostri figli» (Heather e Lorraine, 2019). Secondo Antony Kapcia (2008) il *Ché* arrivò a “latinoamericanizzare” le idee marxiste - comprese quelle pedagogiche - e seguendo Gramsci, sosteneva che la “coscienza” politica dei rivoluzionari - quella che chiamava “condizione soggettiva” - aveva portato alla rivolta Castro e i suoi uomini in circostanze “oggettive” tutt'altro che propizie. Ne conseguiva che in teoria ciò era sempre possibile e che un maggiore livello educativo e la consapevolezza tra la popolazione cubana delle potenzialità dell'essere umano avrebbe potuto accelerare l'emergere del comunismo:

«Nella nostra opera di educazione rivoluzionaria ritorniamo spesso su questo tema istruttivo. Nell'atteggiamento dei nostri combattenti si intravedevano l'uomo e la donna del futuro. [...] Trovare il metodo per riprodurre questo atteggiamento eroico nella vita quotidiana è, dal punto di vista ideologico, uno dei nostri compiti fondamentali» (Holst, 2009).

Tale consapevolezza poteva essere raggiunta solo con la formazione culturale e politica dei cittadini, attraverso la scuola e l'educazione. E difatti il *Ché* dichiarò: «Due pilastri devono sostenere la costruzione del socialismo: l'educazione dell'uomo e della donna e lo sviluppo tecnologico» (Holst, 2009; Kapcia, 2008).

La teoria e la pratica educativa del *Ché* sono contenute nei suoi scritti, discorsi e interviste tra il 1959 e il 1965, dove promuove lo sviluppo di specifiche “condizioni soggettive” nella popolazione e soprattutto nei giovani

¹⁶ Psicologo e docente Universitario è considerato uno dei primi marxisti latinoamericani all'inizio del XX secolo.

¹⁷ Fondatore del Partito Comunista Peruviano.

(Guevara, 1977; Sendaron and Brown, 1971; Sendaro and Brown, 1973; Paulston, 1982; Holst, 2009; Krull and Pérez; Donoso Romo, 2021; Freire, 2001; Gillette, 1972; Sendaro and Brown, 1971).

Guevara capì ben presto che l'educazione era uno dei componenti chiave per creare un "uomo nuovo rivoluzionario", del quale riassumerà i tratti nella lettera del 1965 al settimanale *Marcha*¹⁸. Il *Ché* considerava lo studio un dovere imperativo, perché i cubani avevano bisogno di sapere come utilizzare le conoscenze tecniche per raggiungere obiettivi rivoluzionari e perché aveva fede nel potere e nella centralità dell'istruzione come chiave della liberazione dei popoli. Questo ragionamento trovava concordi quei pedagogisti che cercavano di stabilire una più stretta familiarità tra istruzione e produzione, la quale avrebbe portato a far capire agli studenti che il lavoro non fosse un obbligo o una punizione, ma un'attività piacevole in quanto intesa - e percepita - come essenziale per costruire il benessere della società. Dall'altro lato, inoltre, avrebbe portato i lavoratori a comprendere che lo studio non fosse qualcosa di estraneo al loro impiego, noioso o irrilevante, ma un'attività capace di fornire strumenti che aiutassero a migliorare la comprensione dei mezzi di produzione e quindi di contribuire al perfezionamento della produzione. Queste idee tipiche della tradizione marxista di intendere istruzione e produzione come inseparabili nel processo formativo sono andate oltre le mere intenzioni a Cuba. Nel corso degli anni, infatti, il MINED ha applicato questi principi al Sistema educativo attraverso progetti formativi, nonostante errori di programmazione dovuti anche all'inesperienza e all'urgenza di innescare i cambiamenti (Kapcia, 2008; Donoso Romo, 2021).

Come pedagogista sociale Guevara comprese che le condizioni soggettive erano in relazione dialettica con le condizioni oggettive (relazioni sociopolitiche ed economiche) della società e di uno stato (Houtart, 2007). Entrambe queste condizioni dovevano essere cambiate affinché vi fosse una profonda e duratura trasformazione della società stessa. Affermava il *Ché*:

«Io credo che la via più facile per iniziare sia riconoscere le qualità umane che si possono costruire: l'uomo è un prodotto incompiuto. I pregiudizi del passato sono portati avanti fin nel presente nelle

¹⁸ Archivo *Ché* Guevara <https://www.marxists.org/espanol/guevara/65-socyh.htm>.

coscienze degli individui ed è quindi necessario uno sforzo continuo per eradicarli» (McLaren, 1999).

Le condizioni soggettive che l'argentino voleva fossero proprie del nuovo cittadino cubano dovevano arrivare da una "rivoluzionaria prassi educativa", sia formale (o informale), sia non formale. L'uomo nuovo avrebbe dovuto fare propri valori rinnovati, alla cui base stavano l'impegno nel lavoro e per la società, il sacrificio e l'etica professionale per contribuire allo sviluppo della Rivoluzione. Guevara sosteneva, inoltre, che l'efficacia degli incentivi morali nella produzione poteva essere sostenuta solo se la coscienza rivoluzionaria delle persone fosse stata plasmata nella direzione di una morale comunista (Sendaron and Brown, 1971; Griffiths, 1998; Holst, 2009; Krull and Pérez, 2016; Donoso Romo, 2021).

«Lo scopo del socialismo [...] non è semplicemente quello di creare fabbriche luccicanti. Queste fabbriche vengono costruite per gli esseri umani nella loro totalità. L'uomo deve essere trasformato in concomitanza con i progressi della produzione. Non faremmo il nostro lavoro se fossimo solo produttori di merci, di materia prima e non fossimo allo stesso tempo produttori di uomini» (Guevara, 2000).

Gli studiosi che si sono occupati del pensiero pedagogico del Comandante *Ché* Guevara hanno messo in luce alcuni capisaldi ricorrenti: internazionalismo, ant imperialismo, amore ed empatia, disciplina, onestà, autocritica, flessibilità nel pensiero, audacia, disponibilità al sacrificio e rifiuto del privilegio e dell'individualismo (Sendaron and Brown, 1971; Paulston, 1982; McLaren, 1999; Holst, 2009; Krull and Pérez, 2016; Donoso Romo, 2021). Guevara sostenne con forza l'unità dei popoli latinoamericani, intrecciata all'idea che le lotte di liberazione in tutto il mondo fossero accumulate da un unico nemico: l'imperialismo. Da questo principio del pensiero cosiddetto *guevarista*, che mescola fratellanza, condivisione di uno stesso destino e ribellione, prende forma un altro dei suoi capisaldi: l'amore per l'umanità e l'empatia verso la sofferenza degli altri come disposizioni necessarie per i rivoluzionari:

«A rischio di sembrare ridicolo, il vero rivoluzionario è guidato da grandi sentimenti d'amore. [...] Una grande dose di umanità, una grande dose di senso di giustizia e di verità per evitare gli eccessi dogmatici, la freddezza scolastica o l'isolamento dalle masse. Dobbiamo impegnarci ogni giorno affinché questo amore per l'umanità si trasformi in fatti concreti, in atti che servano da esempio, da forza motrice» (Guevara, 1968; 1985).

Guevara stava seguendo anche le orme di José Martí il quale - come amava citare lo stesso Comandante - scrisse: «Ogni vero uomo deve sentire sulla propria guancia ogni colpo inferto alla guancia di un altro» (Guevara, 2003). Questa e tutte le altre condizioni soggettive indicate dall'argentino hanno suscitato grande interesse tra gli studiosi (Sendaron and Brown, 1971; Paulston, 1982; Lutjens, 2000; Holst, 2009; Krull and Pérez, 2016; Donoso Romo, 2021), dal momento che - come affermava Guevara - non si tratta di caratteristiche innate, ma al contrario di componenti da far apprendere e fare propri attraverso uno specifico processo educativo.

La natura interna e gli atteggiamenti di un cittadino rivoluzionario che avesse fatto proprie le predisposizioni all'amore, all'empatia, al transnazionalismo e all'antimperialismo, avrebbe prodotto nella mente dei singoli un forte senso di disciplina nei confronti dei loro ruoli all'interno della Rivoluzione, scaturito "da una convinzione interna attentamente ragionata" (Guevara, 1985) e non imposta dall'alto. Guevara salvaguardava e promuoveva il mantenimento dell'individualità in una società comunista attraverso l'incitamento al pensiero creativo, non dogmatico e critico, quindi flessibile (Sendaron and Brown, 1971; Paulston, 1982; Holst, 2009; Krull and Pérez, 2016; Donoso Romo, 2021).

Nel processo di formazione del nuovo cittadino rivoluzionario cubano dovevano necessariamente trovare spazio anche la predisposizione all'onestà, alla verità, all'autocritica, al lavoro e al sacrificio per la comunità. Il *Ché* applicò dapprima su sé stesso ciò che pensava dovesse valere anche per gli altri, lavorando volontariamente (gratuitamente) insieme agli operai e ai contadini cubani dopo i suoi impegni come Ministro, affinché le persone imparassero dal suo esempio. Guevara credeva che una predisposizione al sacrificio dovesse essere un elemento centrale nell'educazione della nuova

società cubana, anche per eliminare atteggiamenti di individualismo che riconosceva tipici della società capitalistica e, da un certo punto di vista, anche di quella sovietica:

«Nel futuro l'individualismo dovrà convertirsi nella piena capacità di utilizzo delle individualità per l'assoluto benessere della comunità. La Rivoluzione non è standardizzare la collettività, ma semmai è la liberazione delle capacità individuali degli uomini, per orientarle al servizio della Rivoluzione» (Anderson, 1997 in McLaren, 1999).

Antonio Gramsci aveva scritto che la diffusione dell'egemonia culturale all'interno di una società non è un processo naturale, ma un processo educativo: «Ogni rapporto di "egemonia" è necessariamente un rapporto educativo». Come per il filosofo del comunismo italiano, anche per Ernesto Guevara l'intera società avrebbe dovuto trasformarsi in una gigantesca scuola, nella quale l'educazione - formale, informale e non formale - avrebbe avuto un ruolo centrale nello sviluppo della nuova ideologia e quindi del nuovo Stato comunista (Krull and Pérez, 2016).

Il Progetto pedagogico umanista del *Ché* puntava a ridefinire le individualità, creando una nuova coscienza nei cittadini, per permetter loro di partecipare al processo di cambiamento dell'intera società e di realizzarsi come esseri umani attraverso il sostegno reciproco. Infatti, nella prassi pedagogica di Guevara c'era la convinzione che un individuo non potesse avere successo senza il supporto e il contributo della comunità (Holst, 2009; Heather e Lorraine, 2019; McLaren, 1999). Gli studenti stessi, per esempio, dall'integrazione della comunità con la scuola attraverso le Organizzazioni scolastiche, ricevevano supporto dal contesto sociale. Quando i membri della società partecipavano al processo educativo a Cuba, secondo Pomerantz (2011), non solo era evidente il messaggio che l'educazione aveva un ruolo centrale nella vita della gente, ma anche che gli studenti non erano lasciati soli.

Le idee pedagogiche del *Ché* incisero profondamente nelle successive riforme dell'educazione, anche se nel corso degli anni la dirigenza le mise per un certo periodo in disparte, per poi reintrodurle con maggiore enfasi in un nuovo tentativo di percorrere una strada alternativa verso il comunismo a

partire dalla seconda metà degli anni Ottanta. In conclusione, sulla spinta delle idee di Guevara iniziarono gli esperimenti per creare l'uomo nuovo cubano.

Nel 1967 apparve un manifesto del Ministero dell'Educazione intitolato *Educación - Hacia el Hombre Nuevo mediante la educación integral* rivolto esplicitamente a raccogliere le idee di Guevara. L'anno successivo sempre il MINED espose le caratteristiche distintive del nuovo cittadino socialista, che sarebbe stato caratterizzato per la sua "totale integrazione con le masse lavoratrici" e per la "assoluta identificazione con il popolo", sviluppando ed esprimendo "l'amore per la Patria e per i movimenti progressisti internazionali, [...] il ripudio delle guerre di aggressione e l'odio per l'imperialismo che le promuove". Gli studenti, una volta terminato il loro percorso formativo sarebbero stati "pronti a svolgere indistintamente compiti manuali di carattere produttivo o attività intellettuali, secondo le necessità sociali". *Ché* Guevara, la cui influenza, ripeto, è evidente in tutte queste dichiarazioni ufficiali, iniziò ad essere presentato come "l'espressione concreta ideale" dell'*hombre nuevo*, che gli studenti dovevano emulare (Griffiths, 1998).

Concordo con Griffiths (1998) quando afferma che: «mentre qualità ideali come queste sono state costantemente espresse dal MINED, i dettagli su come tale formazione politica doveva essere raggiunta, oltre che come sottoprodotto della partecipazione degli studenti al lavoro manuale, sono difficilmente riscontrabili nella documentazione ufficiale».

Capitolo 5

Gli esperimenti educativi (1962 - 1970)

L'istruzione primaria e media basica

L'anno scolastico 1961-1962 non iniziò fino a gennaio, dal momento che insegnanti e studenti stavano partecipando alla Campagna di alfabetizzazione. Al termine del 1961, che il Governo chiamò "anno dell'educazione" i risultati in campo scolastico erano già considerevoli. I bambini che non frequentavano la scuola primaria si ridussero del 50%, nonostante ce ne fossero ancora molti che l'abbandonavano prematuramente. Aumentò il numero degli insegnanti nelle aree rurali, tanti dei quali si fecero assegnare volontariamente alle zone più isolate. Nel triennio 1959-1961, il numero totale delle scuole primarie crebbe del 61%, mentre quello delle scuole rurali quasi del 100%. Durante questo periodo il MINED chiuse più di 100 centri urbani (da 2.678 nel 1959 a 2.026 nel 1960), soprattutto a causa della fuga di molte famiglie della classe media e insegnanti. Per rendere effettivo il diritto all'educazione per tutti i cittadini, nel 1962 il Governo - oltre a garantire l'istruzione gratuita, vitto, alloggio, vestiti, libri, cure mediche e tutto il materiale scolastico necessario almeno nei primi gradi del Sistema educativo - creò il "Dipartimento per le borse di studio". Nello stesso anno, per fare un esempio, ne assegnò 20.000 per gli alunni delle scuole medie basiche - principalmente quelli delle regioni più isolate - e 4.000 a studenti delle scuole superiori. L'anno successivo il Dipartimento ne erogò 70.000 (UNESCO, 1963; Aguzzi, 1973; Kolésnikov, 1983; Paulston, 1982; Rodriguez, 2011).

Solo nel corso del 1961 il Ministero dei Lavori Pubblici costruì 241 scuole rurali composte da una o due aule e provviste di alloggi per gli insegnanti; 58 scuole primarie urbane le quali contavano da 7 a 14 aule ciascuna; 21 scuole

medie inferiori; 3 scuole industriali tecnologiche con officine e laboratori; e un preuniversitario. A sua volta il Ministero dell'educazione edificò due scuole tecniche agricole, ne ampliò altre due e convertì sette scuole private in scuole medie basiche e tre in scuole tecnologiche. Queste cifre esemplificative servono per riassumere a grandi linee il lavoro del Governo nell'edificazione scolastica, al fine di garantire a tutti i ragazzi e le ragazze dell'isola l'accesso agli studi. Il piano di costruzione di aule e scuole continuò senza sosta per tutto il decennio, al termine del quale un rapporto redatto dal Delegato del Governo cubano José Aguilera alla "XXIV Conferenza internazionale sull'educazione pubblica" organizzata come ogni anno dall'UNESCO, segnalava che Cuba aveva "raggiunto il principale progetto per lo sviluppo dell'educazione primaria in America Latina", con un anticipo di sei anni rispetto al piano indicato dell'UNESCO (UNESCO, 1961; 1963; 1964).

	1960-1961	Differenza con il 1959	
STUDENTI SCUOLE PRIMARIE			
Scuole urbane	658.022	+ 54.663	+ 9.06%
Scuole rurali	595.353	+ 38.227	+ 30.24%
Totale	1.253.375	+192.890	/
Adulti nelle scuole pomeridiane	70.043	/	+ 18.9%
STUDENTI SCUOLE SECONDARIE			
Secondarie basiche	71.057	+ 35.957	+ 102.44%
Diplomati scuole superiori ¹	18.697	- 5.891	- 23.96%
Totale educazione generale	89.754	+ 30.066	+ 50.37%
Formazione maestri	7.511	-2.600	-25.71%
STUDENTI SCUOLE E ISTITUTI PROFESSIONALI			
Agricole	529	+ 49	+ 10.21%
Commerciali	14.634	+ 701	+ 5.03%

¹ La diminuzione del numero degli alunni delle scuole superiori è dovuta soprattutto alla riorganizzazione del Sistema nazionale di istruzione, che istituisce scuole professionali intermedie, le quali fornivano un diploma di scuola secondaria basica.

Industriali	8.356	+ 3.293	+ 65.04%
Altre ²	2.504	+ 726	+ 40.83%
Totale	26.023	+ 4.769	+ 22.44%

Tabella 5: I dati corrispondono all'anno scolastico 1960-1961, e viene stabilito un confronto con l'anno precedente (1959).

In campo educativo durante il primo quinquennio il Governo cubano puntò principalmente sull'eliminazione dell'analfabetismo e sullo sviluppo dell'educazione primaria. Ragioni politico-ideologiche e pratiche imposero questa scelta. La priorità in quegli anni era educare una massa di analfabeti e bambini esclusi dalle scuole che, oltre a meritare giustizia sociale, avrebbero offerto - secondo quanto si aspettava la dirigenza - un considerevole aiuto in termini di manodopera più qualificata di quella disponibile fino ad allora nel giro di pochi anni. Inoltre, l'espansione della scuola primaria rivestiva un altro ruolo estremamente importante per gli scopi politici della Rivoluzione. Estenderla alla maggior parte della popolazione, avrebbe significato propagandare e inculcare gli obiettivi e i nuovi valori nazionali (Carnoy and Werthein, 1980).

	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
TOTALE PRIMARIE							
Scuole	7.567	10.381	12.248	12.843	13.780	13.845	13.999
Insegnanti	17.355	24.443	29.924	33.916	36.613	37.041	38.473
Iscrizioni iniziali	717.417	1.092.264	1.136.277	1.166.267	1.207.286	1.280.664	1.323.925
Promozioni	/	/	/	/	595.897	761.421	886.200
PRIMARIE URBANE							
Scuole	2.678	2.026	2.943	2.709	2.643	2.656	2.604
Insegnanti	12.019	14.135	15.812	19.272	20.752	21.171	22.155
Iscrizioni iniziali	500.567	631.881	653.320	646.497	651.841	712.973	756.370
Promozioni	/	/	/	/	387.059	477.994	548.355

² Belle arti, giornalismo e scuola per geometri.

**PRIMARIE
RURALI**

Scuole	4.889	8.355	9.305	10.134	11.146	11.189	11.395
Insegnanti	5.336	10.308	14.112	14.644	15.861	15.870	16.318
Iscrizioni iniziali	216.850	460.383	482.957	519.770	555.445	567.691	567.555
Promozioni	/	/	/	/	208.838	283.427	337.845

Tabella 2. Fonte: Cuba, Junta Central de Planificación, Dirección de estadística 1970. Tabla XII.1 - XII.5

I curricula della scuola primaria furono oggetto di modifiche solamente dopo alcuni anni dalla vittoria rivoluzionaria. Già mediante la Legge n. 560/59 del 15 settembre e il decreto n. 2573/6 del 25 aprile il Governo tracciò la strada per aggiornare il contenuto delle materie, affidandole tutte a un solo maestro per grado, a differenza di prima della Rivoluzione quando veniva stipendiato un insegnante per materia: cosa che ovviamente faceva crescere i costi per l'istruzione pubblica. Così facendo il Governo incrementò l'effettivo degli insegnanti da poter impiegare estendendo "i benefici dell'educazione primaria a migliaia di alunni che ne [erano] privi" (MINED, 1960; Kolésnikov, 1983). Il MINED organizzò le materie in cinque aree di apprendimento: lingua, matematica, scienze naturali, scienze sociali e igiene. Ampliò i contenuti dei programmi e li mise in relazione tra i vari gradi e con l'istruzione secondaria basica. Per ogni materia l'insegnante avrebbe dovuto mettere in pratica attività didattiche di gruppo da condurre nelle officine, nei laboratori, nelle cooperative e attraverso lo sport. Per quanto riguarda la distribuzione del tempo scolastico prima del 1959 l'anno era diviso in 36 settimane composte da 5 giorni di lezioni, con sessioni di 4-5 ore al giorno sia nel settore urbano che in quello rurale, per un totale di 180 giorni di scuola o 810 ore all'anno. Nel 1962-1963 il Ministero aggiunse un ulteriore giorno di scuola nel settore urbano (216 giorni o 972 ore l'anno). (MINED, 1964).

Nel 1967 il MINED lavorò a un'importante revisione dei curricula e dei programmi dell'intero Sistema educativo. Al primo ciclo della primaria (I, II, II grado) assegnò obiettivi che si basavano sul raggiungimento degli strumenti di apprendimento per gradazione progressiva, in particolare per quanto riguarda la matematica moderna. Per il secondo ciclo (IV, V, VI grado) il

Ministero si decise per una più profonda specializzazione delle materie, ovviamente in relazione a questo livello del Sistema educativo (Dahlman, 1973).

Una innovazione interessante - e di certo poco indagata dalla storiografia scolastica su Cuba - furono le Cooperative scolastiche nei centri primari, istituite con la *Ley* n. 440 del 7 luglio 1959. La Legge tracciava gli orientamenti per l'organizzazione del lavoro e della vita sociale nelle scuole secondo una struttura cooperativa in forma di "associazioni di alunni", assistiti dagli insegnanti. Tra gli obiettivi che segnalava il MINED nella Legge c'erano quelli di "formare i bambini a una nobile devozione per il lavoro e a una disposizione cosciente per quello cooperativo; [...] mantenere la scuola pulita e decorosa; condividere i compiti all'interno della scuola; creare disciplina; creare relazioni tra scuola, alunni, famiglia, insegnanti e comunità". Il Governo affidò al Ministero dell'educazione l'incarico di dettare le norme per il loro funzionamento (MINED, 1959), ma sembra che fino alla metà degli anni Settanta questi organi non siano stati sviluppati.

Un intervento del Ministero dell'educazione da mettere decisamente in luce fu, poi, il primo tentativo di ridurre il tasso di abbandono nelle scuole primarie rurali, dal momento che ancora nell'anno scolastico 1968-69 la percentuale media arrivava almeno al 19% (mentre nelle urbane era del 7%). Per risolvere il problema della dicotomia tra zone urbane e rurali - e trovare anche una soluzione alle difficoltà dovute alla presenza di "multiclassi" - il MINED iniziò a spostare gli alunni del V e VI grado delle zone rurali in convitti urbani che li ospitavano durante tutta la settimana, di modo che la loro istruzione potesse avere non solo una continuità fino all'ottenimento del diploma, ma anche un livello di qualità maggiore (MINED, 1968; Dahlman, 1973).

La Riforma dell'insegnamento medio, invece, cominciò dalla struttura. Questo livello del Sistema scolastico cubano era praticamente inesistente nel periodo prerivoluzionario (figura 3). Al suo posto, terminata la scuola primaria, gli studenti potevano accedere a una serie di scuole biennali preparatorie e praticamente tutte private per continuare poi gli studi nel ramo tecnico dopo la "scuola pre-professionale" o nelle scuole normali dopo l'accademia. Prima del 1959 c'era anche una *escuela primaria superior* (VIII e IX grado), la quale pretendeva essere una sorta di ponte tra il livello primario

e quello secondario. Come del resto in tutto il Sistema educativo, in questo ramo mancava l'articolazione dei contenuti delle materie tra i vari gradi e livelli e, inoltre, per la sua limitata diffusione nel territorio nazionale costituiva un "pezzo sciolto". In alternativa, un esame permetteva il passaggio diretto alla scuola secondaria, quest'ultima di carattere umanistico, preparatoria per l'università e della durata di 5 anni (Figueroa Araujo, 1979).

La scuola media basica iniziò la sua gestazione solo a partire dal forum dell'educazione del 1959 e dopo qualche settimana la Legge n. 680 ne decretò la creazione insieme alla modifica della struttura dell'intero Sistema educativo. Il Governo volle creare una scuola della durata di tre anni che fornisse le basi necessarie a tutti gli studenti dell'isola per continuare gli studi superiori. Ad ogni modo, il Consiglio dei ministri dotò il livello medio inferiore di tre rami aggiuntivi, oltre a quello dell'educazione generale (primaria - secondaria basica - preuniversitario). Terminato il VI grado gli studenti avrebbero potuto quindi scegliere di proseguire gli studi per diventare maestri (dal VII all'XI grado), per ottenere una qualifica di operaio specializzato nelle scuole tecniche (dal VII al IX grado) o, per i ragazzi e le ragazze delle zone rurali e isolate, continuare nelle scuole rurali (dal VII al VIII grado) le quali, tuttavia, non garantivano il proseguimento al livello medio superiore. Questa situazione si mantenne inalterata fino al 1977 (Dahlman Carl, 1973).

Ovviamente il Ministero dell'educazione fece preparare nuovi curriculum per questo neonato livello del Sistema scolastico, i quali comprendevano materie obbligatorie - come spagnolo, matematica, scienze, studi sociali, inglese, musica, arte, educazione per la casa, educazione fisica - e opzionali - lavori meccanici, del legno, elettrici, cucina, ecc. - (Unesco, 1961; 1962; Dahlman Carl, 1973). Nel 1963 il MINED pubblicò un dettagliato "Programma di attività" per la scuola secondaria di base, che delineava un percorso di studi per promuovere "lo sviluppo educativo, sociale e politico della gioventù" attraverso letture di testi di stampo marxista. Nello stesso documento elencava questioni che dovevano essere sollevate dagli insegnanti e discusse dagli studenti come, per esempio, "perché la classe operaia ha bisogno della direzione di un partito marxista-leninista?". Nel 1962 Armando Hart aveva già sottolineato il ruolo cruciale della scuola nella formazione politica dei giovani. Il "Programma" dell'anno successivo fu probabilmente

il primo tentativo di fornire a tutti gli studenti una conoscenza della storia che avesse risvolti di tipo politico (Griffiths, 1998). Nonostante questo, non è chiaro quanto effettivamente la formazione politica e marxista penetrò nelle scuole. Anzi, pare più plausibile che almeno per i primi 10 anni di Rivoluzione questi contenuti fossero rimasti mere indicazioni ministeriali.

Nel 1969 il MINED aggiunse un grado all'educazione media basica generale - il X - e uno alla secondaria basica rurale - il IX - (figura 4). Alle scuole tecniche gli alunni avrebbero potuto accedere con il completamento dell'VIII grado della scuola secondaria basica e non più con il diploma di scuola primaria. Inoltre, mentre prima queste scuole consentivano di proseguire gli studi solo negli istituti tecnici agricoli, adesso il Governo aprì le porte anche di quelli industriali. Agli istituti tecnologici gli studenti che arrivavano dal percorso dell'istruzione "generale" continuavano ad accedere terminato il IX grado della secondaria basica, mentre al preuniversitario con il X. La formazione dei maestri rimase di precoce professionalizzazione, ovvero iniziava terminata la scuola primaria.

Scuole secondarie basiche

	1958	1959	1960	1961	1962	1963
Scuole	/	160	291	290	301	310
Iscritti	26.278	35.100	71.057	91.482	107.500	121.097
Insegnanti	1400	2249	4055	5438	6158	6778
Promossi	/	/	/	/	54.178	66.051
	1964	1965	1966	1967	1968	1969
Scuole	324	344	378	389	399	380
Iscritti	117.812	124.869	142.804	160.354	169.368	161.314
Insegnanti	7079	8072	8694	9726	9513	12.566
Promossi	81.070	84.729	82.287	105.064	/	/

Tabella 6. Fonte: Carnoy and Werthein, 1980.

D'altra parte, nonostante i molti risultati ottenuti, soprattutto da un punto di vista quantitativo e dell'universalizzazione delle opportunità formative, il Sistema educativo cubano era ben lontano dalla soluzione di tutti i problemi che ereditò dal periodo repubblicano. Quelli più gravi riguardavano gli elevati tassi di abbandono, la diserzione e la promozione scolastica, la mancanza di docenti, di trasporti, di vie di comunicazione, di materiali didattici e di strutture, soprattutto nelle zone più interne dell'isola (Zotta, 1973).

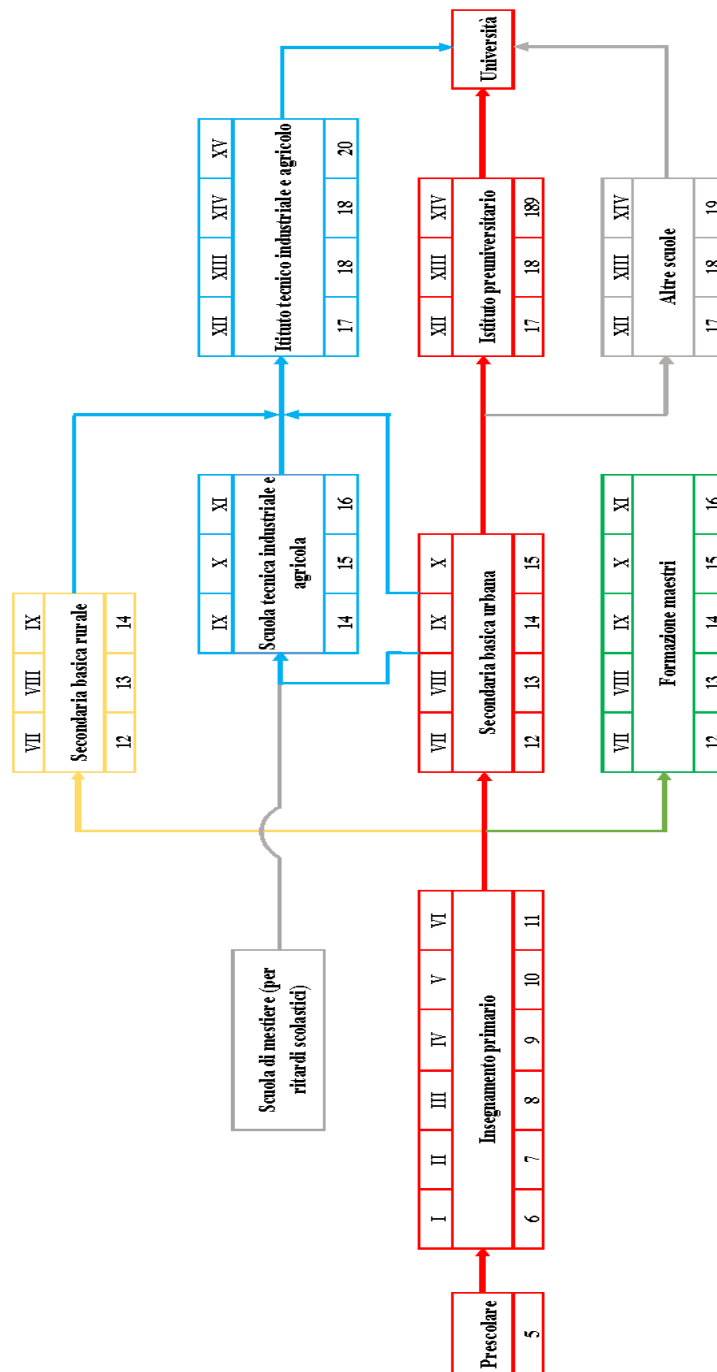


Figura 5: Struttura del Sistema educativo cubano nel 1968. Ricostruito da Bellacci Francesco.

Livello e grado	Matricola nel 1968
Primario	1.356.600
I	369.800
II	278.500
III	219.500
IV	216.500
V	163.200
VI	109.100
Medio	246.000
VII	77.800
VIII	61.800
IX	40.000
X	36.400
XI	17.100

Tabella 7. Fonte: MINED, 1969.

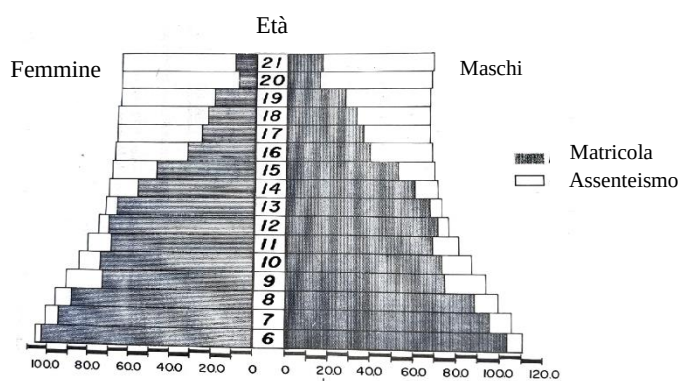


Figura 6: Fonte MINED, 1969.

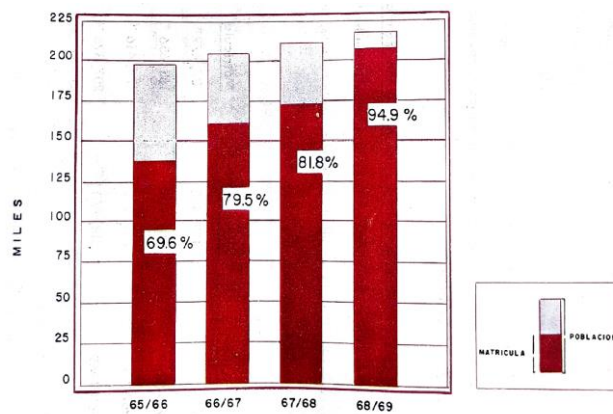


Figura 7. Percentuale di studenti sul totale della popolazione in età scolastica. Fonte: MINED, 1969.

Evoluzione del ritardo scolastico dal I al VI grado.

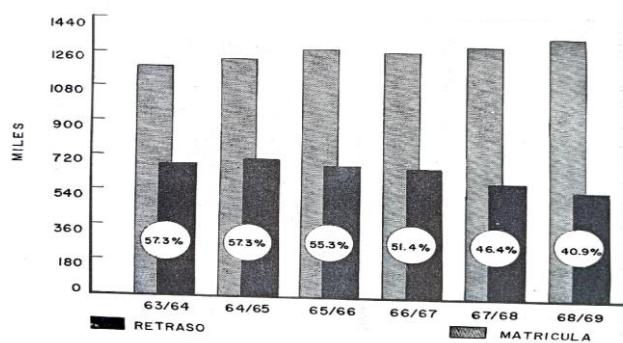


Figura 8. Fonte: MINED, 1969.

Percentuale di promossi per grado nella secondaria basica 1963/64 e 1967/68

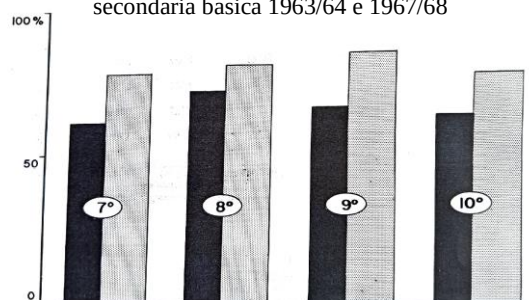


Figura 9. Fonte: MINED, 1969.

Percentuale di promozione per grado nel 1968

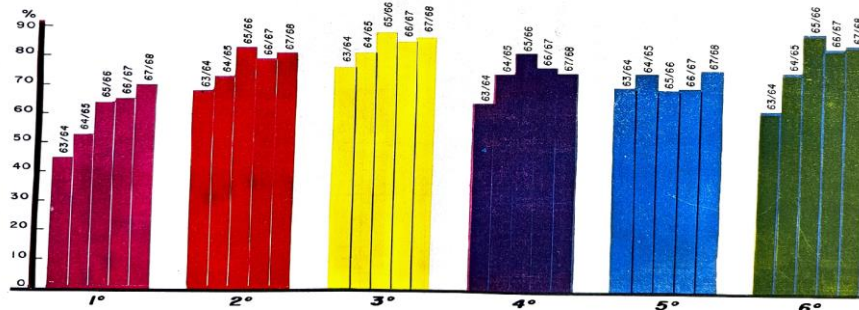


Figura 10. Fonte: MINED, 1969.

Numero e composizione degli edifici scolastici nel 1968

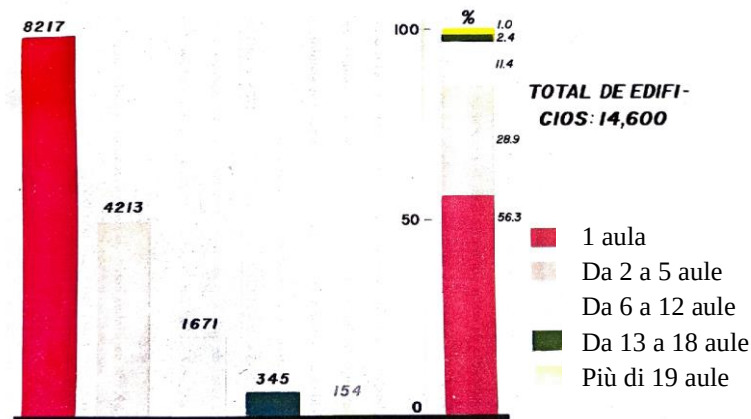


Figura 11. Fonte: MINED, 1969.

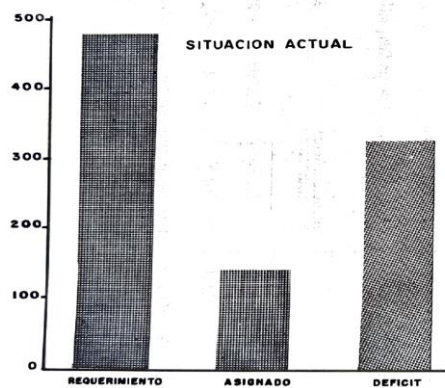


Figura 12. Deficit di insegnanti nel 1968. Fonte: MINED, 1969.

L'istruzione tecnica e professionale: una scelta strategica

Tra il 1962 e il 1963 il Governo cubano iniziò a diversificare l'agricoltura e accelerare l'industrializzazione, seguendo il percorso tracciato da Guevara e da quegli economisti che credevano in un balzo rapido verso il comunismo. Questi sforzi per conquistare l'indipendenza economica - tanto dagli USA quanto dallo zucchero - attraverso un ambizioso piano di industrializzazione e diversificazione agricola, ebbero dirette ripercussioni sulla politica educativa (Carnoy and Werthein, 1980).

La mancanza di manodopera spinse il Consiglio dei ministri a vedere come necessaria la partecipazione degli studenti cubani al lavoro produttivo. Oltretutto, le tesi pedagogiche marxiste-leniniste sull'unione dello studio col lavoro, le idee di José Martí - le quali indicavano come imprescindibile l'integrazione della scuola con la vita reale - e le riflessioni sull'educazione del popolo cubano di *Ché* Guevara, fecero sì che la richiesta del Governo si poggiasse su basi pedagogiche abbastanza definite (Figueroa Araujo, 1979).

Già nel corso del 1962 migliaia di studenti delle medie basiche vennero trasferiti in zone di montagna nella provincia di Oriente per contribuire alla raccolta del caffè. Anche gli alunni delle scuole tecniche cominciarono a realizzare piccoli lavori legati all'industria e all'agricoltura durante alcune ore nel fine settimana e in generale in momenti di urgente necessità di produzione. Sempre dal 1962 nei laboratori dei rami meccanici e metallurgici delle scuole e degli istituti tecnologici iniziò la produzione di componenti per il settore del trasporto, per le fabbriche e l'agricoltura. Il MINED tra il 1963 e il 1964 estese queste attività a molti altri laboratori scolastici e stabilì convenzioni con gli organismi della produzione e dei servizi pubblici in modo da rendere più efficace il lavoro degli studenti. In questa fase iniziale tali attività subirono molti cambiamenti e aggiustamenti e non arrivarono ad essere coerentemente legate ai piani di studio almeno fino all'inizio degli anni Settanta (Figueroa Araujo, 1979). Pare quindi che l'applicazione del principio dell'unione studio-lavoro fosse più che altro lasciata all'iniziativa delle singole scuole.

Il Governo e il MINED raggiunsero l'obiettivo di assicurare a ogni bambino tra i 6 e i 12 anni un'aula entro la fine degli anni Sessanta. Ora che

l'estensione delle opportunità educative elementari non rappresentava più la priorità, l'obiettivo divenne quello di aumentare il livello qualitativo sia del processo educativo nel suo aspetto più generale, sia della preparazione dei docenti, nonché di formare personale tecnico indispensabile per le industrie e l'agricoltura (UNESCO, 1964).

Il Governo, di conseguenza, attraverso una massiccia opera di propaganda e orientamento sulle opportunità lavorative legate alle necessità economiche della Nazione, si rivolse direttamente ai giovani affinché intraprendessero carriere di studio professionali per diventare operai specializzati e tecnici di livello medio, appartenenti rispettivamente al livello medio basico e medio superiore del Sistema educativo. I dirigenti rivoluzionari vedevano i problemi economici strettamente connessi all'educazione, perché un numero maggiore di manodopera qualificata - soprattutto dopo che moltissimi tecnici avevano abbandonato l'isola - avrebbe contribuito alle necessità produttive del Paese. Iniziò, dunque, un ambizioso piano per la costruzione di scuole e istituti tecnici (Carnoy and Werthein, 1980).

La realizzazione di un moderno sistema di educazione tecnica e professionale a Cuba non fu affatto facile. Mancava esperienza nell'organizzazione di questi centri scolastici, erano necessarie molte più strutture di quelle che era possibile costruire, ma anche materiale didattico di ogni genere e personale docente e serviva creare piani di studio, programmi, manuali, materiale didattico e organizzare le attività pratiche di produzione connesse allo studio della teoria. Tutto questo praticamente partendo da zero (Kolesnikov, 1983). Va ricordato, a tal proposito, che prima del 1959 l'istruzione tecnica e professionale era quasi inesistente: esisteva solo un centro per formare tecnici medi e 17 preparavano operai qualificati in quantità molto ridotte. Infatti, il personale necessario per far funzionare le industrie - per la maggior parte di proprietà straniera - veniva dagli Stati Uniti e quindi il Governo non investiva in questo tipo di istruzione (MINED, 1975a).

Il subsistema dell'educazione tecnica e professionale venne creato formalmente dalla Legge n. 680 del 23 dicembre 1959. Due anni dopo cominciarono a funzionare le prime scuole tecnologiche industriali e nel 1962 il loro numero ammontava a 14 con 11.169 alunni, i quali ricevevano una preparazione da operai qualificati dopo un ciclo di studi della durata di due o tre anni (a seconda delle specializzazioni). Alle scuole tecnologiche gli

studenti accedevano terminata la scuola primaria (VI grado) e alla conclusione ottenevano la qualifica di operai specializzati. La “necessità di lavoratori con qualificazione minima necessari allo sviluppo del Paese” (MINED, 1975a) aveva convinto il Governo dell'utilità di percorsi formativi di precoce professionalizzazione attraverso le scuole tecnologiche e quelle per la formazione dei maestri, alle quali gli studenti accedevano terminato il VI grado, ovvero le scuole primarie. Come già evidenziato, infatti, uno dei problemi più grandi per l'economia cubana era la mancanza di industrie e di tecnici e operai che vi lavorassero. Fu soprattutto per questo motivo che la Legge 680 stabilì anche la creazione degli istituti tecnologici, i quali avevano durata di tre o quattro anni - sempre in dipendenza delle specializzazioni - e ai quali potevano accedere gli alunni che concludevano il IX grado (la scuola secondaria basica). Questi istituti - a differenza delle scuole tecnologiche - rilasciavano il titolo di tecnico di livello medio. Fino al 1963 a Cuba erano stati costruiti 8 di questi centri (Dahlman, 1973; Kolesnikov, 1983).

Negli anni successivi anche altri Ministeri come quello dell'industria e dell'agricoltura organizzarono corsi di preparazione per operai qualificati. Così, per esempio, quello dell'industria zuccheriera nel 1970 gestiva 67 scuole e un numero di studenti che oscillava tra 5.000 e 6.000, mentre all'INRA vennero affidate le scuole e gli istituti tecnico agricoli. Tutti questi studenti dovevano partecipare anche alla preparazione militare, la quale tuttavia pare non abbia trovato molto spazio nella letteratura sulla scuola cubana e solo raramente nei documenti ufficiali che ho consultato durante i mesi di ricerca sul campo. In totale all'inizio degli anni Settanta 40 centri industriali, 26 agricoli e 32 per quadri amministrativi preparavano i futuri operai specializzati e tecnici di livello medio, garantendo inoltre, ai ragazzi e alle ragazze vitto e alloggio (MINED, 1975a; Kolesnikov, 1983).

La *Comisión Interamericana de Derechos Humanos* in un report del 1983 affermava che il Sistema educativo cubano - nonostante “promuova la tolleranza razziale, il rispetto, l'amicizia”, ecc. - “discrimina per questioni politiche, soprattutto nel livello secondario superiore attraverso le borse di studio. Durante gli anni sono stati denunciati casi di studenti e insegnanti espulsi o che hanno perso il lavoro per non accettare le richieste politiche o ideologiche approvate dallo Stato. [...] Altri sono stati esclusi per connotazioni omosessuali” (Comisión Interamericana de Derechos Humanos).

1983; Dominguez Jorge, 1979). Tre anni prima di questo report il Governo rivoluzionario emanò il Decreto legge n. 34, che permetteva di espellere o licenziare studenti, docenti e operai, per aver diffamato o disprezzato “pubblicamente le istituzioni della Repubblica e le Organizzazioni politiche, sociali e di massa del Paese, così come gli eroi e i martiri” (MINED, 1975a; Kolesnikov, 1983).

L’Unione Sovietica tra il 1961 e il 1962 collaborò attivamente nella formazione di operai qualificati e tecnici di livello medio per l’industria e l’agricoltura cubana. Infatti, l’URSS inviò circa 300 specialisti a lavorare come insegnanti (un numero comunque ridotto rispetto al fabbisogno), contribuì a costruire nuovi centri di studio e laboratori, a portare strumenti di lavoro per la pratica degli studenti e a formare docenti cubani per insegnare in queste scuole e istituti. Viceversa, il Governo cubano tra il 1961 e il 1964 inviò circa 4.000 giovani a studiare in Unione Sovietica (MINED, 1975a; Kolesnikov, 1983). Lo stesso Ministro dell’educazione cubano Armando Hart rimase alcune settimane in URSS per studiarne il sistema educativo e i metodi d’insegnamento (Read, 1970).

Il MINED ridisegnò i curriculum dell’educazione tecnologica tenendo conto delle esigenze di sviluppo del Paese e mettendoli in relazione con quelli delle università. In ognuna di queste scuole e istituti il vincolo tra studio e lavoro avrebbe col tempo costituito un principio basico e imprescindibile dell’educazione cubana. Nei primi gradi delle secondarie superiori il Ministero organizzò la parte pratica come attività laboratoriale non qualificata, nel senso che gli studenti svolgevano compiti non inerenti agli studi e tantomeno alle necessità produttive del Paese. Col progredire nei gradi inserì una certa relazione sia con la specializzazione scelta che con la futura professione. Queste attività didattiche e produttive si svolgevano nelle fabbriche, nei laboratori e nei centri di produzione oppure, per il ramo dell’educazione agropecuaria, nei campi e negli stabilimenti agricoli. Il tempo dedicato settimanalmente alle attività di produzione variava dalle 12 alle 20 ore. Il calendario dell’educazione tecnica professionale era strutturato in due semestri da 22 o 23 settimane ciascuno. In ogni semestre erano previste due settimane di valutazione dell’apprendimento (Dahlman, 1973; MINED, 1975a). Infine, è giusto almeno accennare che il MINED incaricò il ramo

tecnologico del Sistema educativo cubano anche della preparazione e riqualificazione dei lavoratori (MINED, 1975a).

Ad ogni modo, nonostante gli enormi progressi la preparazione di operai e tecnici e l'applicazione del principio studio-lavoro soffrivano ancora criticità tutt'altro che trascurabili. Il problema di base era che la formazione di personale da impiegare nelle industrie e nell'agricoltura non era sufficientemente veloce per saturare la domanda (MINED, 1975a). Dahlman (1973) ha provato a spiegare questo deficit di diplomati con il fatto che il numero di studenti che proseguivano gli studi fino a intraprendere quelli medi superiori era molto limitato (MINED, 1975a). Nikolái Kolesnikov (1983), autore di un approfondito lavoro sulla scuola cubana - soprattutto professionale - identificava uno dei problemi più ostici di questo subsistema dell'educazione nella mancanza di una pianificazione ragionata delle materie e dei loro contenuti, che prendesse in considerazione le necessità economiche e le prospettive dello sviluppo della nazione, per legarle con i piani e i programmi di studio i quali, tra l'altro, venivano modificati con troppa frequenza, a volte anche solo dopo alcuni mesi. Kolesnikov mette anche in evidenza che i centri tecnologici non erano ben distribuiti proporzionalmente nel Paese, dal momento che quasi la metà si trovava nella provincia dell'Habana. I laboratori delle scuole, scrive, «erano mal equipaggiati e i macchinari con i quali far esercitare gli studenti erano insufficienti». I problemi non si limitavano solo al numero delle strutture e all'organizzazione delle materie. Per esempio, non esistevano ancora specializzazioni nei centri di preparazione degli insegnanti per il ramo tecnico-professionale, il che andava ad incidere profondamente nella qualità della preparazione degli studenti. Oltre a questo, i futuri operai e tecnici venivano preparati simultaneamente in 10-15 professioni, il che causava scarso approfondimento in quella che sarebbe diventata la specializzazione dello studente. Inoltre, emersero grandi difficoltà organizzative e comunicative, per il fatto che questi centri erano subordinati a diversi Ministeri, non essendoci un unico organo di direzione dell'educazione tecnica professionale. Il MINED assunse la gestione delle scuole tecniche professionali e dei centri di insegnamento medio specializzato solo nel 1971, nell'ambito di una modifica della sua struttura, che gli avrebbe permesso di contare su tre nuove "Direzioni": quella

dell'educazione industriale, quella dell'educazione agricola e quella dell'insegnamento economico e amministrativo.

L'industria dello zucchero e le pressioni sovietiche

Dopo la famosa Crisi dei missili dell'autunno 1962 - che quasi fece precipitare il mondo in una guerra nucleare - i rapporti tra L'Habana e Mosca si incrinarono, dal momento che USA e URSS lasciarono i cubani fuori dalle trattative. Fu Nikita Khrushchev, Primo Ministro e Segretario del Partito Comunista Sovietico, a ristabilire nel giro di alcuni anni le relazioni con il *Líder Máximo* della Rivoluzione cubana e le conseguenze ebbero un grande impatto sulla politica economica e educativa dell'isola (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

I nuovi accordi economici tra Cuba e URSS dei mesi successivi portarono il Governo ad abbandonare la linea di Guevara dell'industrializzazione e della diversificazione agricola - anche se non gli incentivi morali e il lavoro volontario - per virare verso il potenziamento quasi esclusivo della produzione zuccheriera: la Russia garantì l'acquisto di massicce quantità di zucchero cubano a prezzi favorevoli rispetto a quelli del libero mercato. A cavallo tra il 1963 e il 1964, dunque, l'Unione Sovietica impose un giro di boa nella programmazione economica cubana. Il Governo rivoluzionario, dal canto suo, non disponeva delle risorse sufficienti per percorrere la sua strada verso il comunismo attraverso industrializzazione e diversificazione agricola. Annunciò dunque che gli investimenti nel settore dell'agricoltura avrebbero rappresentato la nuova priorità per lo sviluppo economico del Paese. Attraverso la vendita dello zucchero il Governo prevedeva di finanziare l'industrializzazione nel giro di pochi anni. Un pronostico che si rivelerà sbagliato già al principio del 1970 (Dominguez Reyes, 1975; Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

La Rivoluzione, che avrebbe voluto liberare Cuba dalle catene della mono-produzione di zucchero, si ritrovava adesso costretta a puntare su di essa per

la sua sopravvivenza. Ad ogni modo il rendimento del settore agricolo incontrò difficoltà, in particolare nelle aziende statali, dove la produzione raggiungeva solo la metà del livello delle poche aziende private e, inoltre, l'intera isola soffriva anche di un grave malfunzionamento nei trasporti. Gli storici sono concordi nell'indicare l'embargo commerciale degli Stati Uniti come responsabile di dannose ripercussioni, così come le centinaia di azioni controrivoluzionarie sostenute dalla CIA, tra cui l'incendio e l'avvelenamento di campi di canna da zucchero e riserve d'acqua, il sabotaggio delle industrie e vari attentati terroristici (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014). Ma nonostante questo nel 1963 Guevara ammise che i gravi problemi di Cuba non erano solo il risultato dell'*embargo*: «Le nostre difficoltà», riconobbe, «derivano principalmente dai nostri errori» (Revolución, 6 ottobre 1963). L'argentino si riferiva all'inefficiente burocrazia, all'assenteismo dal lavoro e all'inefficienza generale, dovuta alla mancanza di manodopera qualificata (Martínez Fernández, 2014).

Anche il sistema educativo, come successo un paio di anni prima, fu sottoposto a una riforma per adattarlo alle nuove necessità di manodopera. Secondo Carnoy e Werthein (1980) a Cuba i repentini e profondi cambi soprattutto nel settore economico e educativo fecero parte dello stesso processo rivoluzionario, il quale favorì molto - nonostante i numerosi errori - la sperimentazione: è questo che ha distinto il socialismo cubano da quello del resto dei Paesi socialisti, dove l'applicazione dei principi marxisti era molto più ortodossa e molto meno flessibile e adattabile alle necessità locali.

La tabella 8 - attraverso la variazione del numero di edifici scolastici e di studenti iscritti al livello medio del sistema nazionale d'istruzione tra gli anni 1958 e 1970 - permette di apprezzare le conseguenze dei cambi della politica educativa del Governo rivoluzionario, visibili soprattutto attraverso le fluttuazioni delle matricole. Infatti, a un primo aumento del numero degli istituti tecnici industriali e dei loro rispettivi iscritti, corrispose proprio dal 1965 un arresto nella costruzione di strutture e un rallentamento delle iscrizioni. Al contrario, per gli istituti agricoli si nota un aumento rilevante sia delle matricole, che del numero di strutture a partire esattamente dal quinquennio 1965-70, dove i piani economici avevano come priorità la produzione di zucchero. Nei preuniversitari - che prima della Rivoluzione

rappresentavano il naturale cammino per la formazione dei giovani delle classi agiate e quindi della maggior parte di coloro che frequentavano gli studi - nonostante l'aumento degli edifici, il numero degli iscritti non raggiunse quello degli anni precedenti al 1959 almeno per tutto il decennio successivo (MINED, 1975; World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980). Se ne deduce, dunque, che il passaggio dei "licei" a un ruolo di secondo piano nella formazione dei giovani cubani rappresenti, in una certa maniera, l'immagine nitida dell'impostazione della politica educativa del Governo rivoluzionario il quale, come già spiegato, vedeva nella formazione tecnica e professionale il punto di partenza per lo sviluppo del Paese.

In definitiva, la tabella 8 restituisce il quadro della politica educativa cubana e dei suoi cambiamenti strettamente vincolati ai piani di sviluppo economici della nazione. Inoltre, dai dati emerge chiaramente il divario tra la popolazione scolastica del livello medio dell'istruzione nel periodo precedente alla vittoria della Rivoluzione e quella degli anni successivi.

	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
Istituti e scuole tecnico agricole							
Numero centri	6	/	6	/	/	6	5
Numero studenti	1.700	/	529	/	/	1.303	1.594
Numero insegnanti	/	/	/	/	/	103	139
Istituti e scuole tecnico industriali							
Numero centri	20	13	19	24	31	40	36
Numero studenti	6.289	6.213	8.356	17.755	14.269	20.206	13.531
Numero insegnanti	818	526	489	1.141	1.476	2.185	1.676
Pre-universitari							
Numero centri	21	24	24	27	34	33	33
Numero studenti	37.248	24.482	18.697	17.842	15.520	15.833	18.617
Numero insegnanti	1.180	1.263	1.169	1.063	1.222	1.266	1.388

	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Istituti e scuole tecnico agricole						
Numero centri	5	6	10	11	29	28
Numero studenti	2.416	2.759	3.655	3.668	8.723	7.257
Numero insegnanti	168	224	357	420	1.862	1.553
Istituti e scuole tecnico industriali						
Numero centri	40	37	40	32	40	40
Numero studenti	15.234	20.329	25.019	23.826	34.118	14.924
Numero insegnanti	1.969	2.278	2.374	2.686	2.341	2.817
Pre-universitari						
Numero centri	34	38	35	35	32	34
Numero studenti	24.122	27.481	16.778	17.117	15.127	15.310
Numero insegnanti	1.512	1.502	1.560	1.258	917	939

Tabella 8. Fonte: Carnoy and Werthein, 1980. Statistiche istruzione tecnica e secondaria 1958-1972.

Dal 1963 cominciarono a entrare in funzione i primi “Circoli di interesse tecnico scientifico” nelle scuole primarie e secondarie basiche. Strettamente legati all’educazione tecnica, questi nuovi organi scolastici erano composti da studenti raggruppati intorno a un compagno cosiddetto “monitore” - scelto per i risultati scolastici e che, coordinandosi col professore, aiutava i compagni nelle attività - e a un tecnico guida, il quale programmava attività pratiche specializzate con l’obiettivo di promuovere l’interesse per la scienza e la tecnica, soprattutto attorno a quelle attività necessarie per lo sviluppo del Paese. Per il MINED i Circoli servivano a risvegliare “nei ragazzi l’interesse per l’investigazione e la produzione, [...] promuovendo attitudini che rispond[essero] ai bisogni di Cuba nel suo processo attuale di sviluppo economico e sociale”. In aggiunta il Ministero dell’educazione voleva che gli studenti si sentissero “elementi attivi nel processo di apprendimento”, così da essere messi a stretto contatto con “gli aspetti della vita socioeconomica del Paese” (MINED, 1975a).

Carnoy e Werthein (1980), che hanno studiato il sistema scolastico cubano per decenni e collaborato con la World Bank, affermarono che: «questi circoli sono simili a quelli degli Stati Uniti». Ad ogni modo, se si esaminano gli aspetti in profondità le differenze sono sostanziali. Gli stessi due studiosi, per esempio, precisano che i Circoli di interesse cubani “si dedicano esclusivamente ad attività produttive”, a differenza di quanto avviene negli USA, e ci sono istituzioni che collaborano con i Circoli come ospedali, fabbriche e laboratori per organizzare visite guidate e orientamento professionale agli studenti, in modo da fornire loro gli strumenti per scegliere il loro futuro lavorativo. Nel 1966 funzionavano approssimativamente 9.000 Circoli, l’anno successivo 17.000 e nel 1973 20.000, per un totale di 300.000 studenti coinvolti (Carnoy and Werthein, 1980).

I due studiosi (Carnoy and Werthein, 1980) hanno inoltre messo in luce un altro aspetto interessante della politica educativa di questi anni di cambiamenti e sperimentazioni. L’accentramento della gestione dell’economia ai vertici del Governo comportò una perdita di enfasi per la formazione di una *élite* manageriale, la quale avrebbe potuto dirigere la pianificazione economica su basi scientifiche. Furono infatti i dirigenti rivoluzionari stessi che si incaricarono dell’amministrazione e supervisione dei piani economici già durante il “Grande dibattito” e questo rimosse la necessità di formare pianificatori e professionisti dell’economia nel settore medio superiore e universitario. Tuttavia, nel 1976 lo stesso Castro ammise che si trattò di una politica sbagliata: «I metodi di direzione dell’economia non sono stati i migliori possibili. I nostri quadri amministrativi non avevano le necessarie conoscenze economiche» (PCC, 1976h).

A conclusione di questo capitolo è importante mettere spiegare che durante lo studio della letteratura che si è occupata della scuola cubana e in particolare del ramo tecnico professionale, ho constatato l’esistenza di errori nell’attribuzione delle scuole politecniche al giusto livello del Sistema educativo. Mi riferisco al fatto che in molti lavori di studiosi non cubani le scuole tecniche sono state inserite nel livello medio superiore del Sistema educativo, insieme agli istituti tecnici. La differenza invece è sostanziale, dal momento che questi ultimi hanno da sempre fatto parte dell’istruzione media superiore e formato tecnici con un livello di preparazione che a Cuba viene definito “medio specializzato”, mentre le prime formavano operai qualificati

nel livello medio basico del Sistema educativo. Ciò avvenne almeno fino al 1977 quando le scuole tecniche acquisirono le caratteristiche necessarie per entrare a far parte del livello secondario superiore, dove, tuttavia, continuavano a differire dagli istituti tecnici per il grado di preparazione con il quale formavano i futuri lavoratori. Altri ricercatori hanno confuso la *escuela al campo* con la *escuela en el campo* o le hanno viste come sostanzialmente identiche. In realtà - come avrò modo di spiegare nel dettaglio nei prossimi paragrafi - si trattava di due tipologie di centri scolastici strutturati come convitti che, sì, condividono la maggior parte dei principi fondanti e di quelli pedagogici, ma differiscono nel coinvolgimento degli studenti e nell'applicazione del principio studio-lavoro.

A causa di queste imprecisioni l'approccio iniziale alla ricerca sulla scuola cubana è stato quantomeno faticoso e disorientante. Uno dei punti di forza di questa tesi di dottorato sta, quindi, non solo nel ricostruire lo sviluppo della scuola cosiddetta rivoluzionaria, ma anche nel mettere in ordine e correggere tutti quegli aspetti che sono stati male interpretati o non compresi.

Escuela al campo: un esperimento tutto cubano

Il 25 maggio 1964 il MINED emanò la Risoluzione n. 392 "Sull'istruzione politecnica" nella quale, affermando il principio dell'insegnamento politecnico e dell'unione studio-lavoro, chiarendone le motivazioni, gli obiettivi e i contenuti, faceva proprie e poneva le basi teoriche per l'organizzazione delle attività produttive che gli studenti avrebbero realizzando durante l'anno scolastico. L'esplicito obiettivo ideologico della legge era dunque quello di sviluppare negli studenti un nuovo atteggiamento verso la vita, il lavoro e la classe operaia attraverso una formazione onnilaterale, propria del pensiero pedagogico marxista (Figueroa and Gutierrez, 1974; Figueroa Araujo, 1979).

«La costruzione di una nuova società nella nostra patria deve avvenire attraverso il lavoro, [...] una nuova attitudine di fronte alla vita che si concretizza nell'amore per il lavoro e per i lavoratori, componente

principale della morale dell'uomo in questa nuova società. [...] L'amore per il lavoro e i lavoratori non nasce in maniera spontanea ma come risultato di un processo nel quale si coniugano diversi elementi ed è la scuola che è incaricata della formazione dell'uomo nuovo e della nuova società. [...] L'attività della scuola deve organizzarsi in forma totale in maniera da favorire un vincolo stretto tra l'educazione e la vita. [...] Verrà inteso come insegnamento politecnico quello che offre agli alunni le conoscenze dei principi scientifici che servono da base ai rami fondamentali della produzione, li abitua a utilizzare gli strumenti elementari e gli offre l'opportunità per acquisire la destrezza nel lavoro. [...] Gli alunni si sposteranno nelle cooperative e permarranno per la raccolta del caffè o nella raccolta di vegetali e frutta, realizzando diversi compiti di produzione agricoli per due o sette settimane»³ (Educación, 1971, ottobre-dicembre).

Prima della formalizzazione di questo principio fondamentale della pedagogia cubana, il Governo aveva già provato ad applicare la combinazione dello studio con il lavoro attraverso l'assegnazione di compiti di importanza strategica agli studenti. Per esempio, a Cuba considerano la Campagna di alfabetizzazione del 1961 come il primo esperimento dell'unione dello studio con il lavoro. Inoltre, nel 1962 il MINED integrò migliaia di ragazzi nella raccolta del caffè e l'anno successivo gruppi di studenti parteciparono ad attività produttive industriali e agricole (Educación, 1971, ottobre-dicembre).

Anche Fidel Castro in uno dei suoi discorsi precisò il compito della nuova pedagogia: «L'obiettivo dell'educazione è preparare l'individuo per la vita sociale, per la sua funzione nella società e per i suoi compiti. Questo è indissolubilmente legato al lavoro, all'attività che un essere umano deve compiere nell'arco della sua vita. [...] L'uomo va educato, tra le altre cose, per servire gli altri, per compiere le sue obbligazioni sociali» (Figueroa Araujo, 1979).

Tuttavia, questo intervento legislativo non significò la generalizzazione di quanto affermato nel testo all'intero Sistema educativo. Stabiliva semmai le premesse per il suo sviluppo, che si concretizzò con il primo esperimento di

³ Risoluzione n. 392 "Sull'istruzione politecnica" del 25 maggio 1964.

unione dello studio col lavoro nella provincia di Camaguey due anni più tardi, con il “piano pilota della *escuela al campo*”⁴ (MINED, 1975a; Dominguez Reyes, 1975; Figueroa Araujo, 1979; Carnoy and Werthein, 1980). Fino a quel momento gli studenti partecipavano a lezioni pratiche, facevano visite didattiche in fabbriche o fattorie e aiutavano con piccoli lavori la collettività e la scuola (Dahlman, 1973). Come per la maggior parte dei cambi introdotti dal Governo rivoluzionario, anche la riforma della politecnicizzazione fu un percorso lento, sperimentale e accidentato.

Nel gennaio 1965 il MINED e l’Istituto Nazionale per la Riforma Agraria (INRA) organizzarono il “Seminario di Unità del Sistema nazionale di educazione”, nel quale i delegati discussero e analizzarono le correlazioni tra le materie e le attività pratiche di lavoro, oltre che l’articolazione dei programmi di tutto il Sistema. Il Ministero dell’educazione si aspettava che la revisione generale dei contenuti di studio, avrebbe prodotto un’autentica pedagogia socialista. Dal seminario uscì il Piano INRA-MINED, il quale aveva come obiettivo far familiarizzare i dirigenti, gli insegnanti e i funzionari dell’educazione con i piani di sviluppo agricolo e industriale. L’idea era quella di far prendere coscienza ai lavoratori del settore dell’educazione della necessità di vincolare la scuola con i problemi di sviluppo agricolo del Paese e per dare impulso al movimento dei “Circoli di interesse” (UNESCO, 1966; Figueroa Araujo, 1979; Griffiths, 1998).

Nell’istruzione primaria il Ministero prevedeva tre tipologie di attività alla quale gli studenti avrebbero dovuto prendere parte: quella “educativa”, quella “produttiva” e quella di “utilità sociale”. Nell’istruzione secondaria il MINED predispose attività sperimentali per l’iniziazione al lavoro agricolo e l’allestimento di officine per l’artigianato industriale. Inoltre, al Seminario del 1965 i partecipanti concordarono di incentivare le visite alle fabbriche, “per interessare gli alunni al lavoro che vi si svolge, per stimolare la fraternità tra insegnanti, alunni e lavoratori e per realizzare un efficace equilibrio tra l’insegnamento delle materie scientifiche e il lavoro produttivo” (UNESCO, 1966).

A giugno il Ministro della Pubblica Istruzione, Armando Hart Dávalos, proclamò l’inizio di una nuova fase dello sviluppo educativo, che sarebbe

⁴ La scuola va in campagna.

stata caratterizzata da uno “sforzo aggressivo” per assicurare una trasformazione ideologica nella coscienza morale e sociale di ogni cittadino (Read, 1970). Le parole di Hart sembravano anticipare in un certo senso il rafforzamento del Partito Unito della Rivoluzione Socialista di Cuba, il quale ad ottobre dello stesso anno prese il nome di Partito Comunista di Cuba (PCC).

Prima del 1965 il Partito Comunista non godeva della stima né di buona parte della popolazione, né dello stesso *Líder Máximo*, a causa di alcune scelte prese prima della vittoria della Rivoluzione che ne minarono profondamente la credibilità e perciò lo sviluppo. Un ordine sociale relativamente fluido e non privo di figure d'ispirazione progressista all'interno della struttura economica capitalista condizionata dagli Stati Uniti dette origine all'inizio del secolo ad una contraddizione importante: le organizzazioni dei lavoratori si espansero a tal punto da dare vita a un movimento comunista attivo, a differenza di gran parte degli altri paesi della Regione latinoamericana. Formatosi nel 1919 come raggruppamento di cellule comuniste, venne disciolto, rifondato e costretto a sopravvivere in clandestinità a una violenta opera di repressione anticomunista durante la seconda metà degli anni Venti. Un accordo politico con il Generale Fulgencio Batista nel 1938 legalizzò il Partito Comunista. Negli anni successivi il sostegno dei marxisti alle scelte di colui che diventerà il dittatore dell'isola fecero sprofondare il Partito Socialista Popolare (PSP), come si era ribattezzato nel 1944, nel discredito. Ci vollero circa vent'anni prima che gli eventi storici offrissero al PSP l'opportunità di redimersi. L'occasione si presentò il 24 giugno del 1961, quando il Movimento 26 Luglio, il Direttorio Rivoluzionario e lo stesso partito si fusero a Santiago de Cuba nelle “Organizzazioni Rivoluzionarie Integrate” (ORI). Tra i membri della direzione figuravano nomi di alto prestigio come Ernesto Guevara, Fidel e Raul Castro, Osvaldo Dorticós, membro del M-26/7 e del PSP e il Segretario generale dello stesso partito Blas Roca. Sciolte a causa di contrasti interni, il 26 marzo 1962 si costituì il PURSC ovvero Partito Unito della Rivoluzione Socialista di Cuba (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Barkin and Manitzas, 1973; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Carnoy, 2014a).

Tre anni più tardi, nell'ottobre 1965, Castro annunciò che il PURSC avrebbe preso il nome di Partito Comunisti di Cuba (PCC). Questo passaggio

è visto dagli storici come un meccanismo per rafforzare in una certa maniera l'egemonia di Castro, coadiuvato nella gestione del potere da un ristretto numero di fedelissimi, a spese delle vecchie fazioni del PSP. Per di più, in quegli anni la crescente influenza sovietica fece sì che la struttura e le caratteristiche del PCC somigliassero a quello sovietico. La dirigenza consisteva in un Comitato centrale di 100 membri, un Politburo di 8 e una segreteria di 6. Gli appartenenti ai vecchi ranghi del PSP disponevano di meno di un quarto dei seggi del Comitato centrale e nessuno faceva parte del potente Politburo, al quale sedevano i fratelli Castro e 6 strettissimi collaboratori. Solo due vecchi marxisti - uno dei quali era Blas Roca - vi facevano parte. Anche i sostenitori di Guevara - che aveva espresso i suoi dubbi sulla strada intrapresa da Cuba e si era allontanato dall'isola - erano visibilmente assenti tra i rappresentanti del Partito. Al contrario, le Forze armate rivoluzionarie (FAR) dirette da Raúl Castro, avevano una presenza preponderante all'interno del PCC. Due terzi del Comitato Centrale erano costituiti da membri attivi delle FAR, la maggior parte dei quali erano ufficiali di alto rango (Martínez Fernández, 2014).

La struttura organizzativa e decisionale del Partito non era ancora stata chiarita, né una ideologia direttrice faceva da base per lo sviluppo dello Stato in senso socialista. Il PCC si identificava, semmai, sempre di più nella persona di Fidel Castro, che a sua volta era colui che dettava la linea da seguire, coadiuvato da una ristrettissima e fidata cerchia di rivoluzionari. Questa situazione permetteva al Governo di prendere decisioni rapide e attuare cambiamenti altrettanto repentini. Fu solo a partire dal 1970 che i dirigenti avvertirono la necessità di costruire un Partito comunista più democratico e aperto alla partecipazione del popolo attraverso organizzazioni parallele. Fino a quel momento, però, l'estremo accentramento del potere e alcune errate decisioni prese da ribelli di poco più di 30 anni di età alla guida di uno Stato, portarono a politiche economiche che si ripercossero negativamente sullo sviluppo di Cuba, come la Campagna per la nota raccolta di 10 milioni di tonnellate di zucchero nel 1970. In ogni caso, tra il 1971 e il 1976 lo stesso Direttorio rivoluzionario riconobbe gli errori commessi e le politiche cambiate (Carnoy and Werthein, 1980; Kapcia, 2008; 2021a; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Come già visto nel paragrafo precedente, la politica educativa del Governo rivoluzionario si sviluppava in simbiosi con i piani economici decisi dal Politburo. I leader cubani, infatti, consideravano ormai il problema educativo anche in termini di lavoro produttivo. Questa lotta per soddisfare le esigenze di istruzione e di produzione allo stesso tempo ha avuto a Cuba una profonda influenza sulle riforme educative e, più nello specifico, sullo sviluppo di nuove forme di scolarizzazione (World Bank, 1979).

Ancora per il momento il principio studio-lavoro nella pratica educativa non aveva tratti ben definiti. Nell'istruzione primaria il IV e V grado svolgevano attività mensili di lavori socialmente utili nella comunità dove si trovava la scuola. Nel VI grado durante il primo trimestre i "gruppi di studio imparavano i diversi campi del lavoro: agricoltura, industria, istruzione, sanità pubblica, marina e pesca". Nelle scuole secondarie basiche venivano organizzati gruppi di ricerca per approfondire i diversi ambiti lavorativi e visite didattiche ai centri di produzione. Negli istituti preuniversitari al primo anno l'obiettivo era far comprendere agli alunni l'importanza della tecnica agraria per lo sviluppo nazionale, mentre al secondo e terzo il lavoro era organizzato come per l'istruzione secondaria di base (UNESCO, 1966).

Nel 1966 iniziarono invece ad essere messe in pratica in maniera più sistematica, benché ancora del tutto sperimentale, quelle teorie che nel corso degli anni precedenti stavano circolando a Cuba sulla creazione dell'uomo nuovo socialista teorizzato da *Ché* Guevara. L'argentino pose continuamente l'accento sulla necessità di creare una *consciencia* collettiva costruita attraverso l'educazione politica dei cittadini e la loro partecipazione alle "attività rivoluzionarie", come il lavoro volontario per la società (Blum, 2008).

La missione di creare il nuovo cubano comunista è stata uno dei tratti distintivi della Rivoluzione castrista e il modo di formare questo cittadino ha dato secondo Carnoy e Werthein (1980) un contributo significativo alla dottrina educativa marxista e una rottura con la concezione ortodossa dei Paesi socialisti europei sulla costruzione del comunismo. In Europa orientale e nell'Unione Sovietica, infatti, raggiungere l'abbondanza economica era una preconditione per raggiungere l'ultimo stadio della società comunista. Ernesto Guevara e Fidel Castro non erano d'accordo con questa visione e affermavano che l'uso degli incentivi materiali e degli interessi personali

come forza motrice dell'economia così come venivano utilizzati in "Occidente", contribuisse a portare avanti i vizi dell'uomo capitalista. I cubani, dunque, pensavano che la costruzione del comunismo richiedesse di creare l'uomo nuovo prima, o allo stesso tempo, della crescita economica (Carnoy and Werthein, 1980). I due *leader* rivoluzionari partivano dalla convinzione che la natura umana non fosse immutabile e prestabilita, ma in gran parte determinata (e determinabile) dalle relazioni sociali (Paulston, 1982). Questa visione ebbe un effetto profondo sulla politica educativa cubana e sulla scuola nello specifico, la quale si convertì in uno strumento chiave per creare la coscienza richiesta dalla Rivoluzione (Carnoy and Werthein, 1980).

Un altro principio strettamente connesso alla "*coscientizzazione*" che i cubani cercarono di far germogliare nel campo dell'educazione fu quello dell'emulazione socialista. Già nel 1962 alla Conferenza dell'UNESCO a Santiago del Cile i delegati del MINED parlarono proprio della necessità di integrare questo concetto nella scuola, per rafforzare negli studenti l'assimilazione del lavoro inteso come produzione di beni in favore collettività (Carnoy and Werthein, 1977). In estrema sintesi si trattava di una forma di "competizione" tra ragazzi o gruppi di ragazzi che si risolveva nel raggiungere obiettivi attraverso l'aiuto reciproco, in maniera da sradicare pratiche individualistiche tipiche, secondo la dirigenza rivoluzionaria, della società capitalistica e costruire quella nuova coscienza di popolo nella quale il lavoro dei singoli aveva come principale obiettivo quello di contribuire allo sviluppo della collettività (Bertoni Jovine, 1965; World Bank, 1979; Kapcia, 2008; Hugh, 1987).

Dal 1966 superato il problema della parità di accesso alle opportunità educative di base - ormai praticamente ogni bambino dell'isola era iscritto alle scuole primarie e circa il 70% alle secondarie basiche (Figueroa Araujo, 1979) – il Governo cominciò a dare priorità, seppur timidamente, alla qualità dell'istruzione, sulla "corretta" formazione ideologica e sull'integrazione massiva degli studenti nel lavoro produttivo agricolo (Paulston, 1982; Carnoy, 2014a).

Per dare un ulteriore impulso alla pedagogia marxista il Consiglio dei ministri attuò un'importantissima riforma dell'insegnamento medio basico. Dal 23 aprile al 29 maggio 1966 il MINED organizzò nella provincia di

Camaguey (oriente dell'isola) un piano sperimentale di integrazione degli studenti nel lavoro produttivo nei campi, che fu chiamato *escuela al campo* (EAC o ESBAC *escuela secundaria basica al campo*). Circa 20.000 studenti di scuola media basica andarono con i loro professori in centri di raccolta agricoli per 4 settimane, realizzando attività di produzione, lavorando ai piani di semina, coltivazione, raccolta e attività di educazione fisica e sport, arte e provvedendo al mantenimento della struttura (Educación, 1971 ottobre-dicembre).

Fu da qui che iniziò a concretizzarsi, seppur ancora in maniera sperimentale, il principio educativo di un insegnamento politecnico, che univa la scuola con la vita, attraverso l'integrazione degli studenti nella produzione. Per il Governo cubano si trattava di un modo concreto di tradurre in pratica il principio marxista di educare le nuove generazioni al lavoro e per il lavoro, di formare l'uomo nuovo per la società comunista: il lavoro stava acquisendo sempre più i tratti di elemento formativo e componente curriculare. Il Ministro dell'educazione José Llanusa Gobel - succeduto ad Armando Hart nel 1965 - dichiarò che il progetto pilota fu un successo e annunciò che l'anno successivo "il piano [sarebbe stato] esteso in lungo e in largo nel Paese" (Griffiths, 1998). Già nel 1970 l'85% degli studenti di media basica era coinvolto nella scuola al campo (Zotta, 1973; MINED, 1975a; Carnoy and Werthein, 1977).

L'inizio della ESBAC coincise con un momento chiave dello sviluppo economico di Cuba e con una tappa fondamentale nell'evoluzione ideologica nella quale predominava la concezione *guevarista* e l'idealismo rivoluzionario. Per di più - e si tratta di un fattore tutt'altro che secondario - Cuba aveva bisogno di manodopera per aumentare i livelli di produzione. Coinvolgere una larga parte della popolazione nella raccolta di prodotti agricoli avrebbe dato, secondo i dirigenti, un importante contributo alla nazione (Dominguez Reyes, 1975).

Il Ministero costruì queste scuole sulla base delle proposte di Ramiro Guerra, lo stesso che nel 1959 ebbe un'influenza decisiva nel dibattito pedagogico in vista della preparazione della Legge n. 680. La sua proposta di costruire città scolastiche rurali rispondeva non solo alla richiesta di fare del lavoro agricolo uno strumento supplementare e pedagogico, ma anche un mezzo di autofinanziamento delle scuole stesse (Schultz, 2016).

L'organizzazione richiese l'impegno degli Organismi di massa e di quelli dell'educazione, ovvero del popolo. Sostenere la propaganda per informare alunni e genitori, occuparsi di creare condizioni igieniche e ambientali adeguate, vaccinare tutti, organizzare e coordinare i trasporti, rifornire gli studenti di abiti e oggetti di uso quotidiano, occuparsi del vettovagliamento, dello stato di salute degli studenti, della messa a punto dei regolamenti interni ai campi, dell'organizzazione delle comunicazioni, della programmazione delle attività di studio, culturali, sportive, ecc. Ancora una volta il Governo coinvolse direttamente il popolo nel raggiungimento degli obiettivi rivoluzionari (Zotta, 1973).

Nel 1969 un totale di 108.924 studenti di scuola media basica, ovvero 85,2% del totale, partecipava alle settimane di lavoro volontario nei convitti, mentre nel 1971 la cifra scese all'80% con 108.378 ragazzi (Educación, 1971 ottobre-dicembre). Questa diminuzione, come avrò modo di spiegare nel dettaglio, fu dovuta alla creazione di un altro tipo di scuola, sul modello di quella di Camaguey, ma che ospitava per l'intero anno scolastico ragazzi e ragazze che quotidianamente combinavano studio e lavoro nei campi.

Il MINED, attraverso l'esperienza della Scuola al campo, si aspettava di mostrare agli studenti il livello reale di sviluppo dell'economia del Paese, coinvolgendoli nelle questioni di organizzazione locale, facendogli conoscere le difficoltà e i problemi tecnici inerenti alla produzione, acquisendo così abitudini di lavoro vere e proprie. Tra gli obiettivi c'era anche quello di sviluppare il senso di socialità e contrastare gli individualismi. Inoltre, il lavoro degli studenti nei campi rappresentava un incontro con le abitudini di vita e i bisogni degli operai agricoli, che costituivano la maggioranza della popolazione cubana (Dahlman Carl, 1973; Zotta, 1973).

Donatella Zotta (1973), dopo essere stata ospite di alcune scuole al campo, lasciò una testimonianza dell'organizzazione della giornata: «Gli studenti si alzano alle cinque del mattino e vanno a letto alle dieci la sera. Fanno due turni di lavoro, uno alla mattina e uno al pomeriggio, che in tutto non superano mai le otto ore. [...] Tolto il tempo per i pasti, il riposo e la cura personale, si intrecciano attività sportive, di preparazione militare e di divertimento. Fra le otto e le dieci di sera si alternano attività culturali e artistiche o di studio». Alcune lezioni teoriche erano dedicate alle caratteristiche della regione, come la sua storia, il programma prevedeva visite a luoghi di interesse geografico

e, infine, gli studenti intervenivano nei centri abitati limitrofi con lavori di manutenzione e contribuendo alla *superación* dei contadini: ovvero facendo loro da maestri (Zotta, 1973).

Il Ministero dell'Educazione descrisse la scuola al campo come “un incubatore per l’impegno rivoluzionario”, dal momento che avrebbe diffuso i valori di duro lavoro, sacrificio, patriottismo, uguaglianza, ant imperialismo, responsabilità, collettivismo e solidarietà con il proletariato, per creare la coscienza richiesta dal Partito (Blum, 2008). Tale *conciencia* secondo Ernesto *Ché* Guevara doveva essere creata, appunto, attraverso un processo educativo e partecipativo alle attività rivoluzionarie, soprattutto quelle scolastiche e lavorative. L’universalizzazione del coinvolgimento dei ragazzi nel lavoro agricolo e manuale era quindi un mezzo potenziale per far identificare gli studenti con un nuovo insieme di principi civici e per renderli consapevoli delle loro percezioni e scelte occupazionali a partire dal contributo al bene sociale e alla realizzazione dei piani di governo (Griffiths, 1998; Blum, 2008).

L’idea della scuola al campo nasceva dai successi delle mobilitazioni di massa dei primi anni di Rivoluzione. Il Governo era ben consapevole che la coscienza rivoluzionaria “non poteva essere sviluppata semplicemente con la propaganda e l’indottrinamento, ma doveva crearsi soprattutto con la prassi rivoluzionaria” (Medin, 1990). Così come i giovani alfabetizzatori scoprirono il loro Paese ed entrarono in contatto con gli oppressi attraverso l’esperienza diretta, ora gli studenti avrebbero sperimentato qualcosa di simile, ma stavolta dando il loro contributo in termini di manodopera per lo sviluppo economico del Paese (Araujo 1976; Blum, 2008).

Fidel Castro nel 1967 definì il progetto un’autentica “pedagogia rivoluzionaria”, celebrando “l’incredibile entusiasmo” che gli studenti avevano dimostrato per il lavoro produttivo e i relativi benefici per la loro formazione politico-ideologica dato che “nessuno li pagava” (Griffiths, 1998). D’altronde il Governo valutò in un primo momento fondamentali i risultati raggiunti. Sul piano economico l’inserimento degli alunni nella produzione agricola aiutò a compensare in parte la mancanza di manodopera, anche se l’aiuto reale all’incremento produttivo si dimostrò in fin dei conti esiguo. Ma fu soprattutto negli aspetti pedagogici e politici che, sempre secondo la dirigenza rivoluzionaria, le *escuelas al campo* dettero il loro miglior apporto, concretizzando il principio studio-lavoro, innescando e

rafforzando la meccanica dell'organizzazione di gruppo tra studenti e l'autogoverno basato sulla cooperazione tra tutti i soggetti della scuola (Carnoy, 2014a). Nell'entusiasmo iniziale Castro ricordò più volte che “sarebbe stato necessario realizzare il Piano [della scuola al campo] anche se l'economia del Paese non ne avesse alcun bisogno” (Zotta, 1973).

L'esperienza di Camaguey fu il culmine di anni di esperimenti per mettere in pratica la pedagogia marxista e *martiana*, le quali avevano come componente essenziale l'unione dello studio con il lavoro produttivo. Inoltre, la EAC avrebbe anche introdotto i giovani alle pratiche di autogestione sulla base della cooperazione e del lavoro di gruppo, in modo da rompere quelle tendenze individualistiche dannose per la costruzione della nuova società. La scuola al campo avrebbe creato, infine, relazioni tra professori, alunni e contadini, oltre a dare un importante apporto all'economia del paese (Educación, 1971 ottobre-dicembre).

I curriculum delle scuole primarie e medie basiche adottarono tematiche specifiche per preparare gli studenti alla nuova concezione della scuola. Per esempio, nei libri di matematica i problemi si riferivano al contesto agricolo; in quelli di educazione civica l'amore per il lavoro era un tema predominante; molte fotografie rappresentavano giovani studenti mentre lavoravano, si addestravano per difendere la patria, facevano sport e studiavano. Denise Blum (2008) scrive che in un libro che ebbe la possibilità di sfogliare c'era una foto che ritraeva un adolescente maneggiando un fucile AK-47; altre dove si vedevano ragazzi e ragazze impegnati nella raccolta di prodotti agricoli nelle campagne cubane e addirittura in alcune compariva *Ché* Guevara a lavorare nei campi di canne da zucchero. Didascalie alle immagini riportavano frasi come “La difesa della patria socialista è il più grande onore e il dovere supremo di ogni cittadino”, “Il lavoro nelle società socialiste è un diritto, un dovere e motivo di onore”, “Il lavoro volontario è la pietra angolare della nostra società” e ancora “Il Ché: l'impulso per il lavoro volontario a Cuba”.

Nel 1968 il MINED tracciò i risultati pedagogici che erano stati ottenuti nei due anni precedenti. L'applicazione di metodi e corsi adeguati alle occupazioni professionali proprie di ogni singola regione nella quale studiavano alunni del livello medio basico, avevano dato risultati positivi per quanto riguarda la raccolta di materie prime e la conoscenza del settore

agricolo e industriale: «L'uso di queste nuove tecniche garantisce un'educazione più dinamica, scientifica e pratica; che si basa sulla sperimentazione e sulla ricerca per soddisfare le esigenze del Paese e le sue particolari forme di espansione economica» (MINED, 1968).

Ad ogni modo, ben presto cominciarono a venire al pettine alcuni nodi, che con il passare del tempo diventarono veri e propri aspetti controproducenti nel processo educativo collegato alle nuove scuole secondarie basiche. In particolare, il sistema di lavoro volontario, che durava 45 giorni all'anno, non dava in realtà un contributo sensibile alle necessità produttive del Paese e tantomeno all'autofinanziamento dei centri scolastici. Inoltre, gli studenti perdevano circa 5 settimane di lezioni per lavorare nei campi, dove la connessione tra parte teorica degli studi e quella pratica era completamente scollegata, se non del tutto assente. I ragazzi e le ragazze che partecipavano alla scuola al campo venivano impiegati come semplici raccoglitori, tradendo in un certo senso quanto stabilito dai principi del politecnicismo tracciati solo qualche anno prima (Carnoy and Werthein, 1977).

Ma, oltre a questi nuovi problemi tipici delle scuole al campo, a Cuba continuavano a persistere di più vecchi e cronicizzati, la cui origine può essere certamente fatta risalire a prima della vittoria della Rivoluzione. Il più serio era probabilmente quello dell'abbandono scolastico. Alcuni dati utilizzati da Carnoy e Werthein (1977) offrono un quadro chiaro della gravità di questo problema nell'isola caraibica di quegli anni. Solo il 38% della coorte post-rivoluzionaria 1959-1964, segnalano i due ricercatori, terminò il VI grado (la scuola primaria) e successivamente la percentuale si ridusse al 20% tra il 1965 e il 1970. Nel livello medio dei 59.000 iscritti alla seconda basica nel 1966-67 solo il 29% (17.000 studenti) raggiunse il IX grado e di questi meno del 50% (8.000) ottenne il diploma. Tale tasso di promozione e abbandono scolastico si ripercosse ovviamente nelle iscrizioni alle scuole secondarie superiori, le quali non arrivarono a coinvolgere un numero consistente di giovani almeno fino alla metà degli anni Settanta (Carnoy and Werthein, 1977).

Nel 1972 - quando già il Governo aveva dato avvio a un ampio e profondo processo di discussione e revisione delle scelte in campo educativo che coinvolse la società civile intera - anche Fidel Castro pose l'accento, tra le

altre cose, sui problemi relativi alle iscrizioni, alle promozioni, alla partecipazione scolastica e alla mancanza di docenti.

«Quali sono i fattori che determinano queste difficoltà? Sono numerosi. Diciamo, per esempio, i beni materiali, gli edifici scolastici, le difficoltà per raggiungere le scuole di montagna, le distanze, le scuole isolate, le scuole povere [...]. Altri problemi: l'ambiente, il livello di cultura della popolazione, la bassa coscienza che si ha ancora sull'importanza della scuola, dell'educazione, della disciplina nella scuola, del frequentare la scuola, della cooperazione con la scuola da parte della popolazione in generale e, nello specifico, dei genitori degli alunni. Un altro aspetto che incide in misura notevole è la questione relativa alla qualità e all'efficienza del corpo docente. [...] Ora, su un totale di 79.968 insegnanti - maestri e professori - solo 24.265 [30,4%] è in possesso del titolo di studio, mentre sono circa 50.000 quelli ancora senza abilitazione professionale. Nella scuola primaria la percentuale è del 61,3%; nelle scuole medie arriva al 73,7%. [...] La questione nella secondaria superiore tende a peggiorare. [...] Ma questi non sono gli unici problemi. Ce n'è uno che è stato accennato, ma non credo sia stato messo abbastanza in evidenza: il problema dell'istruzione tecnica e professionale. Nelle scuole tecnico-professionali del ramo industriale erano iscritti 16.203 studenti e in quello agrario 7.757, risultando così 23.960 i giovani iscritti all'istruzione tecnico-professionale industriale e agraria. E se si tiene conto che il paese deve vivere di industria e agricoltura, se si tiene conto che tutto il miglioramento del tenore di vita e dell'economia dipenderà dallo sviluppo industriale e agricolo, questa cifra di 23.960 potrebbe sembrare un numero da Lussemburgo o da Montecarlo, di non so che Paese, ma non di questo Paese! Non è un dato logico per un paese come Cuba, che deve uscire dal sottosviluppo, che deve affrontare tante difficoltà sotto tutti gli aspetti: dalla povertà delle sue risorse naturali al blocco economico, oltre alla povertà e alla miseria accumulate nei secoli. [...] E, oltre a tutto questo, 200.000 giovani tra i 13 e i 16 anni né studiano né lavorano»⁵.

⁵ Discorso pronunciato dal Comandante Fidel Castro Ruz, Primo Segretario del Comitato Centrale del Partito Comunista di Cuba e Primo Ministro del Governo Rivoluzionario, in chiusura del II Congresso dell'Unione dei Giovani Comunisti, svoltosi nel teatro del CTC- rivoluzionario, il 4 aprile 1972 <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1972/esp/f040472e.html>.

Nel frattempo, con l'inizio dell'ambizioso programma di ammodernamento del settore zuccheriero, i cubani importarono nuovi macchinari dall'Unione Sovietica e le vie di comunicazione beneficiarono di riparazioni per arrivare all'obiettivo stratosferico di produrre 10 milioni di tonnellate di zucchero (*Zafra del pueblo*) entro il 1970. Nella raccolta e nella produzione "parteciparono come volontari" l'Esercito, gli studenti e in generale gran parte della popolazione. I risultati, però, non portarono i benefici sperati, tanto che sia gli storici che il Governo rivoluzionario parlarono di un enorme fallimento (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

L'aggravarsi della crisi economica, l'incertezza dovuta alla mancata programmazione e la disillusione per le tradite promesse di un pronto miglioramento, obbligarono il Governo a ripensare le strategie adottate fino a quel momento. Durante la prima metà degli anni Settanta, infatti, a tutti i livelli dello Stato prese avvio un processo che porterà a quella che viene definita dagli studiosi "istituzionalizzazione". Tra i vertici del Governo e tra la società civile era ormai profondamente avvertita l'urgenza di dare un ordinamento istituzionale allo Stato - retto ancora dopo dieci anni da una sorta di Governo provvisorio - e a tutto l'apparato elettivo e decisionale. Doveva essere garantita la partecipazione e la rappresentazione democratica del popolo ai processi politici e abbandonata l'improvvisazione tipica dei guerriglieri al potere per una più sicura programmazione, anche economica. Fu un percorso che durò circa 5 anni, il cui punto di partenza fu il "Primo Congresso dell'educazione e della cultura" nel 1971, per terminare formalmente con il "Primo Congresso del Partito Comunista Cubano" nel dicembre del 1975 (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Comunque, già alla fine degli anni Sessanta Cuba era cambiata profondamente in ogni suo aspetto. La Rivoluzione stava creando una nuova nazione, il potere decisionale era saldamente nelle mani di un Direttorio composto da un ristretto gruppo di ex guerriglieri, forti della loro autorità storica e di una grandissima capacità persuasiva. Questa struttura rimase invariata per circa 15 anni e l'unica novità a livello gestionale in questo lasso di tempo fu la presenza del PCC come autorità formale, ma non "istituzionalizzata" di gestione del potere, il quale risiedeva praticamente

nelle mani di Fidel Castro (Kapcia, 2008; 2021a; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

La formazione degli insegnanti

Dalla nascita della Repubblica fino a che non vennero create le scuole normali nel 1915 con la Ley n. 16 e regolamentate con il Decreto n. 1749 del 1927, la preparazione dei docenti avveniva in un corso di tre gradi per ottenere un “certificato di attitudine” (MINED, 1975a).

Nel dicembre 1962 in una rassegna fatta dal Ministro dell’educazione Armando Hart, in riferimento ai docenti formati durante gli anni della Repubblica si legge: «Le maggiori difficoltà relative al personale docente sono nella mancanza di professori e maestri, nella pessima formazione pedagogica da essi ricevuta, nella poca informazione e nello scarso approfondimento scientifico che vennero dati loro» (Hart Dávalos Armando, 1961; Aguzzi, 1973). Mentre non mi è possibile parlare della qualità della formazione dei docenti cubani a causa della mancanza di studi specifici, i dati sul numero degli insegnanti nell’isola mostrano chiaramente un *deficit* di personale. Sono molti, infatti, gli studi condotti anche da organismi internazionali come UNESCO e World Bank, che confermano le preoccupazioni del Governo rivoluzionario in merito alla mancanza di maestri e professori (Aguzzi, 1973; Carnoy and Werthein, 1980; World Bank, 1979; McDonald, 2000). Cuba aveva bisogno della formazione d’emergenza di migliaia di docenti, che ricoprissero cattedre in tutto il Paese, in modo da garantire il diritto allo studio a tutta la popolazione in età scolastica, ma anche per promuovere la linea politica nazionalista e socialista del Movimento 26 Luglio, deciso a costruire una nuova società.

Dopo il trionfo della Rivoluzione, nei mesi immediatamente successivi, molti provvedimenti di emergenza erano già stati adottati per aumentare il numero dei maestri. Ma nonostante il tentativo del Governo di mettere a disposizione dei ragazzi cubani quanti più docenti possibili, la soluzione di questo pesante problema non avvenne in tempi brevi. Lo sforzo fu lodevole, dal momento che ex insegnanti in pensione tornarono a ricoprire le loro

cattedre e gli organi periferici del MINED assegnarono ad alcuni studenti universitari classi del livello medio basico e superiore. Fidel Castro, ancora nel 1970 lamentava che: «Nonostante il numero dei lavoratori impiegati nell'istruzione pubblica [...] e nonostante le spese per l'educazione, dobbiamo sottolineare che questi servizi sono ancora lontani dal poter essere considerati soddisfacenti, sia quantitativamente che qualitativamente» (Aguzzi, 1973).

Il Primo provvedimento relativo alla formazione dei docenti delle scuole primarie è la *Ley* n. 680, Capitolo II, Articoli 14, 15, 16 e 17 con i quali il Governo soppresse le scuole normali e creò le scuole per maestri primari, che solo, due anni dopo, la Risoluzione ministeriale n. 557 del 28 febbraio 1961 dichiarò estinte, per lasciar spazio a un nuovo piano di formazione, la cui prima tappa fu la creazione del *Centro vocacional del magisterio primario* nell'impervia Sierra maestra. Questo Centro funzionò per circa sei mesi, fino a quando, cioè, non iniziò la *Campaña de alfabetización*. Dopo la sua conclusione il 20 gennaio 1962 il MINED avviò ufficialmente il nuovo percorso di formazione dei maestri che aveva durata di cinque anni. Gli studenti vivevano per un intero anno nel *Centro vocacional Sierra maestra*, situato nella zona più angusta delle montagne dell'isola - raggiungibile solo con un fuoristrada - e dovevano provvedere al mantenimento della struttura e alle proprie necessità. I successivi due anni si svolgevano sempre in zone isolate, ma meno impervie. La terza tappa vedeva il trasferimento degli studenti nell'istituto Makarenko di Tarará, nella provincia dell'Habana, dove iniziavano con la pratica nelle classi (Aguzzi, 1973; MINED, 1975a). I primi due anni di formazione avevano come obiettivo la creazione di una solida base culturale e politica mentre, a partire dal terzo, gli studenti iniziavano le materie psicopedagogiche e al quarto e quinto anno la pratica docente. Al termine degli studi il docente si sarebbe dovuto trasformare in “uno dei pilastri politici più forti del [...] Paese” con tutte “le capacità e le conoscenze necessarie per esercitare la professione”, dominando “le abilità tecniche” ed essere “disposto a prestare servizio dove lo richiede[va] la Rivoluzione”, mantenendo “un atteggiamento rivolto all'aggiornamento culturale e professionale”. Tuttavia, dopo alcuni anni il Ministero dell'educazione ammorbidì questo sistema così drastico con la costruzione di scuole più vicine ai centri urbani: va ricordato che al percorso di formazione per insegnanti di

scuola primaria accedevano ragazzi di appena dodici anni. Il sistema comunque rimase in vigore fino all'anno scolastico 1968-69, quando iniziarono a funzionare le Scuole provinciali per maestri primari (Aguzzi, 1973; MINED, 1975a).

Per quanto riguarda la carriera per diventare professore del livello medio del Sistema educativo cubano, prima della Rivoluzione non esisteva un percorso di formazione specifico. Perciò con la *Resolución ministerial* n. 544 del 1964 il MINED creò gli Istituti pedagogici in ogni università del Paese, i quali preparavano docenti per l'insegnamento di ogni singola materia (MINED, 1975a).

Fin dal trionfo della Rivoluzione il Ministero dell'educazione avvertì la necessità dell'aggiornamento continuo del personale scolastico. Fu a questo proposito che con la Risoluzione ministeriale n. 349 del 20 aprile 1960 diede vita all'*Instituto de superación educacional* (ISE), il quale faceva parte degli Istituti pedagogici superiori (università). Inoltre, ebbe anche la responsabilità di organizzare corsi per convertire i maestri chiamati "speciali" (di musica, arte, ecc.) in insegnanti di primaria e formare quei docenti senza titolo, reclutati durante i mesi di emergenza. A tutti gli insegnanti, poi, il MINED mise a disposizione un giorno alla settimana per svolgere attività di aggiornamento nelle sedi dell'ISE dislocate in ogni provincia e regione (MINED, 1975a).

Carl Dahlman (1973) afferma che i cubani dimostrarono grande innovatività e flessibilità nell'affrontare i problemi legati soprattutto all'educazione. Ma quello della mancanza di insegnanti fu - almeno fino agli anni Ottanta - un problema molto più serio, aggravato dalla crescita repentina ed esponenziale dell'educazione dopo il 1959, dalla fuga di molti docenti verso gli USA e dall'incapacità del Sistema educativo di assorbire e preparare un numero sufficiente di futuri insegnanti. Le misure d'emergenza - come, per esempio, quando nel 1959 Castro fece appello a 5.000 maestri affinché si riducessero lo stipendio per costruire aule o quando chiese agli studenti di scuola media di dedicare parte del loro tempo per insegnare nelle primarie - ebbero l'effetto di limitare solo in parte i problemi, provocando come conseguenza una riduzione della qualità dell'insegnamento.

Con lo sviluppo della politica economica e sociale del Governo rivoluzionario dopo il 1959, orientata al miglioramento qualitativo e

quantitativo della produzione industriale e agricola, l'istruzione tecnica e professionale assunse un ruolo di primissimo piano nei programmi del Direttorio. Ma la mancanza di strutture e soprattutto di docenti che avrebbero dovuto assumere le cattedre di queste scuole portò il Ministero dell'educazione a adottare, anche in questo caso, provvedimenti d'emergenza. Oltre all'aiuto di alcuni specialisti sovietici che insegnavano sia nelle scuole che come formatori di futuri professori e utilizzando gli operai più competenti come istruttori, nel 1964 prese forma l'Istituto pedagogico industriale, che preparava insegnanti di materie tecniche e professionali (Herrera, 2011).

Per rimediare in parte alla mancanza di professori nel livello medio dell'educazione generale⁶, invece, il Ministero ricorse a studenti delle secondarie e delle università (30.000 nel 1967). Tra il 1959 e il 1969 si diplomarono nel percorso formale 16.538 maestri e 6.985 professori delle secondarie basiche (Junta central de planificación, 1970). Il numero di maestri passò quindi da 17.335 a 55.854 e quello dei professori di secundaria basica da 1.400 a 12.566. Nonostante questo, un'analisi della composizione del corpo insegnante condotta nel 1969 mise in luce che il 60% di loro non aveva il diploma. Di conseguenza il MINED sviluppò un programma per permettere a tutti i docenti di diplomarsi entro il 1975 (Dahlman, 1973).

Background formativo insegnanti di primaria nel 1968

	Urbani		Rurali		Totali	
Insegnanti titolati	21.679	74%	4.120	22%	25.799	54%
Studenti-insegnanti	32	0%	54	0%	86	0%
Maestri popolari	4.231	14%	13.275	72%	17.506	37%

⁶ Composto dall'educazione media basica e dal preuniversitario.

Insegnanti senza titolo	3.335	11%	964	5%	4.299	9%
Totale insegnanti	29.277		18.413		47.690	

Tabella 9. Fonte: Llanusa, 1969.

Quando il Governo iniziò a orientare le politiche in senso socialista il Segretario generale del Sindacato nazionale dei lavoratori dell'educazione e direttore del Dipartimento di Filosofia dell'Università dell'Habana García Gallo, si esprime pubblicamente sulla necessità di far assimilare a tutti gli insegnanti la nuova ideologia comunista (Griffiths, 1998). Seguì nel 1963 una Risoluzione che permetteva ai Direttori provinciali e regionali dell'educazione di “espellere per disonore dall'incarico di lavoro i docenti per condotta immorale contraria ai più alti ideali della Patria e degli interessi della gioventù cubana”. Il Ministero giustificò questo intervento con la volontà di espandere la “lotta ideologica in ambito educativo” e con la necessità di proteggere lo Stato “dall'intensificarsi degli attacchi reazionari”, mettendo così un freno al reclutamento dei gruppi controrivoluzionari nelle scuole medie (MINED, 1975a; Schultz, 2014).

Capitolo 6

La sovietizzazione dello Stato (1971 - 1976)

«Questa Rivoluzione non sarà mai il satellite di nessuno».

Fidel Castro, 1967

«Due giorni dopo che i russi entrarono a Praga [1968], Castro apparve in televisione [...] e si espresse a sostegno dell'azione sovietica».

Richard Gott, 2005

Sovietizzazione della Rivoluzione

Con l'assassinio del *Ché* in Bolivia nel 1967 la Rivoluzione perse una delle sue menti più creative e influenti. La morte del Guerrigliero eroico coincise con una nuova fase di cambi e sviluppi che forzarono Cuba ad avvicinarsi all'Unione Sovietica emulando molte delle istituzioni e prassi di controllo dello Stato e della società (Fitzgerald, 1988).

Il fallimento della *Zafra*¹ delle dieci milioni di tonnellate di zucchero nel 1970 fu l'ultimo di una serie di eventi critici che innescarono un ampio e complesso processo di ripensamento della Rivoluzione cubana. Al mancato raggiungimento degli obiettivi economici si sommavano inoltre altri seri problemi. Le difficoltà finanziarie e la mancanza di beni di consumo e cibo stavano portando la popolazione all'esasperazione e causando quantomeno

¹ Raccolta.

una diffusa disillusione nei confronti della Rivoluzione, che un decennio prima aveva promesso benessere per l'intera società. Questo stato d'animo si ripercosse anche sulla produzione, dal momento che i tassi di assenteismo dal lavoro erano elevati, lasciando intendere che gli incentivi morali non stavano ottenendo l'effetto auspicato da *Ché Guevara* (Fitzgerald, 1988; Kapcia, 2008; 2020; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Insomma, il progresso economico a Cuba risultava lento e le condizioni di vita ferme agli anni immediatamente successivi alla vittoria della Rivoluzione. Il Governo avviò un secondo grande dibattito dopo quello dei primi anni Sessanta, che si concluse con il Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba nel 1976. L'urgenza era quella di dare finalmente un assetto istituzionale al nuovo Stato, consolidando le conquiste e legittimando il potere politico attraverso la creazione di un sistema di rappresentanza effettiva. I cubani non avrebbero forse resistito ancora a lungo ai frenetici cambiamenti e ai continui richiami alla mobilitazione di massa come era stato per gli anni Sessanta. Tanti, scrivono Kolésnikov (1983) e Arbesù (1993), cercavano forme di benessere materiale, tranquillità e certezze.

Al contrario di quanto fatto nel decennio precedente, il Direttivo rivoluzionario seguì una linea di profondo avvicinamento all'Unione Sovietica, la cui egemonia influenzò in maniera decisiva i nuovi dibattiti politici, sociali ed economici. Quello che successe in seguito fu il disconoscimento di molti dei principi e degli approcci che erano stati adottati dalla Rivoluzione cubana e soprattutto di quella conosciuta come "economia morale" - che faceva leva sul lavoro volontario e sulla "coscientizzazione" dei lavoratori - teorizzata dal *Ché* (Kolésnikov, 1983; Fitzgerald, 1988; Arbesù, 1993).

Già pochi mesi dopo la vittoria della Rivoluzione il Governo cubano aveva già firmato accordi di mutua collaborazione con l'Unione Sovietica, che senza dubbio aiutarono l'isola caraibica a sopravvivere, assediata com'era dagli Stati Uniti. Ma vista l'enorme importanza strategica rivestita dall'unico Stato socialista americano, l'URSS esercitava continuamente forti pressioni affinché Cuba si allineasse totalmente al blocco socialista europeo, anche con una sorta di ricatto che impediva all'Habana l'ingresso nel Consiglio di mutua assistenza economica (COMECON): l'organizzazione composta da Stati socialisti attraverso la quale venivano coordinate le attività economiche e gli

scambi commerciali di interesse comune. Fin dal 1962 la richiesta di Cuba di entrare come membro incontrava il veto dei sovietici, per il fatto che la sua economia veniva valutata inappropriata, non fornendo le garanzie che invece davano gli Stati satellite dell'URSS. In maniera abbastanza sintetica, significava che coloro i quali volevano entrare nell'organizzazione si sarebbero dovuti conformare alla linea tracciata da Mosca. Per di più, il fatto che il commercio cubano era sempre più dipendente dai trattati con l'URSS, poneva quest'ultima nella vantaggiosa situazione di interrompere la fornitura di petrolio all'isola, così come i finanziamenti, l'esportazione dei beni di consumo, degli armamenti e l'acquisto dello zucchero a un prezzo tre volte superiore a quello del mercato mondiale, la cui quota corrispondeva a quasi la metà dell'esportazione cubana. Infine, l'Unione Sovietica avrebbe potuto esercitare pressioni sui paesi del COMECON affinché cessassero le loro relazioni economiche con Cuba (Reynolds, 2012; Carroll Cardenas, 2021). Tuttavia, nonostante questa situazione complicata il Governo rivoluzionario cubano era intenzionato a percorrere una strada indipendente verso il comunismo, che non fosse né suggerita né tantomeno imposta. Questa indisciplina - per così dire - di Cuba trainata dalle idee di *Ché Guevara* e Fidel Castro, condusse in più occasioni a scontri diplomatici con l'URSS. Nel 1967, per esempio, il Primo Ministro dichiarò - con chiaro riferimento all'Unione Sovietica - che: «Questa Rivoluzione non sarà mai il satellite di nessuno. Non chiederà mai il permesso a nessuno per mantenere le proprie posizioni né in materia di ideologia né in politica interna o estera» (Domínguez, 1978). Il *Líder Máximo* arrivò anche a epurare fazioni filosovietiche all'interno del PCC (Kapcia, 2008; 2020; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Alburquerque, 2017).

Ad ogni modo, il pieno allineamento politico ed economico al Cremlino iniziò simbolicamente solo un anno dopo la stessa dichiarazione di indipendenza, con il sostegno all'invasione della Cecoslovacchia nel 1968. Molti osservatori si aspettavano che Castro avrebbe ribadito la linea tradizionalmente indipendente della Rivoluzione cubana e condannato l'aggressione. Due giorni dopo che i russi entrarono a Praga, Castro apparve in televisione e, con stupore dei suoi ascoltatori in patria e all'estero, si espresse a sostegno dell'azione sovietica. Cuba aveva beneficiato dell'assistenza dei russi in molte occasioni durante gli anni Sessanta, ma

adesso l'isola si trovava in bancarotta. L'attrattiva dell'alleanza con l'URSS non era tanto nella fornitura di armamenti e nella protezione militare, che servivano per proteggersi dagli USA, quanto semmai nella possibilità di preparare un Stato socialista effettivamente funzionante - organizzato sul modello di chi aveva già quarant'anni di esperienza - e negli aiuti economici. Questo avvicinamento comportò, tra le altre cose, l'abbandono di quella forma di agire conosciuta come "idealistica", tipica in particolar modo di *Ché Guevara* (Griffiths, 1998; Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Castro aveva provato personalmente a condurre Cuba verso un nuovo tipo di comunismo negli anni Sessanta, un comunismo caraibico e *tercermundista*². Ma il continuo aggravarsi della situazione economica e sociale nel Paese lo obbligarono a cedere alle richieste di Mosca e ad allinearsi alle sue direttive, se voleva salvare la Rivoluzione. Il Primo Ministro non poteva più fare a meno del potere strategico dell'URSS e, nel giro di poco tempo, si convinse della forza e dell'efficacia delle sue istituzioni, arrivando a pensare che un Partito Comunista disciplinato e organizzato sul modello sovietico fosse una necessità per Cuba (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Dopo le difficoltà e gli errori del primo decennio causati dalle sperimentazioni proposte dalla dirigenza rivoluzionaria per la via caraibica al comunismo, i cubani iniziarono a cercare un modello che garantisse stabilità e un processo di partecipazione più democratico alla gestione dello Stato e quindi dell'economia, fino ad ora diretto principalmente da Fidel Castro e Ernesto Guevara (Kapcia, 2008; 2020; Hugh, 1973; 1987; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014; Carroll Cardenas, 2021).

A cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta si innescò una tensione tra il marxismo sovietico e quello umanista-autoctono cubano, la cui massima espressione era per molti studiosi l'opera di Ernesto *Ché Guevara* (Albuquerque, 2017; Zendejas Máximo, 2021; Carroll Cardenas, 2021). I sovietici sostenevano che durante il periodo di transizione fosse possibile

² Il significato di questo aggettivo assume connotazioni che accomunano Paesi i quali condividono una simile situazione economica, così come marcate differenze sociali tra la popolazione, oltre a un ritardo nello sviluppo economico. Tuttavia, il termine implica anche una marcata consapevolezza di un destino condiviso, caratterizzato da secoli di sfruttamento e ingiustizie sociali e la volontà di riscattarsi dalla sudditanza attraverso lo sviluppo socioeconomico.

utilizzare - e anche ampliare - gli strumenti monetario-commerciali tipici del capitalismo per costruire la nuova società e fare uso degli stimoli materiali per aumentare la produttività del lavoro. La proposta di Guevara, come già spiegato, era critica nei confronti di questa visione e sottolineava la rilevanza della partecipazione e della trasformazione soggettiva del popolo. Il sistema produttivo da costruire a Cuba, secondo l'argentino, doveva essere simile a quello di un'unica grande azienda, che consentisse l'eliminazione dei criteri capitalistici all'interno della sua organizzazione. Soprattutto, nella prospettiva del *Ché*, i metodi di trasformazione rivoluzionaria non dovevano essere governati solo da criteri di efficienza produttiva ma, principalmente, dalla capacità di generare coscienza rivoluzionaria nei lavoratori, in modo da costruire una nuova soggettività i cui principi naturali fossero l'etica e il sacrificio per la collettività. Nella sua concezione, il socialismo non era solo un sistema di distribuzione della ricchezza, creatore esclusivamente di sostrato economico che desse benessere a tutta la società, ma era anche promotore di una nuova morale: «Per costruire il comunismo» diceva Guevara, «contemporaneamente alla base materiale è necessario fare l'uomo nuovo»; e ancora «Il comunismo è un fenomeno di coscienza» (Alburquerque, 2017; Zendejas Máximo, 2021; Carroll Cardenas, 2021).

Mentre i difensori dell'autogestione aziendale erano convinti che, data l'arretratezza delle forze produttive a Cuba, non sarebbe stato possibile creare il socialismo, per il Comandante argentino in una società in transizione i rapporti di produzione potevano andare oltre la base materiale ereditata. Questo non negava l'esistenza delle categorie di mercato durante tale fase, ma era un invito a non considerarle come una parte indispensabile del socialismo, anzi piuttosto come "amari retrogusti" temporanei. Orientativamente fino al 1968 l'ideologia della Rivoluzione cubana fu il risultato dell'incontro tra la teoria marxista-leninista e i principi umanisti e nazionalisti originari dei *barbudos*. Tali elementi esprimevano, come ripetuto più volte, la ricerca della realizzazione teorica e pratica del proprio modello di transizione socialista, fondato su una visione non economicistica, ma - come viene definita dagli storici - umanistica (Alburquerque, 2017; Zendejas Máximo, 2021; Carroll Cardenas, 2021). Ad ogni modo, negli anni successivi la somma di fattori interni, come errori reali e presunti derivati dalle visioni romantiche del processo rivoluzionario, condizionamenti geopolitici, quali

l'egemonia del marxismo sovietico nel movimento comunista internazionale e, soprattutto, la necessità di un'alleanza strategica con l'URSS e i Paesi del COMECON, determinò una profonda revisione delle idee rivoluzionarie cubane, in favore dell'adozione del modello sovietico di transizione al comunismo (Alburquerque, 2017; Zendejas Máximo, 2021; Carroll Cardenas, 2021).

È per questo che dal 1970 i dirigenti cubani avviarono un lungo riesame autocritico di quelli che considerarono come errori di idealismo, per adottare infine la presunta natura scientifica dell'esperienza sovietica. Nella Relazione del Comitato Centrale al Primo Congresso del Partito Comunista cubano che si svolse nel 1975, per fare un esempio, venne fatta una dura critica al “*volontarismo*” utilizzato negli anni precedenti, con un'esplicita autoimputazione per non aver assunto fin dal principio le leggi di transizione mostrate dall'esperienza dei “Paesi pionieri”:

«La Rivoluzione cubana non ha saputo, fin dal primo momento, avvalersi della ricca esperienza di altri popoli che molto prima di noi hanno intrapreso questo cammino nel campo della costruzione del socialismo. [...] In definitiva, il marxismo-leninismo è una scienza che è stata straordinariamente arricchita dalla pratica dei popoli che stanno costruendo il socialismo. Noi rivoluzionari cubani possiamo arricchire quell'eredità, ma non ignorare il contributo di altri. [...] Nella condotta della nostra economia abbiamo indubbiamente sofferto di errori di idealismo e in alcune occasioni abbiamo ignorato la realtà che ci sono leggi economiche oggettive alle quali dobbiamo attenerci» (PCC, 1976h).

Dietro questa prospettiva - che sostituì l'atteggiamento cosiddetto utopico della ricerca di una via autonoma al comunismo - appare chiara la concessione al marxismo-leninismo sovietico. Rigettando le critiche mosse da Guevara verso tale ispirazione il Governo cubano, compreso Fidel Castro, si convinse nel giro di pochi anni che il nuovo Sistema di Gestione e Pianificazione dell'Economia (SDPE) - che avrebbero sviluppato di lì a pochissimo - fosse basato su una sorta di costante “che esiste in tutti i Paesi socialisti” e che tenesse “conto della presenza delle leggi economiche che regolano il periodo di costruzione del socialismo [esistenti] indipendentemente dalla nostra

volontà e dai nostri desideri. Tra queste leggi c'è la legge del valore". Ciò che il Partito Comunista Cubano voleva adottare, non era altro che la visione economica e politica dell'URSS. In altri termini, la direzione del PCC presentò l'SDPE come la risposta storicamente provata, come il percorso corretto per risolvere le carenze del modello di transizione sperimentato negli anni Sessanta. La sua assunzione fu il risultato dell'avvicinamento definitivo tra Cuba e il campo socialista europeo, consacrato dall'ingresso formale nel COMECON nel 1972 (Albuquerque, 2017; Zendejas Máximo, 2021; Carroll Cardenas, 2021).

Una volta membro le condizioni di vita per il popolo cubano migliorarono notevolmente grazie soprattutto alla disponibilità di beni di consumo, il che causò un cambio nell'opinione pubblica e all'interno della stessa dirigenza. Le vite di moltissime persone migliorarono sensibilmente e adesso era ancora più visibile la distribuzione dell'uguaglianza sociale in termini di salario e capacità d'acquisto (Kapcia, 2021a).

Questa nuova fase della Rivoluzione fu caratterizzata non tanto dalla creatività e dall'immaginazione o dalla ricerca di un'identità cubana - come invece era stato fatto nel decennio precedente - ma dall'istituzionalizzazione politica ed economica sotto la crescente influenza del modello sovietico. Lo storico e filosofo cubano Juan Antonio Blanco, ex membro del Partito Comunista e convinto sostenitore della Rivoluzione cubana - sebbene abbia avuto frequenti disaccordi con le politiche del suo Governo soprattutto per quanto riguarda la sovietizzazione - ha affermato:

«Certo, abbiamo apportato modifiche alla nostra realtà e ne siamo usciti con alcune istituzioni uniche come il nostro corpo legislativo, chiamato *Poder Popular*. Ma fondamentalmente abbiamo copiato gli elementi essenziali del modello sovietico nella sua concezione complessiva dell'economia, nel suo rapporto con la politica e la visione pervasiva del marxismo dogmatico come verità universali. Abbiamo anche creato un'inutile eccessiva dipendenza dall'Unione Sovietica che non era salutare. Nella nostra economia, abbiamo copiato un modello assurdo basato su uno stupido concetto teorico di creazione di 'valori' e sull'adempimento del piano annuale per creare questi valori, invece di creare effettivamente beni utili [...].

Con questo modello sovietico qualità e risultati concreti ne risentivano. Quindi questo tipo di follia esisteva in tutto il nostro sistema e dopo circa quindici anni divenne ovvio che qualcosa non andava. Direi infatti che l'errore peggiore che abbiamo commesso, quello dagli effetti più drammatici e duraturi, è stata la decisione di seguire il modello sovietico del socialismo. Quei quindici anni di 'russificazione' del nostro socialismo ci hanno lasciato problemi in quasi tutti gli ambiti della società. In economia, ha introdotto la nozione di socialismo di stato e di comando verticale basato su uno stile primitivo e incompetente di pianificazione centrale autoritaria. In politica, ha promosso la burocratizzazione di organizzazioni un tempo ricche di creatività e iniziativa, trasformandole in estensioni formali della macchina del Partito, restringendo i limiti del pluralismo nella società nel suo insieme. Sul piano sociale, il tentativo di legittimare privilegi speciali per un nuovo strato burocratico manageriale ha influito negativamente sullo spirito rivoluzionario del nostro processo. Dal punto di vista culturale, ha certamente ucciso la possibilità di utilizzare le scienze sociali - e del resto anche [una rilettura del] marxismo - come uno strumento utile nella costruzione della nuova società quando sono state trasformate in un credo religioso per l'elogio apologetico delle politiche ufficiali» (Blanco and Medea, 2019).

Questo periodo della storia cubana, che va dal 1970 al 1984 è stato molto dibattuto in ambito storiografico, ma non è questa la sede per analizzare le varie letture del processo di istituzionalizzazione. Tuttavia, ai fini di una corretta comprensione degli sviluppi sovietico-cubani credo che, a quanto dichiarato da Juan Antonio Blanco, sia indispensabile aggiungere che Cuba era arrivata a un punto tale da non poter fare a meno del pieno appoggio economico, politico e militare dell'URSS. Questo, chiaramente, portò a conseguenze durature. Secondo Kapcia (2020) si trattò di circa un quinquennio nel quale la nuova definizione di Rivoluzione non venne discussa apertamente, dal momento che il dibattito si limitò ai livelli più alti dello Stato, influenzato dai leader sovietici. Presto la struttura di gestione del potere e la stessa base ideologica cominciarono ad assomigliare a quelle del blocco socialista, addirittura con la stessa terminologia.

Ambrosio Fornet, saggista, critico letterario e presidente del Comitato Editoriale dell'Unione Nazionale degli Scrittori e degli Artisti di Cuba

(UNEAC), battezzò il periodo che va dal 1971 al 1976 come il “Quinquennio grigio”, alludendo alla scarsa creatività, stagnazione e sfiducia del mondo intellettuale, derivata dall’adozione di “modelli economici e schemi ideologici sovietici” e dai conseguenti vincoli che il Governo imponeva, tra gli altri, ai suoi artisti, ma anche all’ambito politico-ideologico ed economico. Altri autori, come per esempio Roberto Fernández Retamar, poeta e saggista cubano, suggeriscono che “forse quel quinquennio durò molto di più” e che fu con l’addio di *Ché* Guevara che iniziò il processo che spinse Cuba verso l’Unione Sovietica. Con la sua morte, in un certo senso, si esaurì il progetto rivoluzionario dell’America Latina e siccome Cuba era in cattiva sintonia con i tradizionali partiti di sinistra del continente e aveva la porta chiusa verso gli Stati Uniti, non ebbe altra alternativa che avvicinarsi al COMECON. Nel 1991 Retamar confessò che: «Per sopravvivere ci siamo integrati più di quanto fosse prudente a quel socialismo reale con le drammatiche conseguenze che stiamo vivendo ora», ovvero la catastrofe economica successiva al crollo dell’URSS all’inizio degli anni Novanta (Alburquerque, 2017; Carroll Cardenas, 2021).

Vari storici concordano nel fatto che il rapporto politico ed economico della Cuba rivoluzionaria con il blocco sovietico equivaleva alla dipendenza dell’isola dagli Stati Uniti nella tappa repubblicana. Il nocciolo duro del Sistema di Gestione e Pianificazione dell’Economia (SPDE) adottato durante il Primo Congresso del Partito fu interpretato da molti come segno che L’Habana avrebbe cominciato a dipendere dagli imperativi della pianificazione centrale sovietica (Mesa-Lago, 1974; Reynolds, 2012; Vazquez, 2008; Carroll Cardenas, 2021).

Quanto accadde con l’arte e l’economia toccò all’educazione. La crescente egemonia di Mosca su Cuba comportò un allineamento anche nella formazione delle giovani generazioni. Con le riforme e le modifiche dopo la fine degli anni Sessanta i cubani metteranno una forte enfasi nella formazione marxista-leninista, filtrata dalla lettura sovietica, svilupparono e aumentarono il lavoro manuale e produttivo nei centri di studio e intensificheranno enormemente la mobilitazione degli studenti nelle Organizzazioni studentesche politicizzate e la loro partecipazione a compiti economici utili alla Nazione (Griffiths, 1998).

Primo Congresso Nazionale dell'Educazione e della Cultura

Il periodo di dibattiti e confronti per preparare l'istituzionalizzazione dello Stato cubano cominciò con il "Primo Congresso nazionale dell'educazione e della cultura" il 23 aprile 1971 nel Cinema *Yara* all'Habana (MINED, 1971). Nel processo di riorganizzazione sociale, politico ed economico avviato dopo il noto fallimento del 1970 gran parte degli sforzi del Governo furono rivolti ad aumentare la produzione e l'efficienza nel lavoro tramite una pianificazione più realistica. A questi obiettivi si saldava con maggiore forza e convinzione rispetto al decennio precedente la necessità di formare capitale umano altamente specializzato attraverso la scuola (Arbesù, 1993). Ecco perché il Congresso dell'educazione assunse un'importanza fondamentale nel processo di cambiamento degli anni Settanta a Cuba.

Al *Yara* si riunirono circa 1700 delegati, soprattutto professori, maestri, pedagogisti e coloro che lavoravano negli uffici amministrativi, ma anche alcuni dirigenti del PCC e lo stesso Fidel Castro. I partecipanti presentarono diagnosi, rilevamenti, considerazioni, suggerimenti e studi condotti sul Sistema educativo, sui risultati ottenuti e sulle criticità dei 10 anni di scuola rivoluzionaria. Dalle discussioni emersero le direttive per la nuova politica educativa cubana la quale, tuttavia, entrerà nel vivo dell'azione normativa solo dopo il 1975, alla conclusione del "Primo Congresso del Partito Comunista Cubano" (Kolésnikov, 1983; Arbesù, 1993).

Al Congresso dell'educazione i delegati approvarono più di 400 risoluzioni, a partire dalla definizione dell'obiettivo dell'educazione cubana, ovvero quello di formare "*el hombre nuevo*" teorizzato da Guevara: un "cittadino comunista pienamente integrato nella società e utile al suo progresso" (Aricò, 1977). Le risoluzioni riguardavano vari macro-ambiti dell'educazione, come il ruolo e la preparazione dei docenti; gli obiettivi e i contenuti dell'educazione; i metodi d'insegnamento e di valutazione; le Organizzazioni di massa come parte integrante del Sistema educativo; alcune questioni generali relative anche all'amministrazione scolastica; i problemi nell'educazione.

Dagli atti del Congresso (MINED, 1971) emerge la consapevolezza che per migliorare il Sistema educativo e risolverne i problemi, sarebbero stati necessari ulteriori profondi cambiamenti, oltre a quelli messi in atto dal 1959. Il più evidenziato era “la urgente” revisione generale dei piani di studio e dei programmi in tutti i livelli d’insegnamento, alla quale avrebbero dovuto partecipare anche “gli Organismi di produzione e il personale docente”. Le nuove indicazioni avrebbero “risposto alle necessità e alle prospettive di sviluppo del Paese”, il quale si trovava - di nuovo - al centro di una fase di cambiamento che stava interessando l’economia e per tanto veniva raccomandata la creazione di una “Commissione nazionale permanente per i piani e i programmi”, che “condizionasse” i lineamenti della politica educativa del Governo. Inoltre, tale Commissione avrebbe avuto il compito di “unificare tutto l’insegnamento”, compreso quello elementare sulla base dei principi del marxismo-leninismo. Di fatto i contenuti dei livelli del Sistema educativo non erano ancora stati messi pienamente in relazione tra di loro e non esisteva una concezione definita e generalizzata dell’educazione politecnica in tutti i livelli dell’insegnamento. Per di più l’educazione primaria ne era priva (Mesa-Lago, 1974; Carnoy and Werthein, 1980; Kolésnikov, 1983; Arbesù, 1993).

Una raccomandazione prevedeva che i nuovi piani e programmi di studio arrivassero agli insegnanti sotto forma di manuali-guida. In concomitanza fu stabilita anche la revisione dei testi scolastici e degli esami. Lo studente, a sua volta, doveva essere coinvolto in attività di gruppo, così da fare “dell’alunno un personaggio attivo del suo proprio processo educativo, in maniera tale che smett[esse] di essere passivo ricettore di informazioni, ma al contrario prend[esse] parte attiva nella classe esprimendo le sue idee” (MINED, 1971).

Dopo l’esperimento di Camaguey nel 1966, i delegati promossero nuovi aggiustamenti. In particolar modo la scuola al campo sarebbe stata estesa a tutto il livello medio, il carico didattico delle classi coinvolte alleggerito e le condizioni materiali per garantire migliore vitto e alloggio agli studenti migliorate. Nelle scuole secondarie basiche si sarebbero svolte “attività lavorative non solo nel periodo della scuola al campo” e a livello generale sarebbe stato necessario aumentare “le attività pratiche, soprattutto nelle materie tecniche” al fine di “intensificare la formazione di forza lavoro qualificata in accordo con le strategie di sviluppo del Paese”. Molto

interessante fu la risoluzione che suggeriva di mettere in stretta “relazione gli Organismi di produzione e il MINED, al fine di migliorare l'utilizzo del personale qualificato di fabbrica come istruttore, dei laboratori e delle officine per gli studenti”. In questo modo sarebbe anche stato possibile garantire “ai giovani con ritardo scolastico una preparazione [nei nuovi laboratori] che li fac[esse] integrare nel mondo del lavoro”. I delegati sottolinearono perciò la necessità di costruire nuovi centri di insegnamento tecnico e corsi per personale amministrativo, che negli undici anni precedenti tanto affettò l'amministrazione cubana. Per coordinare la distribuzione della futura forza lavoro tra i suggerimenti adottati c'era la creazione del “Piano nazionale di formazione di risorse umane” il quale avrebbe realizzato “una distribuzione adeguata degli studenti nel mondo del lavoro”, ma non è chiaro come agì nella pratica. Infine, il Congresso raccomandò di “investire in una vera formazione permanente, cosa che non era stato possibile fare in precedenza” (MINED, 1971).

I delegati criticarono profondamente anche la scuola al campo. I problemi emersi durante i cinque anni di funzionamento della ESBAC entrarono nelle sessioni di dibattito al *Yara*. Gli insegnanti lamentavano che gli obiettivi delle attività risultavano non “chiari” e privi di “un'organizzazione finalizzata a risultati specifici”. Inoltre, il tempo sottratto ai programmi e impiegato per il lavoro produttivo durante 45 giorni all'anno, aveva effetti negativi sulla preparazione degli studenti, soprattutto per coloro che avevano intenzione di proseguire al livello medio superiore (MINED, 1971).

Anche i contatti tra i ragazzi delle città e i contadini - uno dei principi fondanti di queste scuole - si rivelarono superficiali e soprattutto i ragazzi “mantenevano nei loro confronti atteggiamenti di superiorità urbana”. I tecnici del Governo segnalavano che dal punto di vista dell'autofinanziamento - anche questo tra i principi basilici della *escuela al campo* - “la produttività degli studenti [era] generalmente bassa”. Infine, come fece notare una professoressa “il 25% degli studenti che avrebbero dovuto frequentare i 45 giorni della *escuela al campo* ha presentato certificati medici che li esoneravano dal lavoro in campagna”. Graciella Cruz-Taura (2008) si è giustamente domandata come fosse “possibile che il 25% dei tredicenni dell'Habana non fosse in buona salute”, date le eccellenti statistiche sanitarie di Cuba (MINED, 1971; Paulston, 1982).

I delegati ribadirono che la “pedagogia del lavoro” - intesa nel senso del politecnicismo marxista - dovesse essere “compito dell’educazione socialista, dove il lavoro è visto come un dovere sociale”. Seguendo e approfondendo questa linea una risoluzione suggerì che “il MINED, il Ministero del lavoro (MINTRAB) e quello della salute (MINSAP) costituiscano una commissione permanente che studi e prepari annualmente tutto il necessario per la partecipazione degli studenti ai lavori” produttivi. Per il piano Scuola al campo sarebbe stata necessaria “una campagna di informazione rivolta ai genitori e agli studenti” - prima assente - e un più stretto coinvolgimento degli Organismi di massa. Con un certo parallelismo anche per “l’insegnamento generale politecnico, data l’ambiguità del termine, il MINED” avrebbe iniziato “una campagna di divulgazione tramite radio, tv e giornali dei suoi obiettivi e contenuti” (MINED, 1971).

Fin dalla primaria sarebbero state date “nozioni relative ai contesti lavorativi” e promosse “attività di questo tipo conformemente con il livello scolastico e l’età degli studenti”. Inoltre, dal VII al X grado gli alunni avrebbero iniziato lavori che dimostrassero “l’applicazione della scienza nella tecnica: lavori con il legno, elettrotecnici, di semplici principi di meccanica, ecc.”. Anche rafforzare la “relazione tra studenti e contadini” avrebbe dato - secondo le risoluzioni del Congresso dell’educazione - un grande contributo allo sviluppo della personalità dello studente. Di estrema importanza per l’insegnamento medio fu la direttiva nella quale veniva indicato che “senza snaturare i principi della scuola al campo”, sarebbero state create scuole “che svolg[essero] attività industriale”. Si trattava di una proposta che rientrava perfettamente in quel processo di industrializzazione che Cuba stava cercando da ormai un decennio. Ai livelli più alti dell’istruzione, poi, la preparazione politica sarebbe stata intensificata “prima di iniziare il lavoro produttivo” (MINED, 1971).

Per migliorare costantemente nel tempo e a tutto campo il settore educativo i delegati raccomandarono l’intensificarsi di ricerche scientifiche e in particolare sui centri che ospitavano i ragazzi per il lavoro produttivo. Le attività didattiche nella scuola primaria avrebbero dovuto “creare nei bambini un’attitudine di amore per il lavoro attraverso la partecipazione a diversi esercizi” e “sviluppare e mantenere vivo lo spirito di solidarietà tra i giovani”, attraverso la creazione di “Comitati di solidarietà”. Queste associazioni di

studenti dovevano “divulgare l’opera del *Ché*, mantenere in ogni centro un murale con la raccolta delle informazioni dei quotidiani” e sviluppare il senso di amicizia internazionale (MINED, 1971).

Nelle sedute vennero anche affrontati i problemi dell’assenteismo, della diserzione e del ritardo scolastico: «La legislazione sull’obbligatorietà dell’istruzione e la responsabilità dei genitori dovrà essere modificata, mettendo a discussione dei lavoratori [Organizzazioni di massa] un progetto di legge che contempli sanzioni a coloro che siano coinvolti per negligenza». Gli Organismi di massa, sociali e dell’educazione si sarebbero dovuti coordinare per la soluzione di questi problemi. Al contempo dovevano essere aumentate “le secondarie basiche rurali, fondamentali per le carriere agropecuarie” - dal momento che terminata questa scuola gli studenti potevano continuare negli istituti tecnici agricoli - e per fornire più aule ai ragazzi che vivevano nelle campagne in modo da limitare il rischio di abbandono scolastico (MINED, 1971).

Come già stabilito nelle leggi 559 e 680 del 1959, ma mai applicato veramente, il Congresso incentivò “l’orientamento vocazionale dal circolo infantile, in accordo con i piani di sviluppo del Paese, mediante attività che mett[essero] il bambino in contatto con i settori dell’economia della Nazione. Per questo motivo” si legge nelle raccomandazioni “nella scuola primaria devono esistere in forme ricreative, attività di cura dell’orto, elementi di meccanica ed elettricità, affinché i bambini si orientino in questi aspetti”. Per i livelli scolastici superiori sarebbero stati necessari “Centri di orientamento vocazionale [diretti da una Commissione specifica] che pianific[assero] e mostr[assero] agli studenti l’importanza e la necessità degli studi tecnici”. In aggiunta sarebbe stata fatta “campagna di informazione attraverso radio, giornali e tv” e “all’inizio di ogni corso scolastico proposto un questionario al fine di estrarre un quadro delle aspirazioni degli studenti”. I delegati promossero poi una “maggiore interrelazione tra alunni e operai” e il potenziamento dei Circoli di interesse (MINED, 1971).

Il Congresso condannò con forza “ogni espressione dell’ideologia borghese” e proclamò che “la cultura, come l’educazione, non è e non potrà essere apolitica o imparziale”. Di conseguenza anche l’insegnante sarebbe dovuto “essere rivoluzionario”, perché il suo compito era “quello di guida e formatore dello studente”. Per questo motivo il Congresso richiese “una

preparazione qualitativamente maggiore e una selezione più attenta del personale”. Nei primi anni successivi alla vittoria dei ribelli, per “la necessità di coprire tutte le nuove aule create dalla Rivoluzione nel Paese, il MINED non dette molta attenzione alla preparazione del docente, che spesso veniva fatto entrare in servizio senza titolo”. Per questo “la qualità della preparazione di molti insegnanti non [era] la migliore”. Dalle discussioni per trovare una soluzione a questo problema emerse la necessità di svolgere un grande censimento per identificare coloro che non fossero in possesso del titolo o della preparazione adeguata a insegnare, in modo da far confluire questi docenti in corsi di *superación*, ovvero aggiornamento o titolazione. Per il cronico problema della mancanza di insegnanti, inoltre, i rappresentanti al Congresso ribadirono l’urgenza di formare professori per il livello medio dell’insegnamento e “aumentare il numero di aspiranti maestri”. In parallelo prese sempre più forza l’idea di una *superación permanente*, ovvero un continuo aggiornamento del personale docente e amministrativo del settore scolastico. Due anni dopo la RM 28/73 creò nuovi centri per la preparazione di docenti di ogni livello dell’educazione (Educación, 1973 aprile - giugno).

Inoltre, come per tutto il livello medio anche gli insegnanti delle materie tecniche e pratiche non erano sufficienti a coprire tutte le cattedre necessarie e in generale la loro preparazione era affidata a seminari e corsi d’emergenza più che a veri e propri percorsi di formazione (Mesa-Lago, 1974; Carnoy and Werthein, 1980; Kolésnikov, 1983; Arbesù, 1993). Nel 1973 per dare una svolta alla formazione dei docenti delle materie tecniche con la Risoluzione ministeriale n. 210 il MINED creò gli Istituti pedagogici dell’educazione tecnica professionale (IPETEP), ai quali accedevano studenti con il livello di tecnico medio per ottenere l’abilitazione di insegnante (MINED, 1975a).

Altro punto al quale il Congresso dedicò particolare attenzione fu quello del rafforzamento della preparazione “ideologica [marxista-leninista] dei docenti”, i quali avrebbero dovuto “conoscere tutto quello che fa la Rivoluzione e il Partito per lo sviluppo del Paese, con il fine di trasmetterlo agli alunni”. In linea generale, poi, i futuri insegnanti avrebbero dovuto studiare l’opera di José Martí e ciascun neodiplomato avrebbe prestato servizio per almeno due anni nelle zone rurali del Paese (MINED, 1971; Dahlman, 1973).

«In tutto il Sistema educativo», si legge nelle raccomandazioni, «va cambiata la valutazione, affinché possa servire al conoscenza di sé stessi e degli altri, [...] perciò che venga dato più valore ad attività di gruppo». La valutazione degli alunni “deve essere un processo continuo e deve includere ogni aspetto dell’attività dell’alunno dentro il processo educativo”. Mentre suggerirono di “lasciare l’attuale sistema di valutazione nel livello primario”, sarebbe stato necessario perfezionare quello del livello secondario basico attraverso l’uso di tre categorie: A = eccellente; B = buono; C = insufficiente. Per facilitare ai docenti l’assimilazione di questo cambio il MINED avrebbe organizzato “seminari di aggiornamento sulla valutazione” (MINED, 1971).

Anche per i docenti sarebbe stato adottato un metodo di valutazione, il quale avrebbe permesso al MINED di “conoscere integralmente le caratteristiche personali, politiche e professionali dei singoli insegnanti” e quindi “portare il magistero a un comportamento comunista”. La Risoluzione 89/72 mise in moto questo sistema di valutazione, che consentì al Ministero dell’educazione di “conoscere gli sviluppi della politica di formazione degli insegnanti, ma anche le problematiche della loro preparazione e modalità d’insegnamento” (Educación, 1973 aprile - giugno).

Al Congresso dell’educazione trovò ampio spazio l’analisi dei compiti svolti e di quelli da svolgere da parte degli Organismi popolari dell’educazione e di quelli di massa nella scuola. In una delle raccomandazioni si legge: «Con la Rivoluzione l’educazione smette di essere individuale per convertirsi in un interesse della società ed è necessario che, insieme all’apparato tecnico amministrativo del MINED si aggiunga la collaborazione delle masse. [...] Nel 1959 la creazione dei Consigli municipali dell’educazione permise di mobilitare e coordinare l’azione popolare in favore della soluzione dei problemi dell’educazione». Tuttavia, le uniche informazioni in mio possesso riguardo il loro funzionamento si limitano a documenti legislativi, i quali non consentono di dire molto sull’azione effettivamente svolta. Il MINED affermava che l’estrema indipendenza dei singoli Consigli - scolastici e municipali - a livello di base prima del 1971 - probabilmente causata anche dalla mancanza di una normativa di riferimento - non garantì un’azione coordinata a livello nazionale. Ciascuno risolveva problemi e si interessava per la propria scuola, senza che ci fosse un concreto collegamento tra queste e i livelli più alti

dell'amministrazione. Venne quindi proposto di rafforzare la struttura organizzativa degli Organismi popolari dell'educazione e di precisare i loro compiti. Questi Organismi si sviluppavano in una struttura verticale, ciascuno relazionato con il grado successivo (MINED, 1971):

- “Consiglio nazionale dell'educazione”, che si sarebbe riunito ogni due mesi, era composto da direttori dipartimentali del MINED, dalla segreteria del sindacato dell'insegnamento, dai rettori delle università, dai delegati delle organizzazioni di massa;
- “Consiglio provinciale dell'educazione” che si riuniva mensualmente;
- “Consiglio regionale dell'educazione”;
- “Consiglio municipale dell'educazione”;
- “Consiglio di scuola”.

Il Partito Comunista si riservò di partecipare e supervisionare con un delegato in ognuno di questi livelli, discutendo insieme agli altri membri i problemi della scuola, orientando le soluzioni livello dopo livello fino al Consiglio nazionale dell'educazione. All'interno delle assemblee ciascuna delle Organizzazioni di massa avrebbe svolto “un compito specifico. [...] La CTC [Centrale dei Lavoratori Cubani, una sorta di sindacato] promuoverà tra i lavoratori corsi di formazione e culturali, farà campagna affinché gli operai si preoccupino per l'educazione dei figli. Contribuirà alla selezione dei tecnici guida per i ‘Circoli di interesse’ degli alunni, così come selezionerà istruttori per le materie pratiche. [...] La FMC aiuterà nel coinvolgimento dei ragazzi e bambini con ritardo scolastico e di quelli che abbandonano gli studi prematuramente, [...] parteciperà a tutte le attività extrascolastiche, [...] aiuterà i maestri di primaria nell'organizzazione e nella gestione delle aule. [...] I CDR e l'ANAP sono chiamati ad aumentare la matricola degli alunni, assistere le classi, coinvolgere la comunità e gli studenti nel mantenimento della scuola. [...] La FEU [Federazione degli Studenti Universitari], la FEEM [Federazione degli Studenti dell'Insegnamento Medio] e la UPC [Unione dei Pionieri di Cuba, dove vengono associati i bambini di primaria], organizzazioni di studenti e per gli studenti, svolgeranno un compito di impulso allo studio, all'assistenza, allo sviluppo delle campagne vocazionali,

all'incremento dello sport, la cultura e la ricreazione. [...] Queste saranno coadiuvate dalla UJC [Unione dei Giovani Comunisti] che farà da appoggio e sostegno alle tre" (MINED, 1971).

Alcune delle raccomandazioni del Primo Congresso dell'educazione cominciarono ad essere messe subito in pratica, ma la maggior parte andarono a integrare i punti di discussione nel Primo Congresso del PCC, che si svolgerà quattro anni più tardi e che strutturerà il nuovo assetto educativo, oltre che istituzionale. Nel frattempo, cominciarono ad essere promosse in maniera massiccia le scuole e gli istituti tecnico industriali, in linea con la volontà del Governo - guidato dalle indicazioni dell'Unione Sovietica e dal COMECON - di sviluppare il settore industriale dell'economia (Arbesù, 1993).

Con il Congresso dell'educazione del 1971 si chiuse dunque la seconda fase dello sviluppo della scuola cubana, quella caratterizzata dall'espansione dei servizi educativi e dagli esperimenti per mettere in pratica i principi pedagogici *martiani*, *guevaristi* e marxisti. Immediatamente se ne aprì un'altra, meno indagata dagli studiosi della storia dell'educazione, che si sono maggiormente concentrati sui primi dieci anni di Rivoluzione, ma che è stata comunque soggetta a interessanti letture. Le fonti primarie e secondarie incontrate durante la ricerca hanno dimostrato che questa parte della storia dell'educazione cubana rappresenta, invece, un momento particolarmente importante nel processo di sviluppo della scuola e, di conseguenza, della nazione.

Gli organi e i vice-ministeri del MINED cominciarono immediatamente a elaborare le direttive per mettere in pratica le indicazioni emerse dal Congresso. In totale furono 714 i piani di lavoro, tra i quali 79 per i livelli dell'educazione generale e politecnica, 76 per quella tecnica e professionale, 34 per la formazione dei docenti e 50 per le attività politico-ideologiche. Gli obiettivi erano rivolti all'analisi e al rinnovamento dei contenuti delle materie e dei metodi di insegnamento, all'elaborazione di risoluzioni e circolari per mettere in pratica le modifiche al Sistema educativo e all'organizzazione di seminari e incontri formativi per tutto il personale scolastico. Il Ministero dell'educazione, inoltre, avviò una serie di studi e analisi del Sistema, i quali avrebbero fatto da base per il "Piano di perfezionamento dell'educazione" qualche anno dopo (Educación, 1972 gennaio - marzo).

Tra i provvedimenti più immediati ci fu la preparazione e pubblicazione del primo numero della rivista *Educación*, che tutt'oggi continua il suo compito di punto di riferimento pedagogico-educativo nell'isola. Il Governo predispose finanziamenti per la riparazione di scuole, il MINED rivide i profili occupazionali degli insegnanti delle distinte specialità pratiche dell'educazione tecnica e professionale, dettò le prime indicazioni per coinvolgere gli alunni della primaria in piccole attività pratiche di tipo produttivo e incrementò le attività politico-educative. Presero avvio piani di titolazione per i docenti che ancora non erano in possesso del titolo di studio idoneo e corsi di aggiornamento per tutto il personale scolastico, soprattutto dei centri tecnologici e delle scuole al campo. Dopo la sua creazione³ la "Commissione Nazionale Permanente dei Piani e Programmi di studio", che avrebbe orientato "i lineamenti della politica educativa del MINED", sottopose piani e programmi di studio a un intenso lavoro di revisione.

Il Ministero analizzò anche l'articolazione tra i diversi gradi e livelli del Sistema educativo nazionale, al fine di migliorare il percorso formativo degli studenti. Sottopose il lavoro produttivo nell'insegnamento medio a una profonda revisione dei contenuti per adattarlo in maniera più stretta alle future professioni. Nel giro di poche settimane organizzò seminari sui metodi di insegnamento per ogni livello del Sistema educativo, approfittando della presenza di tecnici e pedagogisti sovietici, con i quali il MINED condusse investigazioni psicopedagogiche e indagini sui problemi relativi alla scuola come, per esempio, l'assenteismo e la diserzione degli studenti (*Educación*, 1972 luglio - settembre).

Altri provvedimenti richiesero una preparazione più approfondita e quindi più tempo per essere messi in pratica. Il Ministero studiò la possibilità di creare un istituto di investigazione di scienze pedagogiche e programmò di inserire modifiche nei livelli dell'insegnamento generale alla lingua spagnola, alla matematica e all'educazione sessuale (*Educación*, 1972 luglio - settembre). Per i docenti sarebbero state organizzate sessioni di aggiornamento settimanale per aumentare la preparazione culturale, scientifica, pedagogica e politico-ideologica (*Educación*, 1973 aprile - giugno).

³ Resolución ministerial 62/72 (*Educación*, 1972 luglio - settembre).

Pochi mesi dopo la conclusione del Congresso dell'educazione con la *Resolución* n. 100/71 il MINED modificò la sua stessa struttura e la *Ley* n. 1235 del 13 luglio 1971 creava i "viceministeri", che avrebbero "orientato, diretto ed eseguito la politica educativa della Rivoluzione", in modo da alleggerire la carica burocratica del Ministero e velocizzarne l'azione (Aguzzi, 1973). L'orientamento politico e tecnico dell'educazione continuava a risiedere al livello più alto del Ministero e quindi ad essere centralizzato, ma l'applicazione delle direttive sarebbe stata finalmente affidata all'amministrazione periferica, decentralizzando in buona parte il potere esecutivo. Tra le motivazioni che portarono alla modifica della struttura del MINED c'era anche quella di "dirigere gli sforzi dell'organizzazione tecnico-amministrativa in maniera da assicurare il miglior rendimento del lavoro" dei docenti, ai quali lo Stato affidava "l'alta missione di formare in senso comunista le nuove generazioni". In questo modo il Governo voleva ridurre la carica di lavoro degli insegnanti, i quali erano costretti a risolvere anche le questioni amministrative dei centri scolastici. Questi provvedimenti confermarono nuovamente il coinvolgimento del popolo nella partecipazione attiva al processo educativo attraverso le Organizzazioni di massa, sociali e educative (Educación, 1971 aprile - giugno).

Modifiche interessarono anche i calendari, come l'unificazione della data di inizio e fine dell'anno scolastico di ogni livello ed iniziarono i corsi di titolazione per i docenti senza titolo e aggiornamento per tutti quelli in servizio (Educación, 1971 luglio - settembre).

Un'altra importante tappa dello sviluppo della scuola cubana largamente riconosciuta dalla letteratura che si è occupata della storia della scuola nell'isola è rappresentata dal "Secondo Congresso Nazionale della Gioventù Comunista"⁴ tenutosi dal 29 marzo al 4 aprile 1972. Esattamente un anno dopo il Congresso dell'educazione il Primo Ministro Castro intervenne davanti a 2.029 giovani delegati parlando dei fallimenti del Sistema educativo e proponendo una soluzione che avrà dirette ripercussioni sulla nuova riforma dell'insegnamento medio. Le sue critiche si rivolsero al settore rurale rappresentato dalle scuole al campo, ai curriculum obsoleti, all'amministrazione inefficiente, allo scarso coordinamento tra i diversi tipi e

⁴ <https://www.ujc.cu/congreso/ii-congreso>.

livelli di istruzione, alla formazione inadeguata degli insegnanti, ai libri di testo e materiali didattici, all'incapacità di tenersi al passo con gli sviluppi della scienza e della tecnologia e alle debolezze operative nel programma di unione scuola-lavoro. Tutto ciò era ripreso dalle disposizioni finali emerse al cinema *Yara*, ma stavolta coinvolgendo direttamente l'altra fondamentale componente della scuola: gli studenti (Dahlman, 1973; Paulston, 1982; Kolésnikov, 1983).

Tra le criticità più rilevanti che toccò Castro nel suo discorso c'era quella delle ripetenze. Nel 1972 più della metà dei bambini della scuola primaria erano stati bocciati. Questi alunni sovraccaricavano le scuole, provocando seri problemi di eterogeneità nelle aule (Mesa-Lago, 1974; Carnoy and Werthein, 1980; Kolésnikov, 1983; Dahlman, 1973; Paulston, 1982; Arbesù, 1993). Altrettanto critico era il problema dell'abbandono scolastico, in particolare nelle scuole rurali. Il Primo Ministro lamentava che la piramide educativa diventasse più ripida nei livelli superiori, dove nel 1966-67 circa 59.300 studenti si iscrissero alla media basica, ma solo 8.073 ottennero il diploma tre anni dopo e nel 1971 più di 300.000 giovani tra i 6 e i 16 anni avevano abbandonato la scuola. L'anno successivo solo il 12% degli studenti di età compresa tra i 12 e i 18 anni si iscrisse al livello medio (Dahlman, 1973; Carnoy and Werthein, 1980; Paulston, 1982; Kolésnikov, 1983).

Il Governo adottò provvedimenti d'emergenza per tentare di risolvere questi problemi o quantomeno frenarli. Emanò la "Legge contro la nullafacenza" (*Ley contra la vagancia*⁵) del 1971, la quale considerava un crimine non lavorare né studiare, poi abolita nel 1979. Circa 100.000 adolescenti che non frequentavano le scuole furono arruolati nel servizio militare nello stesso anno, la maggior parte dei quali integrati in unità ausiliarie dell'esercito per la produzione nel settore agricolo (Mesa-Lago, 1974). Il MINED creò anche scuole laboratorio adiacenti a fabbriche o fattorie (*Movimiento Juvenil*) per dare almeno una minima qualifica a chi non studiava, in modo da potersi integrare nel mondo del lavoro (Carnoy and Werthein, 1980; Kolesnikov, 1983). Queste scuole assorbivano anche coloro che, avendo ripetuto per già due volte lo stesso grado scolastico, venivano

⁵ Ley n. 1231 del 16 marzo 1971.

esclusi dagli studi, ma in questo modo erano comunque messi in una condizione di apprendere un mestiere (Dahlman, 1973).

Al II Congresso della UJC il *Líder Máximo* contava soprattutto di convincere i giovani a intraprendere studi tecnologici. Ancora - e nonostante le pressanti necessità di tecnici e operai e la sicurezza di trovare lavoro una volta terminate le scuole - queste carriere continuavano a registrare un insufficiente indice di iscrizioni utili a saturare i posti di lavoro necessari ai piani economici del Governo. Dei soli 23.960 studenti iscritti a questi corsi nel 1971, 16.203 erano impegnati nell'area industriale, mentre 7.757 studiavano in ambito agricolo. Per un "Paese povero che cerca di meccanizzare il settore agroindustriale, queste cifre non erano sufficienti a stimolare un balzo nell'economia". Per contro, Fidel Castro fece notare che c'erano "24.033 persone che studiano lingue", come a dire che queste non erano poi così necessarie alla Rivoluzione (Dahlman, 1973; Paulston, 1982).

Da un punto di vista ideologico ammise francamente che l'uomo nuovo non era ancora stato creato. Gli ingenti finanziamenti concessi alla scuola, compresa l'educazione degli adulti, stavano mettendo in difficoltà le finanze dello Stato. Nonostante le vittoriose mobilitazioni di massa per le battaglie educative all'inizio degli anni Sessanta, la pressione economica faceva dubitare della corretta strategia per creare l'*hombre nuevo*. Comunque, Castro considerava imperativo continuare con l'uso di criteri ideologici e morali per la formazione dei giovani (Mesa-Lago, 1974; Carnoy and Werthein, 1980; Kolésnikov, 1983; Arbesù, 1993).

Alla conclusione della seconda tappa dello sviluppo educativo cubano, nonostante le grandi difficoltà che ancora il Governo avrebbe dovuto risolvere, studiavano quasi 2.700.000 persone: 3 volte il numero degli studenti nell'anno 1958; la spesa pubblica per l'istruzione ammontava al 7% del totale del bilancio dello Stato. Una cifra ben superiore - a titolo comparativo - al resto di quella degli Stati latinoamericani e che rappresentava quasi il doppio di quella indicata dall'UNESCO come obiettivo per i paesi in via di sviluppo. La percentuale di studenti che completavano la scuola primaria raggiunse il 70% circa, in comparazione con il 14,4% del 1961 e il corpo insegnanti crebbe del 400% (Mesa-Lago, 1974; Carnoy and Werthein, 1980; Kolésnikov, 1983; Arbesù, 1993; McDonald, 2000; Carnoy, 2014).

Nel 1972 il Ministero dell'educazione - con l'assistenza dell'Unione Sovietica e della Repubblica Democratica Tedesca - iniziò la “Diagnosi e la prognosi dell'educazione nelle scuole dell'isola” per preparare il *Plan de perfeccionamiento y desarrollo del Sistema nacional de educación de Cuba*: un piano quinquennale che dopo il Primo Congresso del Partito Comunista Cubano interessò i contenuti dell'educazione, i piani e programmi di studio, i libri e la struttura del Sistema educativo (Rodríguez, 2010; Navarro Quintero et al., 2021).

La “escuela en el campo”

Durante il Primo Congresso dell'educazione i problemi e le critiche alle *escuelas al campo* si focalizzarono intorno a tre aspetti. Innanzitutto, dal punto di vista economico il sistema di lavoro volontario che coinvolgeva gli studenti delle secondarie basiche nelle aree rurali per 45 giorni all'anno non dette un apprezzabile contributo alle necessità produttive del Paese. Da un punto di vista del processo formativo dei ragazzi e delle ragazze, poi, le criticità emerse mettevano in discussione l'efficacia di questo modello di scuola. Infatti, per dedicare il tempo ai lavori manuali nel campo, gli studenti erano costretti a sospendere le lezioni per sei settimane. Come fecero notare molti insegnanti delegati al Congresso, nonostante le lezioni teoriche fossero contemplate nel periodo di permanenza nelle ESBAC, “lo studio e altre attività teoriche non procedevano in maniera del tutto seria”, con effetti negativi sui programmi didattici - che tra l'altro mancavano di un legame coerente con le attività di lavoro - e, di conseguenza, sulla preparazione degli studenti (MINED, 1971; Bowles 1972; Carnoy, 2014).

Garcia Gallo in un articolo su *Educación* (Educación, 1973 aprile - giugno) segnalava che con una popolazione di 8 milioni di abitanti e quasi 3,5 con meno di 16 anni lo Stato doveva mantenere, educare, garantire attenzione medica, culturale e ricreativa al 41% della popolazione, senza contare il subsistema dell'educazione per gli adulti. In totale un cittadino ogni 3 al principio degli anni Settanta era inserito e frequentava un percorso di istruzione. «In accordo con i principi naturali del nostro sistema sociale»

scriveva, «nessuno può rimanere escluso da questi servizi. Ma come si risolve il problema della mancanza di fondi economici? La soluzione sta nell'unire lo studio con il lavoro produttivo» in maniera tale che il capitale prodotto dagli studenti servisse davvero a dare un contributo allo sviluppo economico del Paese e a ripagare gli investimenti per la costruzione e il mantenimento delle nuove scuole, acquisendo comportamenti di sacrificio, di solidarietà e di servizio per la collettività (Dahlman, 1973; Paulston, 1982).

Per risolvere questi problemi e migliorare il programma delle scuole al campo il Ministero dell'educazione mise in moto una nuova importante riforma dell'insegnamento medio, preceduta da studi ed esperimenti iniziati verso la fine degli anni Sessanta. Il MINED creò una nuova tipologia di scuola per l'educazione generale e politecnica che prese il nome di *escuela en el campo* (EEEC o ESBEEC). Si trattava di un piano che raccoglieva le migliori esperienze di quello precedente, coinvolgendo ancora una volta le secondarie basiche (VII, VIII, IX e X grado) composte principalmente da studenti urbani, ma questa volta con caratteristiche di collegi costruiti nei centri di produzione agricoli, dove i ragazzi e le ragazze combinavano studio e lavoro ogni giorno della settimana e per tutta la durata dell'anno scolastico, con possibilità di ritornare alle rispettive case il sabato e la domenica (Carnoy and Werthein, 1977).

Il 7 aprile 1971 Fidel Castro dichiarò che questa nuova scuola rispondeva “a concetti pedagogici in accordo con il più profondo pensiero marxista, il quale unisce l'educazione e la formazione vincolata al lavoro produttivo; ma anche in accordo con la tradizione della nostra Patria, con la concezione martiana”⁶.

Martin Carnoy (2014) ha affermato che le ESBEEC in breve tempo si integrarono molto più a fondo con i piani di sviluppo economico agricoli stabiliti dal Governo, rispetto alle scuole al campo. Questo sia per raggiungere l'obiettivo dell'autofinanziamento attraverso attività produttive, sia per mettere in una relazione coerente la didattica con la pratica. Zotta (1973), dopo un periodo di ricerca nell'isola durante i primi anni Settanta, scrive che:

⁶ Ibid.

«Mentre l'esperienza "al campo" impartisce solo un'educazione al lavoro manuale, il piano "nel campo" realizza una maggiore integrazione tra la teoria e la pratica, tra lo studio e la produzione. Si trattò di un passaggio della partecipazione della scuola dalla produzione generica a quella specializzata».

Ad ogni modo, la preparazione dei nuovi programmi e piani di studio pare che incontrò difficoltà.

«Il problema principale» continua Zotta «si presentò nel momento in cui dovettero trovare il punto di coordinamento e di compenetrazione tra l'attività produttiva e quella di studio. Non doveva prevalere un criterio "praticistico", perché l'importanza dello studio teorico non avrebbe dovuto perdere il suo valore. Le materie insegnate dovevano sviluppare la capacità politecnica del futuro lavoratore e specializzarlo secondo l'indirizzo preso: industriale, agricolo, amministrativo, linguistico, ecc. Va sottolineato, inoltre, che mancava personale docente [per impartire le materie pratiche], per questo venivano selezionati operai qualificati o particolarmente competenti».

In uno studio preparato per l'UNESCO i ricercatori cubani Figueroa Max Abel Prieto e Gutierrez Raúl (1974) elencarono e argomentarono in maniera approfondita i principi basici delle *escuelas en el campo*. Riporto qui la mia traduzione dal documento originale.

Il principio dell'educazione nella comunità - La scuola secondaria di base in campagna crea le condizioni affinché gli studenti partecipino costantemente a diverse forme di attività collettiva: lavorano nei campi; svolgono attività di manutenzione nella scuola; valutano lo studio e il lavoro nelle assemblee plenarie; entrano a far parte di squadre sportive o gruppi artistici; realizzano compiti comuni.

Il principio di coniugare lo studio con il lavoro - In queste scuole le abitudini di lavoro vengono acquisite come dovere più naturale ed elementare di ogni cittadino, secondo le concezioni del pensiero marxista e martiano. [...] Ovviamente la produzione di beni materiali da parte degli studenti, oltre a un imprescindibile principio pedagogico, è un'esigenza di sviluppo.

Il principio della formazione dello studente produttore - Quando il giovane produce, deve essere consapevole che sta facendo un lavoro utile, che sta producendo valore sociale e questo è altamente educativo. È molto importante che gli studenti si identifichino fin dalla giovane età con il loro ruolo di produttori.

Il principio di collegare l'istruzione ai piani di sviluppo economico - Le scuole secondarie di base in campagna combinano due fattori di base: il tipo di educazione socialista [in senso umanista] con le esigenze del nostro sviluppo economico. Ciò impone la creazione di uno stretto coordinamento tra attività produttive e attività educative. Gli studenti lavorano tre ore al giorno nei campi, dal lunedì al venerdì, la mattina o il pomeriggio, a seconda del turno corrispondente.

Il principio dell'educazione attraverso il legame del giovane studente con il lavoratore del campo - Le Scuole Secondarie di Base nel Campo non costituiscono esattamente un'emigrazione [dalla città alla campagna], ma piuttosto un'opportunità per far prendere coscienza al popolo che la nostra principale risorsa è la terra con i suoi frutti.

Il principio dell'educazione attraverso la formazione di abitudini di lavoro intellettuale - Il lavoro intellettuale della nostra gioventù deve essere un lavoro in cui prevalgono il ragionamento attivo e il pensiero indipendente. Lo studio collettivo e lo studio individuale sono combinati all'interno dell'orario scolastico. È necessario che lo studente osservi, comprenda le somiglianze e le differenze di oggetti e fenomeni, conosca le relazioni di causa ed effetto, tempo e spazio, sappia discriminare tra l'essenziale e l'accessorio.

Il principio dello sviluppo delle inclinazioni e delle attitudini individuali - È un errore pensare che educare attraverso obiettivi comuni limiti l'individualità dello studente.

Il principio dell'incoraggiamento attraverso l'emulazione socialista - Devono essere utilizzate nuove motivazioni che promuovano e stimolino il comportamento e l'azione sociale dello studente. L'attività emulativa costituisce un fattore importante per la formazione dei giovani: contribuisce a formare un comportamento indispensabile nell'uomo nuovo: lo spirito di sacrificio, [l'aiuto tra compagni, il disinteresse nei confronti di beni di consumo materiali].

Principio dell'educazione attraverso il lavoro autonomo e socialmente utile - Questo lavoro è altamente educativo, perché infonde una

formazione morale, abitudini di operosità e modi di condotta per la vita familiare.

Il principio di educare i giovani alla cura e alla conservazione della proprietà sociale - Sviluppare la consapevolezza della responsabilità nella cura e nella manutenzione della proprietà collettiva.

Il principio dell'educazione attraverso la formazione professionale e l'orientamento professionale - Avviene soprattutto attraverso i Circoli di interesse tecnico-scientifico.

Il principio dell'educazione attraverso la solidarietà internazionale - Al Primo Congresso Nazionale di Educazione e Cultura tenutosi nell'aprile 1971 è stato raccomandato un programma molto specifico di attività per l'educazione dei nostri studenti nell'ambito della solidarietà internazionale:

- studio dei costumi e delle manifestazioni artistiche di altri popoli;
- diffusione tra gli studenti delle biografie e dell'opera dei combattenti internazionalisti;
- creare circoli di amicizia internazionale;
- organizzazione di incontri, conferenze e atti di commemorazione di date storiche.

Il principio dell'educazione attraverso la partecipazione dei giovani al governo dell'istituzione scolastica - Avviene attraverso i Consigli di classe e di scuola, nei quali gli studenti vengono rappresentati da loro delegati.

Educazione nei principi del marxismo-leninismo - Lo scopo della scuola cubana, all'interno della quale le secondarie di base nelle campagne costituiscono un anello fondamentale, è quello di educare le nuove generazioni affinché i nostri bambini e giovani raggiungano lo sviluppo di tutti i valori della personalità umana in senso comunista, con particolare attenzione a quelle di ordine civile, in modo che partecipino coscientemente e attivamente alla costruzione del socialismo. Gli insegnanti, i professori, i dirigenti e le organizzazioni di educazione popolare hanno come obiettivo:

- fornire agli studenti una formazione basata su una concezione scientifica del mondo ed esperienze che colleghino la scuola alla vita;
- incorporare il lavoro produttivo nel processo educativo;

- coltivare negli studenti le qualità personali della morale socialista, come la solidarietà internazionale militante, la sincerità, la generosità, l'onestà, la fedeltà, il coraggio e i sentimenti di amicizia e cameratismo, che contribuiscono alla formazione di un vero spirito collettivista e fraterno;
- sviluppare le capacità fisiche;
- sviluppare negli studenti la capacità di sentire i valori della giustizia e della moralità e apprezzare la bellezza del mondo naturale e ciò che è creato dal genio e dalla fatica dell'uomo, in breve, i valori culturali, scientifici e morali;
- sviluppare l'amore per la Patria e i sentimenti più profondi dell'internazionalismo socialista.

Donatella Zotta (1973), che ha potuto studiare da vicino queste nuove scuole all'inizio degli anni Settanta, fornisce anche una riflessione interessante delle finalità pedagogiche:

«La scuola nel campo, in breve, è l'integrazione della scuola nell'unità produttiva e aveva lo scopo principale di trasformare l'alunno in produttore qualificato attraverso l'abitudine alla riflessione e allo sforzo intellettuale nei confronti di problemi concreti della vita reale e produttiva. Si trattava di un processo che si inseriva in un vero e proprio piano di produzione, dal quale dipendeva anche lo sviluppo economico del Paese e quindi anche il suo progresso: si tratta di un metodo pedagogico che fa leva sulla responsabilizzazione».

Entrando nel merito organizzativo e del funzionamento di queste scuole l'anno scolastico iniziava il primo lunedì di settembre e terminava a metà luglio, con una distribuzione generale delle attività tale da prevedere una settimana introduttiva, 37 di lezioni e circa quattro di valutazioni (Figuerola Max and Gutierrez, 1974).

La prima settimana del corso veniva dedicata all'organizzazione generale dei centri, nella quale gli studenti ricevevano informazioni sui risultati del corso precedente e sugli obiettivi fondamentali da raggiungere, sul calendario, sugli orari e sul regolamento. Ricevevano inoltre il materiale scolastico e le indicazioni necessarie per la sua fruizione e conservazione. Nel

corso di questa settimana introduttiva venivano strutturate le Brigate di lavoro agricolo e tecnico formate dagli studenti, i quali svolgevano una prima fase di riconoscimento e familiarizzazione con l'ambiente di lavoro (Figueroa Max and Gutierrez, 1974).

Secondo le indicazioni fornite da Figueroa Max e Gutierrez (1974) la valutazione degli apprendimenti aveva carattere "cumulativo in termini di punteggi e contenuti [ed era svolta] attraverso test periodici in classe". Gli studenti svolgevano sistematicamente queste attività dopo la conclusione di unità di apprendimento e ricevevano una valutazione delle conoscenze secondo le categorie "molto buono", "buono" e "insufficiente". Le prove ai quali gli studenti erano sottoposti consistevano in quattro test: uno per periodo. Comprendevano gli aspetti fondamentali della materia nella prima prova dell'anno, mentre dalla seconda, oltre al contenuto del periodo oggetto di valutazione, venivano riproposti aspetti essenziali dei periodi precedenti. La quarta prova, invece, chiamata "grande test" era svolta a livello provinciale nei gradi VII, VIII e IX, mentre a livello nazionale nel X grado. Era previsto anche un appello straordinario per quegli studenti che avevano materie non approvate, mentre passava al grado successivo lo studente che non presentava più di due insufficienze al termine del corso.

L'orario delle attività quotidiane veniva ripartito nel seguente modo:

Orario	Attività
6:00	Sveglia
6:15 - 7:00	Colazione
7:00 - 7:15	Saluto alla bandiera
7:30 - 10:30	Lavoro per VII e IX grado
7:30 - 11:15 o 12:15	Lezioni per VIII e X grado
11:00 - 11:45	Pranzo per VII e IX grado
11:45 - 12:30	Pranzo per VIII e X grado
13:00 - 17:30	Lezioni per VII e IX grado
14:00 - 17:30	Lavoro per VIII e X grado
17:30 - 18:30	Attività sportive e culturali
18:45 - 19:45	Cena
20:00 - 20:30	Attività libera
20:30 - 22:00	Studio individuale
22:00	Silenzio

Affinché l'organizzazione delle attività fosse la più fluida possibile gli studenti venivano divisi in due gruppi, che alternavano ore di studio a ore di lavoro nei campi, in modo che uno dei gruppi occupasse sempre aule, laboratori o officine, e l'altro fosse impegnato nelle attività nei campi. Un giorno alla settimana, inoltre, avevano mezzo pomeriggio libero dopo le 17:30 (Figuerola Max and Gutierrez, 1974).

Il curriculum e i programmi scolastici delle scuole secondarie di base nel campo erano simili nei contenuti a quelli delle scuole secondarie di base per così dire classiche. Probabilmente, fanno notare Figuerola Max e Gutierrez (1974), la differenza più notevole risiedeva nell'inizio precoce dell'apprendimento della lingua straniera, dal momento che nelle *escuelas en el campo* tale materia era presente fin dal primo anno, quando normalmente entrava a far parte del piano di studi solo dal terzo. Quest'ultimo era composto da dieci materie (Figuerola Max and Gutierrez, 1974):

Materia	Numero ore annuali
Matematica	525
Fisica	350
Chimica	175
Scienze biologiche	420
Geografia	280
Storia	420
Spagnolo	490
Inglese	455
Educazione al lavoro	280
Educazione fisica	280
Totale	3675

Rolland Paulston nel 1982 si domandava: «perché questa massiccia e costosa offensiva nelle zone rurali?» e quali prove esistevano - se ce ne erano - che questi nuovi collegi rurali fossero «in grado di produrre diplomati delle scuole superiori per formare quadri tecnici e dirigenti, che [fossero] l'uomo nuovo, pronto ad “andare dove la Rivoluzione ne avesse più bisogno” e capace di “contemplare” l'abbondanza senza egoismi?».

Un giudizio particolarmente colorito sulle EEEEC, che fa parte di quell'universo di voci contrarie alla Rivoluzione e che devono quindi essere considerate ai fini di una corretta analisi scientifica, è quello di Roberto Alvarez Quiñones, giornalista cubano emigrato negli USA, il quale vedeva i principi basici di queste nuove scuole ispirati al fascismo, ma senza un'argomentazione che sostenesse la sua affermazione. Per di più, sempre secondo Alvarez Quiñones, la riforma dell'insegnamento medio voleva allontanare gli adolescenti dalla famiglia per modellarli secondo il volere del Partito unico (Rivieros, 2018).

Ancora un'altra personalità che espresse dure critiche nei confronti delle scuole nel campo fu Alfonso Paulino, altro giornalista in conflitto con il Governo cubano. Scrisse infatti che i finanziamenti al progetto delle ESBEEC erano giganteschi e comprendevano risorse materiali di ogni tipo, un'alimentazione eccellente, vestiti esclusivi, professori selezionati e addirittura ospedali e ambulanze all'interno dei centri (Alfonso, 2015). Lo stesso Paulino fornisce alcune informazioni tecniche su queste scuole, che non sono riuscito a trovare durante la ricerca nei fondi documentali dell'Habana. Per esempio, afferma che il MINED mise in funzione la prima scuola pilota nel 1968, disegnata da Fidel Castro con la consulenza delle architetture Josefina Rebellón, Gina Rey e l'ingegnere Max Isoba (Alfonso, 2015). Tuttavia, con il fracasso della *Zafra* del 1970, il Ministero cancellò il programma a causa dei costi valutati troppo alti dagli "austeri sovietici", i quali fornivano già a Cuba ingenti finanziamenti in quasi tutti i settori dell'economia. Fu solo grazie al *Líder Máximo* che il nuovo modello di scuola si salvò dopo tagli nelle "spese faraoniche". Anche Alfonso Paulino (2015) riprende la questione dei costi, definendo le ESBEEC come "uno degli sperperi più grandi del socialismo realista di Castro", il quale venne portato alla luce solo venti anni più tardi, nel 1991 durante il IV congresso del PCC.

Inoltre, lo stesso giornalista afferma che le scuole per la formazione dell'uomo nuovo si convertirono in un "antro di delinquenza, consumo di sostanze stupefacenti e prostituzione". Molti padri, sempre secondo Alfonso Paulino, ritirarono i propri figli "per salvarli". Con il crollo dell'Unione Sovietica e la crisi degli anni Novanta, poi, quasi tutte le scuole nel campo vennero abbandonate e nel giro di poco si convertirono in rifugi per marginalizzati e delinquenti, i quali vendettero tutto ciò che stava al loro

interno. I restanti centri scolastici ancora funzionanti furono smantellati solo nel 2009 dal Presidente di Cuba Raúl Castro, al fine di ridurre la spesa per l'istruzione. In quegli anni il Governo cubano riabilitò alcune di quelle strutture, convertendole in appartamenti per coloro i quali si prendevano l'impegno di mantenerle in buono stato e lavorare in impieghi agricoli nelle zone circostanti. Altre le assegnò alle migliaia di persone che avevano perso la loro casa a causa degli uragani e altre ancora trasformate in carceri (Binns, 2014; Alfonso, 2015; Schultz, 2016).

Contrariamente al parere dei due giornalisti, gli storici Jorge Werthein e Martin Carnoy - quest'ultimo uno dei massimi esperti mondiali del Sistema educativo cubano - affermano che in molti modi le *escuelas en el campo* hanno avuto successo, a cominciare dall'esponentiale diminuzione degli abbandoni e delle diserzioni scolastiche (Dahlman, 1973; Carnoy and Werthein, 1977; Carnoy, 2014). Nonostante non siano disponibili dati sui test ed esami, Carnoy (2014) fa notare che "i tassi di promozione [aumentarono] rapidamente nelle scuole secondarie basiche nei primi anni Settanta: 85,6% nel 1972-1973, rispetto al 79% nel 1971-1972 e il 66% nel 1970-1971" (Gallo, et al. 1975), dunque è lecito pensare che anche le prestazioni accademiche fossero migliorate. Da un punto di vista della formazione politica Marvin Leiner (1975) e Andrew Zimbalist (1975) concordano sul fatto che "anche la coscienza collettiva è probabilmente cresciuta". Carnoy e Werthein (1980), nella loro indagine per la World Bank, scrivono che: «molti scrittori internazionali che vennero a visitare l'isola prima della Rivoluzione e durante gli anni 70 avevano la sensazione che le relazioni personali fossero molto meno individualistiche e non motivate dall'egoismo».

Ma questi stessi autori non mancano di segnalare criticità generalmente acclamate dagli studiosi e dallo stesso Governo cubano. Carnoy (2014), per esempio, parla del fallimento dell'autofinanziamento. Nel quinquennio 1985-1989 - quindi prima della crisi degli anni Novanta - le scuole cubane produssero un valore di 19 milioni di pesos attraverso il lavoro produttivo degli studenti, ma questa cifra non era tuttavia sufficiente per autofinanziare le scuole (Educación, 1989 ottobre - dicembre). Sempre secondo Carnoy il numero delle strutture scolastiche non era sufficiente a mantenere le promesse del Governo di coinvolgere nelle scuole nel campo tutti gli studenti dei livelli medi dell'educazione generale. Nel 1975 si contavano 109 centri e quattro

anni dopo il MINED avviò un piano edilizio per aumentare il numero degli edifici (Figuera Araujo, 1975).

A partire soprattutto dagli anni Ottanta il MINED integrò nel piano delle *escuelas en el campo* i preuniversitari, mentre scuole e istituti politecnici cominciarono ad essere costruiti vicini a centri industriali (Zotta, 1973; Carnoy e Werthein, 1980). Questo tipo di insegnamento concordava, secondo Garcia Gallo, con le norme che Lenin stabilì per l'insegnamento politecnico: ovvero una scuola nella quale gli studenti iniziavano a capire come si producono i beni materiali di cui aveva bisogno la società, acquisendo abitudini di lavoro e creando beni materiali utilizzabili all'interno della scuola o da rivendere nel mercato. Ad ogni modo la EEEEC non era una scuola di specializzazione agricola - nonostante la sua ubicazione in campagna e le attività lavorative strettamente connesse con questo settore di produzione - dal momento che lo studio teorico e di preparazione agli studi universitari non veniva compromesso (Educación, 1973 aprile - giugno).

Nel 1973 nella rivista *Educación* Garcia Gallo (Educación, 1973 aprile - giugno) segnalava che tra i problemi più seri c'era quello di trovare una soluzione alla mancanza di professori. In quegli anni, per esempio, solo il 31% di insegnanti di secondaria basica era abilitato all'insegnamento (Figuera Araujo, 1975). Al II Congresso dell'Unione dei Giovani Comunisti che si svolse nel 1972 Fidel Castro fece appello ai giovani affinché si iscrivessero alle carriere per diventare professori. Il MINED creò quindi il Distaccamento Pedagogico Domenech per formare studenti dopo il X grado per la carriera di professore attraverso un percorso di studi della durata di cinque anni, nei quali ciascun ragazzo sceglieva la specializzazione nella futura materia che avrebbero insegnato. Inoltre, dal secondo anno gli studenti iniziavano già a lavorare come docenti nelle scuole del livello medio, così da colmare in parte l'urgente necessità di insegnanti. La Risoluzione ministeriale 31 del 1974, partendo dal presupposto dell'aumento della matricola dell'educazione media causato dall'universalizzazione della formazione primaria, disponeva che gli studenti selezionati per insegnare durante il loro percorso di studi dovevano essere in possesso di una "buona valutazione della condotta politica e sociale, predisposizione al lavoro, media di rendimento buona e almeno 80% di materie approvate" (Educación, 1974 luglio - settembre).

Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba

Nel dicembre 1975 - dopo un lungo processo preparativo avviato con il Congresso dell'educazione e della cultura - si svolse il Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba. I membri del Partito prepararono una profonda e ampia opera di istituzionalizzazione dello Stato e stabilirono una programmazione economica attraverso il "Primo piano quinquennale" sul modello sovietico. Nonostante l'indubbia importanza rivestita dal Primo Congresso del PCC, non è questa la sede per entrare nel dettaglio delle sue sessioni, ma sarà comunque utile segnalare alcuni degli interventi più rilevanti, come la creazione del *Poder Popular*, ossia il sistema di rappresentanza diretta in senso socialista e a struttura piramidale, il quale apriva democraticamente la gestione del potere a tutto il popolo attraverso assemblee locali; l'istituzionalizzazione del Partito unico e il suo ruolo direttivo dello Stato; la proclamazione della nuova Costituzione socialista cubana e l'aggiornamento della politica educativa. Fu un enorme progetto non solo di istituzionalizzazione dello Stato e del potere - visto che fino ad allora a Cuba il comando era nella mani di un ristretto Direttorio rivoluzionario - ma anche di cambio nella strada da percorrere verso il socialismo dopo gli errori commessi nei 15 anni precedenti. La struttura di comando appariva non molto diversa da quella del passato, ma sicuramente operava in maniera distinta (Kapcia, 2008; 2010; 2020; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

Dopo il fallimento della *Zafra* del 1970 e il mancato balzo economico, al Governo non rimaneva che riorganizzare la strategia economia e permettere un'effettiva condivisione del potere e quindi del processo decisionale sia in politica che nella produzione. Nonostante molte fossero state le *performance* degne di lode e riconosciute a livello internazionale, la Rivoluzione fu diretta per più di un decennio in modo improvvisato e azzardato da *leader* giovanissimi i quali, pur avendo una chiara visione del mondo, si ritrovarono a dover affrontare una profonda instabilità politica ed economica, che spesso impedì il regolare funzionamento dello Stato. Il Governo avvertiva ora la necessità di un modo più ragionato e condiviso di prendere le decisioni e metterle in pratica, cercava strategie che dessero quella sicurezza di uno sviluppo economico per adempiere alle promesse fatte dieci anni prima. Il

PCC, dunque, avrebbe aperto le sue porte a nuovi membri, decentralizzato il potere e si sarebbe sottoposto a un processo di approvazione da parte delle masse. Inoltre, era necessaria una nuova Costituzione, che fosse stavolta in linea con i principi socialisti (Kapcia, 2008; 2020; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).



Foto 6: Primo Congresso del Partito Comunista Cubano. Fonte: <https://www.pcc.cu/i-congreso>.

In breve, a livello gestionale la riforma politica privò del potere legislativo il “Consiglio dei ministri” - un potente comitato esecutivo di 8 membri - per affidarlo all’Assemblea del *Poder Popular*: l’Assemblea del popolo cubano. Si trattava di un sistema molto simile a quello dei *soviet* russi, che prevedeva due riunioni all’anno. Antoni Kapcia (2020), afferma che per molti studiosi di storia cubana tale organo aveva nei primi anni successivi alla sua creazione una sola chiara funzione: ratificare, piuttosto che discutere e decidere. Altri vedevano in essa l’opportunità per il popolo di partecipare all’orientamento della politica cubana attraverso le organizzazioni di massa o per lo meno di fungere da organo di consulenza per i leader: uno cambiamento sostanziale rispetto alla gestione del potere - estremamente centralizzato - degli anni Sessanta (Cruz-Taura, 2008). Un’evidente differenza rispetto ai modelli del blocco sovietico era il processo di *rendición de cuentas* semestrale a tutti i livelli del sistema verticale, con i delegati obbligati a difendere il proprio operato in ogni assemblea, davanti a un pubblico di elettori. Un anno più tardi,

nel dicembre del 1976, durante la sua prima riunione, Castro annunciò formalmente che: «il Governo rivoluzionario trasferi[va] all'Assemblea Nazionale il potere che ha esercitato fino a oggi. Il Consiglio dei ministri mette nelle mani di questa Assemblea la funzione costituente e legislativa» (Kapcia, 2021a).

Le risoluzioni del I Congresso del PCC giocarono un ruolo importantissimo in ogni settore della vita dello Stato: da quello istituzionale, passando per quello sociale ed economico, fino a quello educativo. Dopo anni di turbolenze e incertezze Cuba stava per diventare - o per lo meno questo avrebbero voluto i *leader* del Partito - uno stato comunista ben organizzato, grazie alla tecnologia e all'esperienza sovietica (Kapcia, 2008; 2010; 2020; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

I membri del Partito affidarono a un nuovo organo denominato “Piattaforma Programmatica del PCC” la formulazione del Programma da sottoporre al Comitato Centrale per l'approvazione (PCC, 1976b). Dai documenti risultò che: «l'obiettivo del popolo cubano è quello di continuare la costruzione del socialismo [...] fino ad arrivare alla società comunista». Questo significava sviluppare la base tecnico-materiale all'interno dello Stato attraverso l'aumento della produttività, applicando il “Sistema di direzione dell'economia su piani quinquennali”, sostituendo le ultime piccole proprietà private contadine con le cooperative, perfezionando gli ingranaggi statali, quelli burocratici e della produzione, definendo e istituzionalizzando il ruolo del PCC e quello delle Organizzazioni di massa; cambiando il sistema di organizzazione rappresentativa dello Stato; sviluppando l'educazione multilaterale del popolo e la formazione di una coscienza politica collettiva (Kapcia, 2008; 2020; Gott, 2005; Canton and Silva, 2009; Martinez-Fernandez, 2014).

In ambito educativo il Congresso elaborò le “Tesi e risoluzioni sulla politica educativa” (PCC, 1976c), nelle quali i delegati fecero un'analisi profonda in prospettiva marxista-leninista dei risultati ottenuti da Cuba nello sviluppo del suo Sistema scolastico e indicarono le linee direttive per il suo *perfeccionamiento*⁷. Le tesi e le risoluzioni sull'educazione riprendevano il lavoro emerso dal Primo Congresso dell'educazione del 1971 e si dividevano

⁷ Perfeccionamiento.

essenzialmente in due direzioni: una rivolta a individuare errori, deficienze, difficoltà del Sistema educativo e l'altra a trovare soluzioni e a indicare le prospettive di sviluppo. I membri del Partito pianificarono perciò gli obiettivi per il quinquennio 1976-1980 in modo da creare un nuovo contenuto dell'educazione e mettere solide basi per portare finalmente la qualità della formazione a livelli eccellenti nel decennio 1980-1990, che sempre era mancata negli anni precedenti (Kolésnikov, 1983).

Kolesnikov (1983) fa notare che nel 1975 i dati sul ritmo di sviluppo dell'insegnamento generale vedevano Cuba davanti ai Paesi membri del COMECON, nonostante che ancora l'insegnamento tecnico professionale fosse in una situazione di ritardo comparato con quello degli altri membri.

Quattro mesi prima in un discorso tenuto il 5 settembre 1975 Fidel Castro aveva già delineato il piano per migliorare la qualità dell'educazione:

«Questo piano comprende un importante cambio qualitativo nei contenuti e nell'organizzazione (piano curricolare, metodi, libri di testo, ecc.), marcato da una visione marxista-leninista per tutti i livelli del sistema educativo. [...] Inoltre, ci sarà un cambio nella struttura del sistema di educazione generale che avrà durata di 12 anni, con più ore di classe rispetto a quello attuale composto da 13 anni totali. Verranno inserite nuove materie nei curricula, che saranno modernizzati per una migliore preparazione politico-ideologica, tecnico-scientifica, politecnica e morale. [...] Per diventare maestri di scuole elementari, gli studenti dovranno sottomettersi a un programma di formazione di 4 anni dopo aver terminato il IX grado. [...] Il *Plan de mejoría* [di miglioramento] dichiara obbligatorio per tutti i giovani 9 anni di educazione generale» (Carnoy and Werthein, 1977).

Gli obiettivi dell'educazione presentati al Congresso del Partito erano essenzialmente di carattere generale: «La politica educativa del PCC si fonda nella concezione marxista-leninista e nei principi *martiani* [...]. L'educazione ha come fine quello di formare le nuove generazioni attraverso principi scientifici, ideologici e morali del comunismo, convertendoli in convinzioni personali e abitudini quotidiane, promuovendo cittadini pienamente sviluppati adatti a vivere e lavorare nella nuova società». Il Partito era convinto di dover affidare agli studenti la responsabilità dello sviluppo

economico, sociale e scientifico della nazione. Li avrebbe perciò educati alla “tradizione rivoluzionaria”, al sentimento patriottico, socialista e internazionalista proletario, in modo da contribuire alla crescita di Cuba e alla sua difesa dalle “manifestazioni dell’ideologia borghese” (PCC, 1976f).

I tecnici del Partito elaborarono poi i contenuti della Piattaforma Programmatica nelle “Direttive del Piano Quinquennale di sviluppo economico e sociale per il 1976-1980” (1976a), approvate dal Congresso. Indirizzarono i punti di lavoro che riguardavano la scuola verso l’elevamento della qualità dell’educazione primaria; nel creare le condizioni necessarie per alzare l’obbligatorietà scolastica al IX grado (insegnamento medio di base); continuare con il principio studio-lavoro e con l’educazione degli adulti; incrementare la matricola nei centri di educazione superiore (soprattutto tecnici) e il numero del personale docente, migliorandone la preparazione, compresa quella politica; ottimizzare la base materiale nelle scuole. La preparazione marxista sarebbe stata inserita in tutti i piani di studio. Nell’educazione primaria, senza includere l’apprendimento diretto delle teorie di Marx e Lenin, gli studenti avrebbero dovuto “sviluppare un sentimento di amore per la patria socialista e internazionalismo proletario”. Nell’educazione secondaria basica avrebbe preso avvio lo studio - seppur in maniera elementare - del marxismo come materia filosofica, delle leggi cubane e dei principali documenti del Partito Comunista. Nel livello medio superiore, invece, introdussero lo studio del marxismo-leninismo in maniera più sistematica e strutturata, attraverso lo studio dei classici del comunismo. Ai docenti, di conseguenza, il PCC richiese una “profonda e solida formazione marxista-leninista” (Kolésnikov, 1983; PCC, 1976a; Dahlman, 1973; Paulston, 1982).

Nella nuova Costituzione cubana⁸ - adottata dall’Assemblea Nazionale il 24 febbraio del 1976 dopo essere stata sottoposta a referendum popolare e aver ottenuto il 97% dei consensi (PCC, 1976d) - gli Articoli 8, 38, 39, 50 e 51 e nel punto 4 del Capitolo VI riguardante i “diritti, doveri e garanzie fondamentali”⁹ contenevano i principi dell’educazione cubana. La Costituzione consacrò tutte le conquiste della Rivoluzione degli anni

⁸ Quella del 1959, aggiornata sulla base del testo del 1940 era stata sospesa da Castro poco dopo la sua adozione.

⁹ Vedi appendice “Articoli della Costituzione cubana del 1976 riguardanti l’educazione”.

precedenti, a partire dalla concezione marxista-leninista della società, la formazione comunista e politecnica delle nuove generazioni - per mettere in stretta relazione la teoria con la pratica, la tecnica con la scienza - e la loro preparazione per la vita sociale, ma anche la gratuità dell'insegnamento, l'universalizzazione e la libertà nella ricerca scientifica (Educación, 1973 luglio - settembre).

L'articolo 39 affermava che "Lo Stato orienta, incoraggia e promuove l'educazione, la cultura e la scienza in tutte le sue manifestazioni", riservandosi, però, il compito esclusivo della funzione educativa, alla quale, in un certo senso, avrebbe partecipato tutta la società attraverso le Organizzazioni del popolo. Come già segnalato nel Congresso dell'educazione, il Partito confermò la necessità di costruire nuovi centri

d'istruzione tecnica. Molti li farà edificare in zone adiacenti le industrie (PCC, 1976a).

Ma anche la formazione degli insegnanti fu oggetto di revisioni, dal momento che fino ad allora non poteva essere garantita né la quantità sufficiente di insegnanti per coprire tutte le aule del Paese, né la qualità adatta a svolgere il loro ruolo in maniera efficace. Un



Foto 7: Folla riunita nella Piazza della Rivoluzione a L'Habana.

dato significativo è che il numero dei maestri con diploma non raggiungeva la metà del personale in servizio. Questo significava che ancora nel 1975 il 55% dei maestri non aveva il titolo per insegnare, perché avevano ottenuto il ruolo di diritto quando il Paese, soprattutto nei primi anni Sessanta, si trovava in uno stato di emergenza per la mancanza di docenti (Kolésnikov, 1983).

Nonostante, quindi, gli enormi sforzi nei quindici anni precedenti per dotarsi di un sistema scolastico efficiente e una preparazione culturale e scientifica moderna, Cuba rimaneva ancora ben lontana dagli obiettivi che il Ministero dell'educazione e il Governo si erano proposti nel 1959 e, poi, nel 1971. È possibile affermare, dunque, che l'obiettivo principale in campo educativo che emerse da cinque anni di discussioni fu quello di porre solide

fondamenta per poi procedere - non appena le condizioni lo avrebbero permesso - a perfezionare la qualità della preparazione degli studenti, affinché potessero contribuire in maniera sempre più incisiva nello sviluppo di Cuba. In tutto ciò il Partito Comunista si assegnò un ruolo egemonico - coadiuvato dal MINED e dagli Organismi di massa, sociali e dell'educazione - nell'organizzazione e nel controllo della sfera educativa, per "assicurare un'educazione politico-ideologica marxista della società e la corretta formazione politecnica delle nuove generazioni" (PCC, 1976f).

Inoltre, il preambolo della Costituzione del 1976 richiedeva di fare affidamento "sull'internazionalismo proletario, sulla fraterna amicizia e cooperazione con l'Unione Sovietica e con gli altri Paesi socialisti e sulla solidarietà dei lavoratori e dei popoli dell'America Latina e del mondo", che per Richard Fagen (1978) rendeva difficile immaginare un'identificazione tra Cuba e URSS più stretta di questa consacrata nella Carta costitutiva.

Il processo di sovietizzazione dell'educazione nell'Isola caraibica fu segnato quindi anche da un marcato indottrinamento della popolazione attraverso i principi del marxismo-leninismo, diffusi soprattutto attraverso le scuole. Dopo il Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba il Governo cominciò a introdurre nuovi contenuti politici e ideologici e nuove materie di studio inerenti alla filosofia marxista in ogni grado e livello del Sistema educativo, compreso il primario. Secondo parte della letteratura consultata il controllo sulla preparazione degli insegnanti prima e del loro lavoro nelle aule poi, dette maggiori garanzie ai dirigenti rivoluzionari per quanto riguarda la corretta formazione politica degli studenti.

Nel 1971 con la *Resolución* n. 100/71 il Ministero dell'educazione era già stato sottoposto a un rimodellamento che ricordava il corrispettivo sovietico. L'obiettivo del Governo era quello di decentralizzare l'amministrazione, ma ben presto - come praticamente in ogni ambito statale - la burocrazia divenne goffa e lenta, a causa dei numerosi uffici e dipartimenti distribuiti in tutta l'isola. Nel 1976 la pedagoga Asela de los Santos Tamayo¹⁰ assunse la direzione del MINED, dopo che nei sei anni precedenti si susseguirono ben

¹⁰ <http://www.cubadebate.cu/especiales/2020/09/10/asela-flor-convertida-en-heroina-paradigma-de-mujer-integra-y-genuinamente-cubana/>

due Ministri¹¹. De los Santos Tamayo era considerata la fondatrice della pedagogia rivoluzionaria cubana. Fu attivista del Movimento 26 Luglio e militò nell'esercito ribelle durante la guerriglia. Le Governo le assegnò la soprintendenza dell'educazione nell'oriente dell'isola una volta conquistata La Habana nel 1959 e fu una delle fondatrici della *Federacion de las Mujeres Cubanas* e del Partito Comunista, oltre che membro del *Buró Nacional*, del quale ricoprì la carica di Segretario Generale fino al 1966, quando passò al Ministero delle forze armate (MINFAR) come capo della Direzione dell'istruzione e delle Scuole Militari. La nuova Ministra resse la carica fino al 1984, praticamente tutto il periodo sotto l'influenza dell'Unione Sovietica, fino alla decisione del Governo di ritornare sui propri passi alla ricerca della via cubana al comunismo. Questo lascia pensare che la Ministra De Los Santos Tamayo fosse il soggetto ideale identificato da Fidel Castro per allineare scuola e educazione più in generale ai modelli dell'URSS. D'altra parte, sono ancora una volta affermazioni teoriche, dal momento che non è stato possibile approfondire questi aspetti così interessanti per mancanza di fonti.

Tra gli anni Settanta, chiamati di istituzionalizzazione, e l'inizio del "periodo di rettifica" a metà anni Ottanta, c'è stato dunque un decennio di consolidamento, che pose fine al ritmo frenetico delle politiche degli anni Sessanta e riuscì a costruire istituzioni più solide e permanenti. Probabilmente il popolo non avrebbe sopportato ancora a lungo le continue mobilitazioni di massa volute dai dirigenti affinché tutti contribuissero al raggiungimento degli obiettivi di governo, con la maggior parte dei cubani che cercava ora una sorta di soddisfazione materiale, oltre che conforto o certezza ideologica. Da un punto di vista economico l'ingresso nel COMECON dal 1972 dette immediatamente risultati positivi soprattutto nelle disponibilità di beni di consumo e, di conseguenza, nel tenore di vita della maggior parte della popolazione. A quell'epoca i cubani percepivano l'istituzionalizzazione come un processo di decentralizzazione politica. Tuttavia, la burocratizzazione e soprattutto il *boom* economico unito all'abbandono di moltissimi dei principi e dei metodi della cosiddetta economia morale teorizzata da *Ché Guevara* nei primi anni di Rivoluzione, indussero uno stile di vita più consumistico. Fra la

¹¹ Belarmino Castilla Mas 1970 - noviembre 1972 è José Ramón Fernández Álvarez noviembre 1972 - 1976.

metà degli anni Settanta e la metà degli anni Ottanta, infatti, una discreta quantità di nuovi beni di consumo invase Cuba. Una sorta di età dell'oro che si rivelò presto, con la progressiva crisi del blocco sovietico, un'illusione (Fitzgerald, 1988; Kapcia, 2008).

Ad ogni modo il quadro socioeconomico che stava prendendo forma presentava differenti sfumature. Per esempio, secondo Kapcia (2020) agli evidenti miglioramenti materiali facevano da contraltare nei primi anni Ottanta crescenti dubbi su quanto e cosa la Rivoluzione avesse perso della sua genuinità. La macchina statale stava diventando più burocratica, più monolitica, con spazi limitati per il dibattito. Il numero estremamente ridotto di incontri annuali dell'Assemblea nazionale provocò dubbi sulla sua credibilità, dal momento che non permettevano la creazione di un vero forum per un dibattito continuo, ma sembrava piuttosto una semplice procedura per legittimare le decisioni prese dal *Buró Político* del PCC.

Kapcia (2010; 2020) e Zendejas Máximo (2021) concordano nel fatto che l'egemonia di Mosca sull'isola caraibica impose ai cubani l'assimilazione della concezione sovietica del socialismo e dei mezzi con cui avrebbe dovuto realizzarlo, stroncando così la ricerca intellettuale e pratica di modi alternativi per costruire una società egualitaria e giusta, la quale aveva iniziato a germogliare nei primi anni della Rivoluzione.

Ma nonostante l'allineamento all'URSS, Cuba riuscì a mantenere alcuni aspetti specifici del suo recentissimo passato, che la differenziarono dal modello omologato dell'Est Europa. Per esempio, sempre secondo Antoni Kapcia (2010), il Governo cubano continuò a dare voce e ad assorbire le indicazioni provenienti dalle Organizzazioni di massa, le quali assunsero un ruolo ancora più cruciale rispetto al decennio passato, perché rimasero per definizione aperte a tutta la popolazione e quindi potenzialmente più inclusive rispetto al Partito Comunista (Kapcia, 2008).

Il Professore dell'Università di Nottingham (Kapcia, 2008) si è domandato: «cosa avesse significato tutto questo per le mutevoli e molteplici definizioni di “Rivoluzione” a metà degli anni Ottanta. Il decennio precedente aveva probabilmente rafforzato quella di “sistema” [statale], attraverso l'infrastruttura della partecipazione e l'istituzionale dello Stato, del benessere materiale e della stabilità economica». Ma il *bum* economico aveva anche prodotto forti processi di differenziazione sociale attraverso i meccanismi di

stimolo al lavoro e di distribuzione del profitto. I facili guadagni e la tendenza al consumismo produssero, quindi, un insieme di valori “contrari allo spirito socialista” (Zendejas Máximo, 2021).

Comunque, contrariamente a quanto avvenne in Russia con la *perestroika*, questi risvolti sociali innescarono un processo di revisione critica della traiettoria rivoluzionaria noto come “Rettifica degli errori e delle tendenze negative”.

Capitolo 7

Dal “*perfeccionamiento*” alla Rettifica della Rivoluzione (1976 - 1989)

«Una coscienza, uno spirito comunista, una vocazione e volontà rivoluzionaria, erano, sono e saranno sempre mille volte più potenti del denaro!»

Fidel Castro, 1986

Il Piano di “*perfeccionamiento*” dell’educazione

Se la prima fase della Rivoluzione (dal 1959 al 1975) è stata piuttosto indagata dagli storici, non si può dire altrettanto sul periodo che va dal 1976 agli anni Novanta. In campo storico-educativo questa tendenza appare ancora più evidente. La letteratura scientifica che sono riuscito a reperire in questi anni di ricerche, presenta, infatti, un’evidente zona d’ombra tra il I Congresso del PCC e il *Periodo Especial*¹.

Il 9 settembre del 1975 Fidel Castro affermò:

«Il Piano di perfezionamento del sistema educativo è un lavoro complesso, arduo, di vari anni, ma che porterà a un livello di qualità più alto la nostra educazione, facendo tesoro della nostra esperienza e di quella dei nostri fratelli dei Paesi socialisti e di tutto il mondo. L’obiettivo principale sarà quello di formare tecnici di livello medio e operai qualificati in lavoratori con un livello di preparazione più alto,

¹ Gli anni Novanta.

adatto allo sviluppo del Paese. [...] È un piano permanente, in continuo sviluppo negli anni, perché soggetto a modifiche e miglioramenti» (Educación, 1984 aprile - giugno).

Il Piano di perfezionamento iniziò nel 1972 con il lavoro di diagnosi e studio della legislazione vigente sul Sistema educativo nazionale (SEN) da parte del MINED in collaborazione con esperti dell'unione sovietica. L'anno successivo con la Risoluzione ministeriale n. 15 del 23 gennaio il Ministero dell'educazione approvò il disegno del "Piano di lavoro per lo studio del Perfezionamento scientifico del Sistema educativo nazionale" (Educación, 1979 luglio - settembre; 1984 aprile - giugno).

Il perfezionamento del SEN aveva come obiettivo un ambizioso programma di edilizia scolastica per aumentare i servizi educativi del livello medio e il miglioramento della qualità della formazione politecnica e dell'insegnamento in generale, adeguandolo alle esigenze del progresso scientifico-tecnico ed economico-sociale di Cuba, alle necessità della società comunista e perfezionandone il contenuto ideologico per l'indottrinamento del popolo (Educación, 1977 gennaio - marzo; 1975 gennaio - marzo; McDonald, 2000).

A partire dal 1975 il MINED cominciò a emanare le risoluzioni che dettero inizio alla fase applicativa dei cambiamenti per la nuova Riforma generale dell'educazione a Cuba, poi esposta e approvata al I Congresso del PCC. La *Resolución ministerial* n. 210/75 e la 211/75 (Educación, 1976 gennaio - marzo) rappresentarono gli interventi più significativi, introdotti inizialmente in forma sperimentale per un intero quinquennio per essere poi sottoposti a nuovi studi da parte del MINED². La RM 210 modificò la struttura del subsistema dell'educazione generale e politecnica, tracciò le linee direttive per i cambiamenti nei piani e programmi di studio e intervenne con aggiustamenti nei vari livelli d'insegnamento; la seconda creava la "Commissione per il perfezionamento del subsistema di educazione generale, dell'educazione tecnica e della formazione dei maestri", incaricata di monitorare gli sviluppi del Piano di perfezionamento e orientare gli interventi di modifica.

² Circular n. 42/75 (Educación, 1976 aprile - giugno).

Il cambiamento più importante coinvolse l'educazione generale e politecnica media basica (figura 13). Il MINED fece di questo livello del Sistema educativo il percorso unico per tutti gli studenti cubani, portando al livello medio superiore le scuole di formazione per maestri e quelle politecniche (PCC, 1976b; Kolesnikov, 1983). La secondaria basica tornò, inoltre, ad essere composta da tre gradi - ovvero VII, VIII, IX - nei quali gli studenti avrebbero acquisito la "formazione obbligatoria necessaria per continuare gli studi nel livello medio superiore". Con questa decisione il MINED e il Governo volevano fare in modo che un numero maggiore di studenti si diplomasse in maniera più rapida, per poi proseguire gli studi superiori e infine entrare nel mondo del lavoro per contribuire all'economia del Paese (Educación, 1986 aprile - giugno).

Il Ministero divise la scuola primaria in due cicli: il primo che comprendeva i gradi dal I al IV, con "l'obiettivo di dare una preparazione solida sulla materna e della matematica, sviluppare abilità e abiti necessari a renderlo indipendente, *inculcar* l'amore per lo studio e contribuire al suo sviluppo ideologico", e il secondo formato dai gradi V e VI, nel quale cominciavano a svilupparsi i contenuti dei programmi dell'educazione generale e politecnica fino al XII grado (McDonald, 2000).

Il MINED assegnò ai maestri l'incarico di seguire gli alunni per l'intera durata di uno dei due cicli in modo da creare una sorta di percorso in comunione tra docente e alunni, avere un maggior controllo sullo sviluppo del programma, sulle particolarità relative ai singoli gradi e sulle caratteristiche dei bambini (Educación, 1986 aprile - giugno; McDonald, 2000).

La Risoluzione 210 forniva inoltre le indicazioni sulla distribuzione delle ore delle lezioni. Ogni subsistema avrebbe avuto una durata di 40 settimane, nella primaria distribuite in 4 periodi uniformi, e con lezioni dal lunedì al venerdì, della durata di 45 minuti e un intervallo di 20. Nella secondaria le 40 settimane sarebbero state divise in due periodi, con una settimana di riposo tra l'uno e l'altro. Le lezioni, come per la primaria, avrebbero avuto una durata di 45 minuti, dal lunedì al venerdì, per un totale di 5 ore al giorno e 3 il sabato.

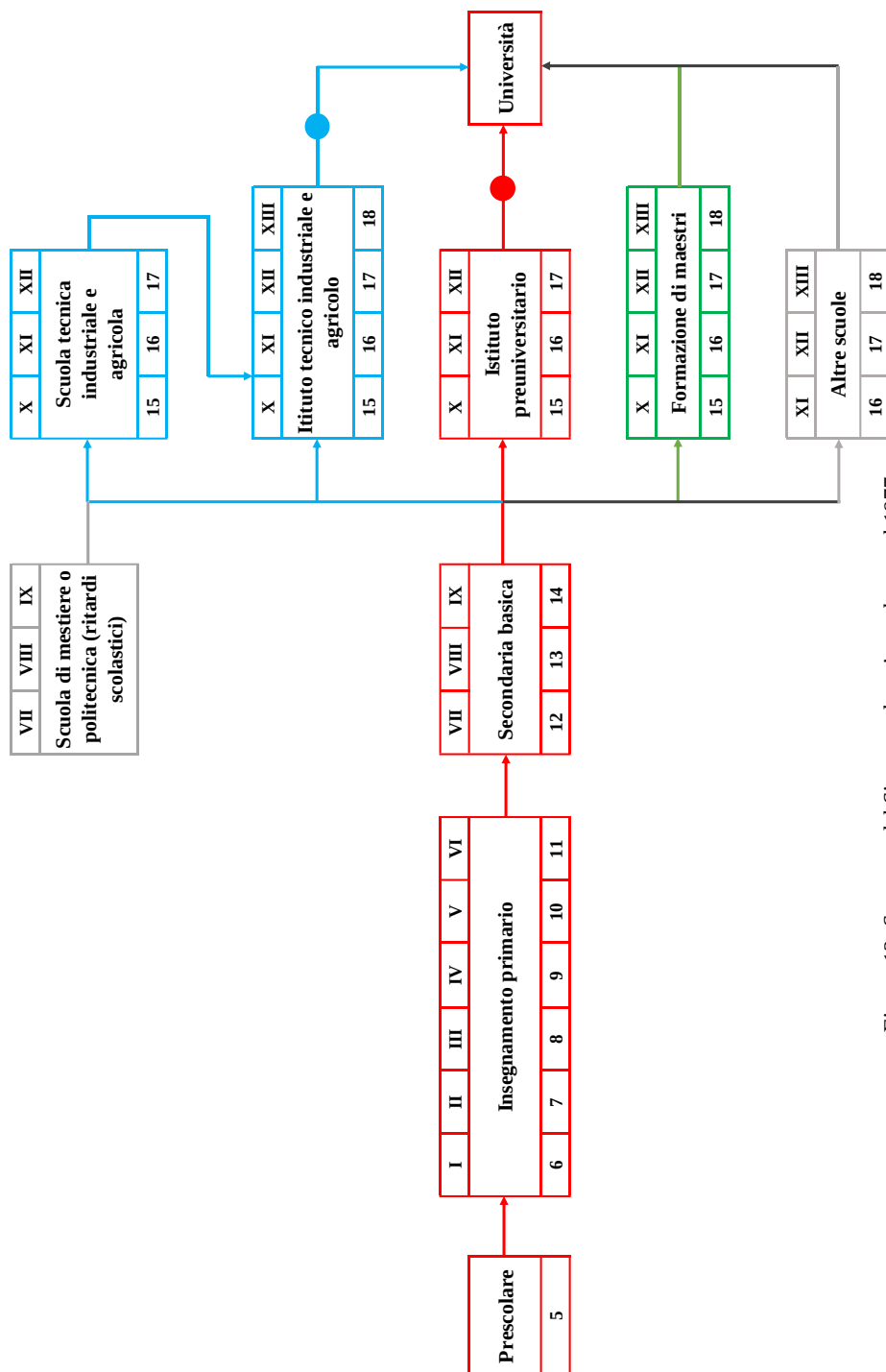


Figura 13: Struttura del Sistema educativo cubano nel 1977.
Ricostruito da Bellacci Francesco.

La stessa Risoluzione sottopose i piani di studio a importanti modifiche, attraverso l'introduzione di nuove materie - come arti plastiche, educazione musicale e danza per i gradi dal I al IV, idioma straniero dal V, chimica dall'VIII grado, base della produzione contemporanea dal X al XII grado - e la divisione di alcune già esistenti in blocchi distinti - come spagnolo, ora composta da grammatica, lettura e letteratura nella primaria, *educación laboral* divisa in disegno tecnico dal VII al IX grado e educazione al lavoro dal I al IX grado. A due nuove materie il Ministero dette particolare importanza, ovvero Scienze sociali, divisa a sua volta in tre materie Vita politica della mia Patria al IV grado, Fondamenti delle conoscenze politiche al IX e fondamenti del marxismo al XII grado, e Preparazione tecnico-militare nell'XI e XII grado. Il MINED introdusse le materie delle scienze sociali nel 1978, dopo averle testate solo in alcune scuole per valutarne l'efficacia e le criticità.

Carmen Manzano scrisse che:

«Questa materia aiuterà a formare i bambini nella concezione scientifica della società, nei principi della nostra ideologia e nei valori etici ed estetici del socialismo. L'alunno imparerà a conoscere i simboli della Patria, le trasformazioni della Rivoluzione, l'importanza della Costituzione socialista, gli organi del Potere Popolare, il Partito Comunista di Cuba, la posizione della nostra Nazione come parte del Sistema socialista mondiale e il suo appoggio incondizionato ai popoli che lottano per la loro libertà. Attraverso questi contenuti gli alunni impareranno come si organizza politicamente la società cubana» e Concludeva sottolineando l'importanza di «insegnare loro il carattere aggressivo dell'imperialismo, in particolare quello nordamericano e sviluppare nei suoi confronti e verso le sue ingiustizie sentimenti di disprezzo e odio» (Educación, 1977 gennaio - marzo).

Ma l'obiettivo di questa materia era anche quello di insegnare agli studenti ad applicare comportamenti di solidarietà, cortesia, sensibilità e spirito di collettivismo. Dunque, oltre all'aggiornamento dei contenuti dei piani e programmi di studio, anche i libri di testo cambiarono, allineandosi a quelli sovietici, rafforzando ulteriormente l'obiettivo della preparazione al lavoro e

soprattutto della formazione marxista-leninista, secondo la lettura sovietica del comunismo (Educación, 1977 gennaio - marzo).

Il Governo voleva creare negli studenti una profonda coscienza di produttori, introducendo la politecnizzazione degli studi fin dal livello primario e potenziarla nel livello medio. L'idea era di cambiare quella che nella rivista *Educación* (Educación, 1973 ottobre - dicembre) veniva definita come "categoria sociale" che compone la formazione politecnica, costituita dai principi tecnico-scientifici della produzione superando la "unilateralità professionale, con il fine di ottenere uno sviluppo integrale o multilaterale dell'individuo, in maniera che durante il processo educativo il ragazzo acquisi[sse] le capacità necessarie per muoversi tra le varie funzioni tecniche dei vari processi di produzione".

Ernesto *Ché* Guevara, nella prima metà degli anni Sessanta, aveva affermato: «Questa è la forma dell'educazione migliore per una gioventù che si sta preparando al comunismo: la forma dell'educazione nella quale il lavoro perde la categoria di ossessione che ha nel mondo capitalista e passa ad essere un grato dovere sociale, che si realizza con allegria» (Educación, 1973 aprile - giugno).

Lo sviluppo dell'insegnamento politecnico fu una delle priorità del *Plan de perfeccionamiento*. Nel 1974 il Ministero dell'educazione stabilì in maniera definita le attività produttive che sarebbero state svolte fin dal I grado dell'educazione generale. Già nel 1968 c'erano stati tentativi di impartire un'educazione sistematica al lavoro produttivo nel livello primario, ma le condizioni materiali esistenti e la mancanza di un documento che desse una struttura unica all'educazione al lavoro a livello nazionale, dovuto ai continui cambi nei programmi di studio e in particolare di questa materia, impedirono che si concretizzasse nelle scuole. Invece di lavoro produttivo, quindi, gli studenti si limitavano a compiere servizi di utilità nelle scuole o semplici lavori di tipo artigianale nei pochissimi laboratori dei centri scolastici³.

Per stimolare fin nei bambini la formazione professionale nel 1972 il Ministero dell'educazione emanò la RM 154/72, con la quale disponeva la creazione in ogni centro primario di "orti scolastici" e nelle scuole di formazione per docenti l'introduzione di attività preparatorie per la gestione

³ Resolucion ministerial 27/74 (Educacion, 1974 aprile - giugno).

del lavoro nei piccoli spazi di coltivo con gli alunni. Dunque, dal I al III grado i bambini avrebbero dedicato sei ore di lavoro pratico alla settimana di semina o trapianto, pulizia e raccolta, mentre dal IV al VI dieci ore. Tra le attività per la politecnicizzazione, sia per i centri del livello primario che medio basico, rientravano visite a installazioni industriali, conferenze scientifiche, lavori pratici, preparazione di musei per divulgare la scienza, ecc. Inoltre, spettava all'educazione al lavoro dotare gli alunni di un insieme di conoscenze e abilità politecniche generali, prendendo come base i principi della produzione di diversi oggetti e macchinari. Gli alunni iniziarono a lavorare con carta, cartone, plastica e altri oggetti per imparare le caratteristiche basilari di questi materiali, come la testura, i comportamenti, ecc. Inoltre, i docenti li guidavano affinché agissero con ordine, imparando a rispettare piani di lavoro e osservando le norme di sicurezza (Educación, 1976 gennaio - marzo; aprile - giugno).

Il programma dell'educazione al lavoro subì modifiche anche nei livelli superiori dell'insegnamento generale, dopo prolungati studi da parte del MINED per adattarlo alle necessità produttive del Paese e aver dotato le scuole di nuovi laboratori e attrezzature per dare effettività a questa materia. Tali installazioni garantivano "la corretta acquisizione delle abitudini e abilità necessarie per la formazione dei futuri tecnici e operai". Gli studenti degli istituti e scuole tecniche svolgevano anche periodi di lavoro nelle fabbriche (Educación, 1978 luglio - settembre).

All'educazione al lavoro il Ministero assegnò nomi e contenuti differenti a seconda dei gradi nei quali veniva impartita. Oltre agli orti scolastici delle primarie, nei gradi VII, VIII, IX la materia era disegno tecnico e nei gradi X, XI e XII base della produzione contemporanea, in maniera che nel preuniversitario il lavoro produttivo degli alunni avesse una relazione più organica con la parte teorica (Educación, 1976 gennaio - marzo).

Ovviamente, anche le scuole e gli istituti tecnologici furono profondamente interessati dal processo di perfezionamento. Il MINED adottò modelli sovietici che prevedevano collaborazione tra scuole e imprese, le quali fornivano tirocini agli studenti, soprattutto a quelli degli istituti politecnici (Harten, 1998; Höhns, 2004; Wallenborn, 2010; Wolf, et al., 2011).

Con la *Resolución ministerial* n. 656/76 (Educación, 1977 aprile - giugno) il Ministero dell'educazione definì in maniera dettagliata le funzioni, le specialità di studio e i livelli di preparazione del subsistema di educazione tecnica e professionale, composto dalle scuole e dagli istituti politecnici (o tecnologici) e i compiti che avrebbero svolto gli operai e i tecnici nel mondo del lavoro. Nella scuola politecnica sarebbero stati formati operai qualificati in accordo con quanto stabilito dalla risoluzione 249/75 e con percorsi di studio di 2 o 3 anni. Anteriormente queste scuole appartenevano al livello secondario basico, quindi gli alunni potevano accedervi terminata la scuola primaria. Dal 1977 serviva il diploma di scuola media basica, mentre con il VI grado i ragazzi potevano scegliere “le specialità meno complesse”. Negli Istituti politecnici, che da sempre richiedevano il IX grado per l'ingresso, gli studenti sarebbero stati formati come tecnici medi attraverso un percorso la cui durata variava dai 3 ai 4 anni. Il MINED rinnovò i piani di studio, dando molta importanza alla pratica del lavoro produttivo, che nelle scuole politecniche arrivava a coprire addirittura il 60% del tempo delle attività scolastiche (Educación, 1977 aprile - giugno). Gli studenti lavoravano inoltre come tirocinanti nelle aziende e industrie statali contribuendo alla produzione e familiarizzando con i loro futuri impieghi (Wolf, et al., 2011).

Verso la metà degli anni Settanta l'educazione tecnica assorbiva il 25% degli iscritti alle scuole medie superiori e solo la scuola per maestri aveva più matricole (28%) (Binns, 2014). Nel 1977 il numero di centri politecnici ammontava a 205, dei quali 129 erano industriali, 38 agricoli e altrettanti economico-amministrativi, con un totale di 159.440 studenti e 6.911 professori (Kolesnikov, 1983).

In linea con la volontà del Governo di migliorare la preparazione politico-ideologica degli studenti attraverso una migliore qualità del processo d'insegnamento - che sarebbe dovuta avvenire da una più profonda preparazione pedagogica e politica degli insegnanti - il Ministero portò le scuole per la formazione dei maestri primari al livello medio superiore (figura 13) e la durata ridotta di un grado: X, XI, XII, XIII (PCC, 1976b; Kolesnikov, 1983; Fernández, 1977; Griffiths, 1998).

Come fa notare Kolesnikov (1983), la formazione degli insegnanti divenne una delle massime priorità con l'inizio del Piano di perfezionamento. Non a caso nel 1976 il Governo adottò le Risoluzioni ministeriali n. 448, 658 e 659,

con le quali affermava che “la Rivoluzione educativa che si sta sviluppando nel nostro Paese è un processo dinamico, diretto al perfezionamento continuo del sistema sopra la base scientifica del marxismo-leninismo e richiede un personale tecnico e docente che possa compiere in maniera ottimale le richieste della pedagogia socialista”. Dava, inoltre, indicazioni per migliorare la formazione politica, scientifica, ideologica e tecnico-pedagogica dei docenti, attraverso il “Dipartimento d’insegnamento del marxismo-leninismo”⁴. Tre anni prima era stata introdotta in forma sperimentale con la RM 126/73 la materia “morale comunista e del marxismo-leninismo” nei gradi X e XI (Griffiths, 1998).

Il MINED enfatizzò il ruolo del maestro, soprattutto per il suo compito di formazione della coscienza comunista: «Il maestro deve far acquisire agli alunni in modo cosciente, obiettivo e profondo le convinzioni ideologiche comuniste. Dovrà insegnare forme di condotta che corrispondano alla morale della classe lavoratrice. Il Maestro è un funzionario dello Stato socialista e dovrà dimostrare il suo ruolo in ogni momento con i suoi alunni» (Educación, 1976 gennaio - marzo).

Il Governo considerava l’insegnante della scuola primaria come il pilastro fondamentale per la costruzione della Patria socialista. Nel 1972 entrò in vigore un nuovo piano di studi per le scuole di formazione dei maestri, che aveva come fine quello di elevare il livello accademico e professionale in modo poi da garantire anche una corretta formazione comunista dell’alunno. La “Direzione generale della formazione del personale docente” del MINED si esprime in questi termini nella rivista *Educación*: «Vogliamo ottenere un maestro che pensi e si comporti secondo i principi comunisti, con una grande preparazione tecnica e una forte morale marxista» (Educación, 1974 aprile - giugno) e ancora “il maestro dovrà essere politicamente un baluardo del Paese ed essere disposto a prestare servizio dove lo richiede la Rivoluzione» (Educación, 1974 aprile - giugno).

Dopo il Congresso del PCC nel giro di pochi mesi il MINED fece costruire 23 scuole di formazione per maestri e gli iscritti passarono a un totale di 26.034 rispetto agli 8.899 del 1959 e il percorso di studi, dopo le modifiche alla struttura del SNE, fu ridotto da 6 a 5 anni. Nei primi due gli studenti

⁴ Resolución ministerial 285/75 (Fernández 1977b)

ricevevano una formazione basica, mentre a partire del terzo era previsto l'inserimento di discipline pedagogiche per la preparazione professionale, insieme alla pratica docente dal quarto anno (tabella 10). L'ultimo grado prevedeva attività didattiche nelle scuole praticamente per la totalità del tempo (Educación, 1974 aprile - giugno).

Piano di studi scuole di formazione per maestri

	1°	2°	3°	4°	5°
Materie generali	100%	100%	60%	9%	3%
Materie professionali			40%	41%	3%
Pratica nelle scuole				50%	94%

Tabella 10 Fonte: Educación, 1974 aprile - giugno.

Un dato interessante, che dimostra l'impegno del Governo cubano in campo educativo è il raggiungimento dell'obiettivo di "titolare" tutti i maestri di primaria nel 1980 (tabella 11) (Educación, 1986. Aprile - giugno).

	Insegnanti con titolo	% sul totale
Primaria	67.784	100
Secondaria basica	44.360	42,7
Preuniversitario	13.485	77,0
Tecnica e professionale	17.046	59,2

Tabella 11. Fonte: Educación, 1974 aprile - giugno.

Come già visto, la mancanza di professori delle scuole medie e di insegnanti delle materie tecnico-pratiche, fu un altro problema oggetto di numerosi dibattiti fin dal Congresso dell'educazione del 1971. Nel 1973, dopo la creazione dell'Istituto pedagogico dell'educazione tecnica e professionale attraverso la RM 210/73, iniziò il primo corso di formazione

per professori di istituti tecnici e insegnanti di materie pratiche (Educación, 1974a gennaio - marzo).

“Inculcar el marxismo-leninismo”, ovvero la “Politización” degli studenti

Nei documenti del Primo Congresso dell'educazione, in quelli del Primo Congresso del Partito Comunista, negli atti normativi e negli articoli della rivista *Educación* ricorrono con frequenza riferimenti alla formazione ideologica per educare i giovani “nello spirito comunista, inculcandogli” amore per la Patria socialista, amicizia, sentimento umano, onore, amore per il lavoro, ecc. (Educación, 1974b gennaio - marzo). Nel 1973 con la Risoluzione ministeriale n. 128 il MINED enfatizzò la politicizzazione degli studenti e introdusse in forma sperimentale la materia “Morale comunista del marxismo-leninismo” per i gradi X e XI. L'anno successivo la RM 3/74 estese la nuova materia alle secondarie basiche nel campo (Educación, 1974 aprile - giugno). La creazione di una nuova morale - ovvero l'unione di principi, regole e norme storiche sulla quale avrebbero poggiato le basi le relazioni sociali della Cuba comunista - era un punto ricorrente nell'agenda politica rivoluzionaria. Durante i quindici anni precedenti i *líder* della Rivoluzione - in primo luogo Fidel Castro ed Ernesto *Ché* Guevara - insistettero molto sulla necessità di formare l'uomo nuovo, dotato di nuovi principi completamente rinnovati e indispensabili per sviluppare la società comunista. Tuttavia, pare che non molti furono i provvedimenti messi in pratica nella scuola per inculcare questi nuovi valori.

Con il Piano di perfezionamento, quindi, il Ministero indirizzò molti dei suoi sforzi alla creazione di un sistema di formazione ideologica dentro e fuori dalle scuole. Innanzitutto - per far assimilare ai ragazzi i valori e i comportamenti adatti a un cittadino comunista - rafforzò le regole di comportamento e condotta, come la cortesia, il tatto, la forma corretta di parlare, il tono della voce, il rispetto del prossimo e della società in generale ecc. che “constituisc[ono] una parte importante dell'attitudine comunista”

(Educación, 1974 gennaio - marzo; 1976 aprile - giugno). Secondo il MINED per creare negli studenti una visione del mondo in senso comunista non era sufficiente conoscere le scienze per il dominio della produzione, ma era richiesto lo studio sistematico e l'assimilazione in varie forme dei principi e della morale del marxismo-leninismo e la loro applicazione quotidiana (Educación, 1974 gennaio - marzo; 1976 aprile - giugno).

In secondo luogo, l'educazione alla morale comunista costituiva un "processo complesso e ampio, che comprende[va] lo sviluppo dei sentimenti e l'acquisizione di conoscenze che sviluppa[ssero] la formazione morale. Anche elementi come il comportamento degli adulti e la partecipazione al lavoro produttivo avrebbero contribuito a formare convinzioni e qualità morali come il rispetto per i lavoratori, l'amore per il lavoro, l'idea di dover contribuire allo sviluppo della società" (Educación, 1978 aprile - giugno).

Con la RM 713/76 il MINED incluse lo studio degli accordi dei Congressi del PCC e della Costituzione socialista come componente essenziale "nella formazione comunista delle nuove generazioni" (Educación, 1983 gennaio - marzo). In questo modo i pedagogisti del Ministero si aspettavano di dimostrare come i principi teorici del marxismo-leninismo venissero realizzati in unione con le masse e attraverso le decisioni e le norme dello Stato: si trattava di comprovare come la teoria scientifica sviluppata da Marx e Lenin risolvesse i problemi della società. Gli studenti avrebbero dovuto sviluppare le capacità per "difendere e dimostrare i vantaggi del socialismo sul capitalismo; adottare una posizione critica di fronte alle manifestazioni ideologiche contrarie al socialismo; comprendere il proprio ruolo nella società e la realtà economica per contribuire ad elevare il potenziale produttivo" (Educación, 1983 gennaio - marzo).

L'allora Ministro dell'Educazione José Ramón Fernández Álvarez stabilì nel 1974 la creazione di un "Centro nazionale per la formazione degli insegnanti nel marxismo-leninismo", nel cui piano di studi erano comprese materie come economia politica del capitalismo, dell'imperialismo e del socialismo, filosofia, comunismo scientifico (ossia teoria della rivoluzione sociale) storia del movimento operaio internazionale e pedagogia. Gli insegnanti che potevano partecipare ai suddetti corsi dovevano essere militanti da almeno due anni nel PCC e avere esperienza come docenti. Nel caso in cui non fossero stati iscritti al Partito era prevista una valutazione

sull'idoneità del candidato⁵. L'anno successivo il Ministro Fernández Álvarez ordinò che i docenti delle materie riguardanti il marxismo partecipassero a corsi di formazione quadriennali, dove impartivano lezioni di filosofia, economia, politica marxista e comunismo scientifico (Educación, 1978 ottobre - dicembre; Ginsburg et al., 2006).

Dall'anno scolastico 1972 fino al 1976 il MINED preparò cicli di corsi di aggiornamento politico ideologico in forma massiva per tutti i maestri e professori (Educación, 1978 ottobre - dicembre) e nel 1975 sorsero le prime *Escuelas de superación teórica marxista-leninista* (6 totali), con un programma di filosofia marxista leninista, economia politica marxista-leninista e comunismo scientifico. L'anno successivo le scuole aumentarono a 91 e nel 1977 il numero dei centri arrivò a 190 (Educación, 1978 ottobre - dicembre).

Dal 1980 il Ministero iniziò a organizzare una serie di conferenze e seminari teorici e metodologici sull'insegnamento del marxismo-leninismo per i docenti. In un discorso del 7 luglio 1981 Fidel Castro insistette sulla centralità della politicizzazione degli insegnanti: «L'educatore» disse infatti il *Líder Máximo* «deve essere un attivista nella politica rivoluzionaria del nostro Partito, un difensore della nostra ideologia, della nostra moralità, delle nostre convinzioni politiche. [...] L'educatore dovrebbe occupare i primi posti nelle trincee della lotta ideologica» (Kolesnikov, 1983; Fitzgerald, 1990)

Parallelamente al rafforzamento della formazione morale comunista degli studenti, nel 1975 con la RM n. 210 il Ministero dell'educazione introdusse l'educazione patriottica-militare come materia all'interno del piano di studi del XI e XII grado di alcuni preuniversitari in maniera sperimentale e l'anno successivo nei centri politecnici⁶. Il Ministero dell'educazione e il Governo reputarono necessaria la creazione di “una forza armata popolare capace di dominare la tecnica bellica per difendere il Paese e gli interessi del popolo”. Dopo un quinquennio di prove, nel 1981 il MINED generalizzò la preparazione tecnico-militare a tutto il livello secondario superiore del Sistema educativo cubano⁷.

⁵ *Resolución ministerial* 312/73 (Educación, 1973 ottobre - dicembre).

⁶ *Resolución ministerial* 544/76 (MINED, 1975a).

⁷ *Resolución ministerial* 49/79 (Educación, 1980 aprile - giugno); *Circular* 34/81 (Educación, 1981 ottobre - dicembre).

Tra gli altri obiettivi l'educazione patriottica-militare serviva, nei piani del MINED, a stimolare "le adeguate relazioni tra gli alunni e le forze armate rivoluzionarie, l'amore e il rispetto per chi ha combattuto e chi difende la Patria"⁸, ma anche a "inculcare nei bambini e nei giovani il sentimento del dovere di servire la Patria incondizionatamente [...] e difendere le conquiste ottenute dalla Rivoluzione" (Educación, 1980 aprile - giugno).

Inoltre, il Ministero dell'educazione e quello delle forze armate coinvolsero gli studenti di ogni livello (compreso il primario) in varie attività patriottico-militari, orientate dalle "Indicazioni generali per il lavoro di propaganda dell'educazione patriottico-militare tra le masse" (Educación, 1980 aprile - giugno). I due Ministeri rafforzarono il contenuto politico e ideologico delle commemorazioni, delle visite ai luoghi di interesse storico, ai musei, delle conferenze, dei dibattiti, degli incontri con le FAR e introdussero anche una vera e propria preparazione ginnico-militare, con maneggio di armi, marce e attività fisiche⁹.

Nel 1976 il Governo preparò un nuovo sistema di reclutamento attraverso la *Ley* n. 1255, il quale prevedeva che tutti i giovani di 17 anni dovessero prestare servizio militare per tre anni, esclusi coloro che per rendimento scolastico ottenevano il diritto di immatricolarsi direttamente all'università o che stavano concludendo il quarto anno dell'istituto tecnico¹⁰.

La Legge 1254 introdusse, invece, il servizio sociale in sostituzione di quello militare rivolto agli studenti degli istituti tecnici e delle università, i quali sarebbero stati chiamati a mettere a disposizione dello Stato, per tre anni, le loro conoscenze, lavorando con il solo rimborso di vitto e alloggio¹¹. Nella *Ley* si legge che: «il servizio sociale consiste nel compimento del dovere elementare di coloro che raggiungono una preparazione di livello superiore di mettere queste conoscenze al servizio della società» (Kolesnikov, 1983).

Una caratteristica importante dell'educazione cubana è stata il rapporto che la scuola creava con la comunità, le organizzazioni statali, di massa e la

⁸ *Circular* 12/77 (Educación, 1977 aprile - giugno).

⁹ *Ibid.*

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ *Ibid.*

famiglia. Un articolo redazionale apparso nel 1970 sulla rivista del Partito *Educación* insisteva su questo aspetto:

«Il lavoro educativo non si limita all'esercizio professionale del maestro e tantomeno è un'attività unica della scuola. La casa, le fabbriche, le organizzazioni di massa, politiche, ecc., si relazionano con essa. I genitori devono creare e sviluppare insieme alla scuola, criteri di condotta attraverso i quali guidano e stimolano i bambini a compiere i loro doveri sociali. Il MINED lavorò anche nel fronte del rafforzamento dei Consigli di scuola, con il fine di introdurre un lavoro educativo più diretto e sostenuto dai genitori degli alunni» (*Educación*, 1980 gennaio - marzo; aprile - giugno).

Questi Consigli permettevano al popolo di “accedere alla scuola e a quest'ultima di proiettarsi nella comunità. [...] Il Consiglio di scuola è il vincolo idoneo con il quale i genitori intervengono per aiutare il compimento degli obiettivi della scuola insieme agli Organismi di massa e politici” (*Educación*, 1980 gennaio - marzo).

A questo proposito per “innalzare la cultura pedagogica e psicologica dei familiari degli studenti e ricevere da loro un appoggio nelle fasi di insegnamento” (*Educación*, 1980 aprile - giugno) il MINED creò le scuole per genitori. Molte famiglie non avevano né la capacità né la consapevolezza di intervenire nell'educazione dei figli. La scuola avrebbe dovuto quindi “sforzarsi di realizzare quest'unione, dirigendo il processo educativo insieme alla famiglia [...] e educando i genitori”, perché «l'educazione nella casa, anche quando non abbia lo stesso carattere di quella scolastica, è e sarà un fattore insostituibile nella formazione dei sentimenti dell'uomo e nella trasmissione dell'esperienza sociale», perciò «è necessario raccomandare ai genitori letteratura pedagogica necessaria a formare in loro conoscenze basiche» (*Educación*, 1988 luglio - settembre).

Per concludere la fase iniziale del Piano di perfezionamento iniziato nel 1976, il MINED dispose la creazione dell'Istituto Centrale di Scienze Pedagogiche (ICCP) e due anni dopo promulgò il “Codice dell'infanzia e della gioventù” o *Ley* n. 16 che raccolse i diritti, i doveri e i principi morali dei giovani cubani, riguardanti il loro processo di formazione comunista, il loro compito all'interno della società in quanto studenti, nonché quello futuro

di lavoratori e produttori per lo sviluppo della Rivoluzione e il dovere di difendere la Patria¹². L'ICCP intraprese fin da subito numerose ricerche sul sistema educativo e monitorò i cambiamenti introdotti dal Piano per orientare i futuri aggiustamenti. Del resto, Fidel Castro si era pronunciato proprio in direzione di un miglioramento continuo del sistema educativo.

II Congresso del PCC

Verso la fine degli anni Settanta in un contesto di apparente distensione dei rapporti diplomatici il Governo di Cuba e quello degli Stati Uniti provarono a riavvicinare gli esuli cubani alle famiglie nella madrepatria. Castro personalmente condusse le trattative con il Governo della Florida e il risultato fu la legalizzazione, per la prima volta dopo un ventennio, del rientro degli esuli nell'isola. Questo processo di riavvicinamento tra cittadini cubani ebbe un effetto profondo e destabilizzante sulla società cubana. Portando con sé dollari, riviste, regali e beni di consumo durevoli i cubani-statunitensi diffusero la visione di uno stile di vita alternativo a quello offerto dalla Rivoluzione, il quale ebbe molta presa su alcuni membri delle generazioni più giovani, che conoscevano solo l'austerità socialista. Nel giro di pochissimo tempo, tale flusso di informazioni portò a nuove ondate migratorie. Secondo Richard Gott (2005) il 1980 non fu un anno facile per il Governo cubano e per Castro in particolare, la cui posizione filosovietica continuava a minarne la leadership a livello internazionale.

In questo contesto dal 17 al 20 dicembre del 1980 si svolse a L'Habana il "Secondo Congresso del Partito Comunista Cubano". Di nuovo va sottolineato che la letteratura sulla storia di Cuba e sulla sua scuola non dedica molto spazio a questi eventi.

Dalle direttive del II Congresso non appare nessuna linea educativa propensa a cambi o riforme strutturali. Di fatto, dopo quella del 1975 che - tra le altre cose - introdusse finalmente un unico percorso di studi nel livello medio basico, l'unico altro intervento di questo tipo avverrà nel 1994, dove

¹² Ley n. 16. Gaceta oficial de Cuba. *Codigo de la ninez y de la Juventud*. 30 giugno 1978.

sostanzialmente il Ministero dell'educazione abolì le scuole per la formazione di maestri elementari e creò le carriere universitarie per insegnanti di primaria.

Mi limiterò, anche in questo caso, a descrivere i passaggi del II Congresso che riguardano il Sistema educativo. Innanzitutto, i *leader* si preoccuparono di illustrare i risultati e le criticità più rilevanti del Sistema educativo. Nei cinque anni precedenti al Primo Congresso “erano state create capacità per circa 180.000 studenti delle scuole superiori”, nel quinquennio appena concluso più di 400.000. Nello stesso periodo il Governo ricevette “prestiti agevolati e donazioni da governi e organizzazioni internazionali, di cui istruzione e sanità sono stati i principali beneficiari” (PCC, 1980a).

I dati del Partito sui livelli di istruzione evidenziarono un netto miglioramento comparato con il periodo 1970-1975:

«Si sono diplomati 1.293.000 studenti di secondaria basica, quasi il doppio rispetto al quinquennio precedente; 575.000 studenti secondari di base, 7,2 volte; 105.000 studenti preuniversitari, 4,4 volte; 194.000 operai specializzati e tecnici medi, 5 volte; 62.700 laureati, 3 volte; e 67.900 insegnanti di primaria, 3,6 volte. [...] 25.700 insegnanti di scuola secondaria» (PCC, 1980a).

Una dato particolarmente interessante informava che per ogni 2,83 abitanti uno era impegnato in un qualsiasi tipo di studio, confermando ancora una volta l'importanza centrale che la Rivoluzione attribuiva all'educazione del popolo cubano (PCC, 1980a).

All'inizio degli anni Ottanta la percentuale degli iscritti sul totale dei ragazzi e ragazze cubane dai 6 a 12 anni raggiunse il 97,3%, mentre quella relativa alle scuole medie era già arrivata intorno all'85%¹³ (Educación, 1986 aprile - giugno). A titolo orientativo in Italia la cifra riportata dall'ISTAT per i primi anni Ottanta oscillava tra il 50 e il 60% circa¹⁴. Nel continente latinoamericano, inoltre, Cuba si piazzava nei primi tre posti per la più alta percentuale di iscritti alle scuole primarie e secondarie:

¹³ World Bank, <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.SEC.PROG.ZS?locations=CU>.

¹⁴ https://www.istat.it/it/files//2019/03/cap_7.pdf

Popolazione, matricola e percentuale di scolarizzazione

	6-12			13-16		
	Popolazione	Matricola	%	Popolazione	Matricola	%
1953	981,5	553,3	56,4	484,0	192,9	39,8
1970	1424,9	1369,9	96,1	608,0	387,9	63,8
1981	1579,1	1579,1	97,3	938,1	824,2	87,8

Tabella 12. Fonte CEPAL, 1981.

Dalla metà degli anni Settanta l'aumento esponenziale degli iscritti nel livello medio del sistema educativo - dovuto alle positive conseguenze dalla riuscita universalizzazione dell'istruzione primaria - obbligò il MINED e il Governo a mettere in atto un grande piano di sviluppo dell'edilizia, che includeva molte scuole nel campo per studenti di secondaria basica e superiore.

«Sono state realizzate più di 970 strutture, per un valore di circa 800 milioni di pesos e una capacità di oltre 550.000 studenti, che comprendono, tra gli altri, 258 scuole secondarie di base e istituti preuniversitari nelle campagne, 251 scuole secondarie urbane, 150 scuole primarie, 63 politecnici, 4 scuole professionali, 6 centri per educatori della scuola materna e 5 scuole pedagogiche» (PCC, 1980a).

In totale nel 1978 funzionavano 13.115 scuole primarie e 1.038 secondarie (Comisión Internacional de Derechos Humanos, 1983; Educación, 1984 aprile - giugno).

Durante l'*informe central* i delegati dichiararono "praticamente risolto" il problema della "titolazione" degli insegnanti primari, che fin dall'inizio della Rivoluzione creava problemi per quanto riguarda la qualità della formazione degli studenti. Il numero totale dei docenti di ogni livello del Sistema educativo aveva raggiunto le 216.900 unità, "51.400 in più rispetto all'inizio del quinquennio". Il budget per l'istruzione passò a 1.340 milioni di pesos (1 peso = 1 dollaro), ovvero "16 volte il corrispondente del 1958" (PCC, 1980a).

Dopo aver valutato incoraggiante “l’equilibrio del Sistema educativo” i *leader* si soffermarono sulle criticità. Persistevano “problemi con la disciplina e la cura dei beni sociali e personali in alcuni centri educativi, specialmente [nelle scuole al campo]”, ma anche “nei confronti dello studio e del lavoro, [...] nel rispetto di elementari regole di condotta e di convivenza sociale”. L’insegnamento del marxismo-leninismo aveva raggiunto una grande diffusione nel Paese ed elevato “in modo decisivo la formazione politica e ideologica” del popolo grazie all’“adeguato controllo” da parte del Governo, del Partito e degli Organismi di massa. Tuttavia, i membri del PCC valutarono “necessario continuare ad aumentare e perfezionare la diffusione e il livello dell’insegnamento del marxismo-leninismo, poiché la costruzione del socialismo [richiedeva] una direzione sempre più scientifica» (PCC, 1980f). Anche i risultati della “ricerca nel campo della teoria marxista-leninista” vennero valutati “insufficienti”. Per questo motivo emerse la necessità di aumentare quantitativamente e qualitativamente il numero delle indagini “legate alle esigenze della costruzione socialista nel Paese”, e dunque di “diffondere e applicare i risultati ottenuti” (PCC, 1980a).

I delegati concordarono ancora una volta nel riservare particolare attenzione “alla formazione dei docenti, per garantire che nel quinquennio 1981-1985 tutti gli studenti dei diversi livelli e gradi di istruzione ricevessero in modo adeguato la dottrina del marxismo-leninismo, mantenendo una stretta vigilanza sull’idoneità e la successiva preparazione dei ragazzi, [...] garantendo a docenti e studenti la bibliografia necessaria per l’insegnamento e lo studio”. Infine, il Partito riaffermò con chiarezza di essere “il distaccamento d’avanguardia [della classe proletaria] e, quindi, a questo e solo a questo Partito riguarda[va] la direzione, l’orientamento e il controllo di tutto il lavoro relativo all’educazione marxista-leninista” (PCC, 1980d).

La prima delle risoluzioni sulla politica educativa per il quinquennio 1980-1985 ratificava l’obiettivo stabilito alla conclusione del I Congresso del Partito nel 1976, ovvero promuovere la formazione delle “giovani generazioni nella concezione scientifica del mondo; [...] del materialismo dialettico e storico; sviluppando in tutta la loro umana pienezza le capacità intellettuali, fisiche e spirituali dell’individuo, e coltivare in lui sentimenti elevati [...] e convertire i principi politico-ideologici e morali comunisti in convinzioni e abitudini comportamentali personali e quotidiane”. Al II

Congresso i rappresentanti insistettero molto sulla necessità di migliorare il Sistema educativo nazionale attraverso l'innalzamento della qualità "dell'educazione politico-ideologica e della formazione [in generale], con l'obiettivo di raggiungere una preparazione adeguata e un'armoniosa personalità comunista delle nuove generazioni". Per fare ciò il Partito pensava, inoltre, di creare le condizioni per il passaggio graduale alla scuola dell'obbligo dal XI fino al IX grado: ovvero la secondaria basica (PCC, 1980f).

«L'ideologia», si legge «è soprattutto coscienza; la coscienza è un atteggiamento di lotta, dignità, principi e moralità rivoluzionaria. L'ideologia è anche l'arma contro tutto ciò che è sbagliato, contro le debolezze, i privilegi, le immoralità. La lotta ideologica occupa oggi per tutti i rivoluzionari la prima linea di combattimento, la prima trincea rivoluzionaria» (PCC, 1980a).

Stesso discorso valeva per i docenti: «È necessario prestare la massima attenzione alla loro formazione, per garantire che nei prossimi cinque anni l'insegnamento del marxismo-leninismo sia generalizzato al cento per cento dei nostri studenti" (PCC, 1980a) "in particolare della scuola primaria" (PCC, 1980f).

Di fatto il MINED non perse tempo, perché con la *Resolucion ministerial* n. 652 del 1980 organizzò un importante "Seminario nazionale teorico e metodologico per insegnanti di marxismo-leninismo" - il primo di una lunga serie - mentre nel 1981 la RM n. 388 autorizzava tecnici del Governo a "effettuare visite periodiche alle scuole per valutare, monitorare e controllare l'insegnamento del marxismo-leninismo e fornire sostegno agli insegnanti" (Fernández 1981a). L'anno successivo in uno dei suoi discorsi Fidel Castro spiegò il perché dell'importanza della formazione politico-ideologica degli insegnanti: «L'educatore deve essere un attivista per la politica rivoluzionaria del nostro Partito, un difensore della nostra ideologia, della nostra moralità, delle nostre convinzioni. [...] L'educatore deve occupare i primi posti nelle trincee della lotta ideologica» (Kolesnikov, 1983; Fitzgerald 1990).

Tutto ciò si inseriva perfettamente in quella traiettoria avviata con la sovietizzazione all'inizio degli anni Settanta sotto il controllo di Mosca. Un

chiaro richiamo a questo processo è contenuto nelle risoluzioni *Sobre la Lucha Ideológica*, dove i cubani elogiarono “la più ampia diffusione delle conquiste e dei progressi dei Paesi socialisti, in primo luogo dell’Unione Sovietica” (PCC, 1980e), la cui esperienza avrebbe condotto “tutte le persone alla concezione scientifica della natura e della società, per sradicare vecchi pregiudizi e promuovere, parallelamente, nuovi costumi e abitudini, che tendono a rafforzare le relazioni fraterne e solidali della nostra società socialista” (PCC, 1980a).

Il Partito dedicò molta attenzione all’istruzione tecnico-professionale, dal momento che si aspettava un considerevole aumento nel numero degli iscritti nel quinquennio successivo. I delegati valutarono necessario “porre la massima attenzione alla qualità tecnica degli studenti, cercando di superare le attuali carenze e difficoltà”, anche attraverso l’aiuto delle imprese, le quali avrebbero dovuto “fornire un ampio contributo e aiuto tecnico e materiale ai centri di insegnamento dell’istruzione tecnica e professionale” (PCC, 1980f).

In stretta relazione con l’educazione media il Partito insistette ancora sulla necessità di “migliorare la qualità dell’istruzione e di perfezionare il legame tra studio e lavoro” anche attraverso lo sviluppo dei “circoli di interesse tecnico-scientifico e attività professionalizzanti” e della base materiale, la quale aveva già ottenuto finanziamenti soprattutto per l’equipaggiamento di laboratori scolastici (PCC, 1980a). I circoli di interesse, va ricordato, promuovevano attività extrascolastiche, le quali conducevano “lo studente a identificare i principi elementari della tecnica produttiva, per comprendere gli obiettivi del lavoro inteso in senso collettivista. Inoltre, queste attività erano una sorta di guida e orientamento per far emergere gli interessi e le inclinazioni dello studente in campo professionale” (Educación, 1981 gennaio - marzo).

Il PCC si aspettava “nei prossimi cinque anni [...] un cambiamento nella struttura delle iscrizioni dovuto alla [continua] modifica della piramide delle età e dello sviluppo educativo”. Infatti, mentre le iscrizioni alla scuola primaria continuavano a diminuire, quelle nei livelli medi dell’educazione secondaria erano interessate da un processo opposto (PCC, 1980a).

Il II Congresso del Partito Comunista di Cuba ribadì “l’alto valore che la combinazione dello studio e lavoro nel sistema educativo nazionale significa nella formazione dei giovani e nel loro contributo alla produzione sociale, in

particolare nelle scuole nel campo”. I delegati decisero di riservare un’attenzione prioritaria “al potenziamento del lavoro educativo nei convitti migliorando le condizioni materiali della scuola nel campo, nonché elevare la qualità della pianificazione e dell’organizzazione del lavoro produttivo degli studenti” (PCC, 1980a).

Nel 1982 il MINED emanò la RM 33/82, che dava avvio al “Piano unico di investigazione pedagogica e psicopedagogica”, il quale avrebbe poi permesso di sviluppare negli studenti - fin dai primi gradi del Sistema educativo - la concezione materialista del mondo attraverso il perfezionamento della metodologia di insegnamento, affinché “contribuisse a convertire in abitudini di condotta diarie e naturali le convinzioni ideologico-politiche comuniste” ed elevare la qualificazione scientifica e pedagogica dei docenti, compreso il loro livello ideologico-politico (Educación, 1984 aprile - giugno). L’anno successivo il Ministero dell’educazione organizzò il “III Seminario nazionale teorico metodologico sull’insegnamento del marxismo-leninismo nel livello medio dell’educazione”¹⁵, dopo che con la Risoluzione n. 93/83 richiese di continuare nello sviluppo della preparazione per l’insegnamento delle materie di Scienze sociali.

Il MINED continuava incessantemente a modificare e aggiornare piani e programmi di studio. Nel 1981 con il Decreto legge n. 45 coinvolse Ministeri, aziende, istituti di istruzione superiore e in particolare l’*Instituto superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional* (ISPETP) dell’Habana nell’aggiornamento dei curricula (Ayes Amettler e Montel, 2004). Uno dei problemi sui quali si concentrarono i lavori fu la soppressione di concetti secondari delle varie materie e l’unione di quelli affini, dal momento che stavano causando un “sovraccarico nell’insegnamento, limitando l’assimilazione dei contenuti”¹⁶.

Il quadro generale era stato relativamente positivo per più di un decennio, con un lungo periodo di crescita economica a un tasso del 4,1% annuo dalla metà degli anni Settanta alla metà degli anni Ottanta (Gott, 2005). Comunque, a un evidente miglioramento delle condizioni di vita per la maggior parte dei cubani - che fece sembrare questo periodo “un’età dell’oro” - iniziarono a

¹⁵ Resolución ministerial 109/83 (Educación, 1983a luglio - settembre).

¹⁶ Resolución ministerial 37/83 (Educación, 1983b luglio - settembre).

sorgere i primi dubbi e ripensamenti per aver abbandonato i principi originari della Rivoluzione cubana degli anni Sessanta. Non è un caso se già dopo un paio di anni dalla chiusura del II Congresso del PCC una serie di fattori economici, politici e sociali - strettamente connessi con il decennale processo di "istituzionalizzazione" e "sovietizzazione" - contribuirono a innescare una crisi all'interno dello Stato cubano. In particolar modo, la creazione del nuovo e massiccio apparato burocratico, innescò da un circolo vizioso di scarsa responsabilità, ozio, lentezza, corruzione e privilegio, dall'altro portò alla percezione dei meccanismi di rappresentanza, comprese le Organizzazioni di massa, come più distanti e meno attivi rispetto al primo decennio di Rivoluzione. Infine, la favorevole congiuntura economica che introdusse un alto livello di benessere e l'apertura delle frontiere per far tornare nell'isola familiari cubani emigrati all'estero, lasciò in parte della popolazione inediti atteggiamenti di consumismo, individualismo e aspirazione nei confronti di una vita ricca di beni materiali. Secondo Antoni Kapcia (2010):

«La "Rivoluzione permanente" [degli anni Sessanta] aveva lasciato il posto a un consolidamento che forniva un gradito sollievo, ma aveva perso la scintilla dell'attivismo e del coinvolgimento costante. Un risultato inevitabile fu [...] che i giovani cubani, cresciuti in un contesto di maggiore benessere materiale accanto a una maggiore stagnazione politica, non condividevano necessariamente i livelli di gratitudine e lealtà dei genitori verso la Rivoluzione [nei momenti di difficoltà]».

Kapcia aggiunge che anche il contesto educativo influì in questo processo di cambiamento della società:

«Mentre negli anni Sessanta la rivoluzione educativa era sembrata meravigliosa e trasformativa, negli anni Ottanta i giovani meglio formati di Cuba avevano aspettative per un impiego sicuro [e ben remunerato] che si addicesse alle loro qualifiche. Mentre i loro genitori e nonni si erano considerati decisamente parte della nuova società, lottando insieme per uscire dal sottosviluppo e dalla dipendenza, i giovani ora tendevano a considerarsi parte del "Secondo Mondo"».

Nel 1980 l'elezione a Presidente degli Stati Uniti di Ronald Reagan preannunciò il ritorno a una politica anticomunista e interventista sul modello della Guerra Fredda, soprattutto in America Latina. Nella visione reaganiana Cuba figurava come fonte del "contagio" comunista nella Regione e come "estensione dell'impero del male" dell'Unione Sovietica. Ovviamente questo ebbe ripercussioni per L'Habana dovute alla ripresa dei tentativi di isolarla dal resto del continente (Kapcia, 2008).

Ma nella prima metà degli anni Ottanta iniziò anche a serpeggiare improvvisamente un diffuso malcontento nell'isola, dopo che le forze dell'ordine stroncarono i tentativi di occupare le ambasciate straniere da parte di alcuni cubani che volevano abbandonare l'isola. L'episodio è stato interpretato dagli storici come la conseguenza della riapertura delle frontiere agli espatriati per permettere loro di far visita ai familiari nell'isola. Quegli stessi emigranti portarono prove materiali della loro apparente prosperità - anche se spesso esagerata e comunque sperimentata da un numero ristretto fra tutti coloro che lasciarono Cuba dal trionfo della Rivoluzione - che disorientò in maniera profonda i cubani e il loro stile di vita austero. Furono soprattutto i più giovani che presero a manifestare un certo dissenso verso le politiche governative, tanto che nell'aprile del 1980 124.779 persone lasciarono l'isola (Kapcia, 2008).

La complessità della crisi morale, di quella migratoria e dei problemi della corruzione allarmarono il Governo, che reagì ancora una volta rivalutando a fondo il cammino della Rivoluzione. Tuttavia, a differenza dei primi anni Settanta, il nuovo dibattito fu relativamente più aperto e prese il nome di campagna di "Rettifica degli errori passati e delle tendenze negative". Il Partito aprì formalmente i dibattiti durante il III Congresso del 1986, il quale si tenne nelle sessioni di febbraio e di dicembre, in modo da permettere ai delegati di consultare i loro colleghi elettorali e limare le differenze di visione con il vertice (Kapcia, 2008).

Una “*Rectifica*” della Rivoluzione?

L’adesione di Cuba al Consiglio di mutua assistenza economica (COMECON) comportò un netto miglioramento dell’economia e - di conseguenza - delle condizioni di vita dei cubani. Tuttavia, nei primi anni Ottanta le garanzie strategiche dell’Unione Sovietica cominciarono a vacillare. Nel 1980 il Presidente russo Jurij Vladimirovič Andropov annunciò che l’URSS non avrebbe più potuto continuare con la difesa di Cuba operativa dalla Crisi dei missili del 1962. Fidel Castro e suo fratello Raúl colsero immediatamente i segnali d’allarme. Il Ministro delle Forze Armate Rivoluzionarie iniziò dunque a organizzare la difesa cubana “in termini di guerra popolare”¹⁷ per resistere a un possibile attacco statunitense (Gott, 2005).

Il successore alla presidenza dell’URSS Michail Gorbačëv (1985) nel giro di pochi mesi estese questa sorta di ritirata anche ai rapporti commerciali con Cuba, affermando che in futuro i sovietici avrebbero preteso il pagamento delle loro merci in dollari statunitensi. La situazione non era delle migliori, ma il *Líder Máximo* aveva intenzione di prevenirlo, tanto che in uno dei suoi discorsi criticò pesantemente le “politiche pro-capitalistiche” adottate nell’est Europa e arrivò anche a profetizzare la disintegrazione delle Repubbliche sovietiche.

A metà degli anni Ottanta l’economia cubana cominciava a vacillare anche e soprattutto a causa degli scricchiolii provenienti dalla Russia, mentre Cuba si trovava di fronte a una grave crisi nelle sue relazioni economiche con il mondo non comunista. Il Paese era pericolosamente a corto di valuta forte, il basso prezzo dello zucchero sul mercato mondiale e anni di siccità e uragani, oltre al crescente protezionismo nei mercati, avevano ridotto le entrate di valuta estera nelle casse dello Stato (Gott, 2005).

Al termine del Terzo Congresso del PCC, Fidel Castro si espresse in questi termini:

«Che tipo di socialismo era quello che avremmo costruito seguendo quella strada [tracciata dall’URSS]. Che ideologia era? [...] e se quei

¹⁷ Armare e addestrare la popolazione, compresi gli studenti delle università, per la difesa della Patria.

metodi ci portassero a un sistema peggiore del capitalismo, invece di condurci effettivamente al socialismo e al comunismo? [...] Questi errori sono più pericolosi di quelli dell'idealismo. [...] La strada del comunismo è del tutto nuova per l'uomo: è un'esperienza nuova, recente, recentissima, che deve essere costantemente arricchita nella teoria e nella pratica. [...] Non tutto è stato detto. [...] La costruzione del socialismo è una questione aperta e può andare in direzione contraria alla logica del marxismo sovietico. [...] La costruzione del socialismo e del comunismo [...] deve essere fondamentalmente il frutto dello sviluppo della coscienza e dell'educazione dell'uomo. [...] Questo non nega l'utilità e il valore che possono avere certi meccanismi, anche economici [...], ma devono essere strumenti ausiliari. [...] Nell'ambito della produzione materiale giungemmo alla convinzione che tutto si sarebbe accordato perfettamente con il Sistema di Gestione e Programmazione dell'Economia, una panacea che avrebbe risolto tutto e avrebbe costruito il socialismo. [...] E abbiamo iniziato a giocare al capitalismo, in un certo senso. [...] La Rettifica è stata ispirata da una forte critica all'uso dei meccanismi borghesi per costruire il socialismo e ha rivendicato l'opera del *Ché* come fonte per riavviare la ricerca di un modello autonomo di transizione» (Castro, 1987; Zendejas Máximo, 2021).

In definitiva, con il processo di rettifica i cubani rinunciarono all'idea dell'esistenza di un unico modo di costruire il socialismo, rivendicando la ricerca di un proprio modello e l'importanza della coscienza e della soggettività degli individui nel processo di transito. Ciò implicava la ripresa dello spirito umanistico e autoctono della prima fase della Rivoluzione. Con questa critica i dirigenti risolsero la tensione tra la razionalità del marxismo sovietico - il suo determinismo economico - e il pensiero socialista cubano, sviluppando una nuova teoria che recuperava e collocava in un posto privilegiato l'azione degli uomini e la loro coscienza come forza portante del progetto rivoluzionario (Zendejas Máximo, 2021).

Il Partito Comunista di Cuba rinviò il suo III Congresso previsto per il 1985 al febbraio 1986, a causa di divergenze interne tra coloro i quali guardavano con entusiasmo al riformismo sovietico, compresi molti membri della UJC, e coloro che lo rinnegavano. Subito dopo l'apertura il PCC lo sospese di nuovo affinché i delegati potessero discutere ulteriormente nelle

assemblee di base, fino a quando fu riconvocato nel dicembre dello stesso anno (Carnoy, 2014; Kapcia, 2021a).

Il Presidente dell'URSS, com'è noto, sosteneva una riforma improntata verso un'economia più liberale e meno soggetta al controllo statale, allora inimmaginabile per il più potente e ortodosso paese comunista del mondo. Si trattava di una libertà alla quale Cuba, soggetta a uno strettissimo embargo economico, non avrebbe avuto accesso: impossibilitata com'era ad accedere a crediti internazionali e a commerciare liberamente. L'embargo statunitense e l'isolamento nel quale la stava lasciando l'Unione Sovietica, che di lì a poco sarebbe collassata, avrebbero condannato Cuba a più di un decennio di sofferenze inimmaginabili (Kapcia, 2008; 2020).

Nel 1986 Fidel Castro presentò un programma economico di estrema importanza per la storia della Nazione, con il quale respingeva gran parte del modello sovietico adottato dal 1970 e affrontava i modi per far fronte all'imminente crollo del COMECON, già definito da Gorbačëv "*insostenibile*". L'eloquenza del titolo del documento, "Rettifica degli errori e delle tendenze negative", lasciava pochi dubbi sull'interpretazione della nuova strada che avrebbe intrapreso la Rivoluzione cubana (Gott, 2005; Kapcia, 2021a). Ciò che finalmente emerse fu la nuova strategia per rispondere alle diverse crisi e sfide lanciate non solo dal contesto internazionale, ma anche dagli ex alleati. Da un lato accelerò la razionalizzazione economica, dall'altro significò il ritorno - in buona parte - ai principi e alle idee degli anni Sessanta. In particolare le teorizzazioni economiche e sociali di *Ché Guevara* - messe in disparte dall'inizio degli anni Settanta - ricevettero rinnovata attenzione (Carnoy, 2014; Kapcia, 2021a).

Antoni Kapcia (2020) scrive che si trattò di "una battaglia per 'l'anima' della Rivoluzione", dopo che circa quindici anni di allineamento all'URSS ebbero come risultato un popolo meno impegnato ideologicamente, più propenso alle aspirazioni materiali, una burocrazia corrotta e un Partito meno reattivo e attento ai suoi doveri nel raggiungimento del comunismo. In sostanza - sempre secondo il Professore dell'Università di Nottingham - il nuovo dibattito proseguì semplicemente quelli vecchi.

Il III Congresso affrontò tre problemi di fondo: l'urgenza immediata di risolvere la crisi valutaria; la necessità a lungo termine di ristrutturare l'economia per ridurre la dipendenza del Paese dalle importazioni; la volontà

più controversa e politica di rettificare la strategia precedente, sostituendo oltretutto gli incentivi materiali con gli incentivi morali, sostenuti negli anni Sessanta da *Ché* Guevara, per recuperare l'etica del primo decennio di Rivoluzione. Il Governo mise in atto meccanismi per ristabilire il controllo centralizzato dell'economia e del commercio estero e la reintroduzione di un programma di austerità. Questa campagna di rettifica riportò a un sistema di comando più accentrato il quale, secondo le previsioni del Governo, avrebbe aumentato la competitività nel commercio internazionale e l'efficienza economica interna, ma anche reso più snella e rapida l'amministrazione (Gott, 2005).

Il programma emerso dal III Congresso risultò controverso, dal momento che portò all'abolizione di iniziative introdotte nel decennio precedente che avevano avuto un notevole successo: i "mercati liberi" degli agricoltori; le attività di artigianato; l'erogazione di incentivi materiali nella produzione; l'introduzione dell'impresa privata in un'ampia gamma di attività e servizi; la vendita privata, l'affitto e la costruzione di case (Carnoy, 2014; Gott, 2005).

Antoni Kapcia (2020) afferma che nonostante gli anni della sovietizzazione crearono tensioni decisamente importanti che condussero poi al rimodellamento della politica rigettando la linea sovietica, fino alla metà degli anni Ottanta - ovvero ai primi segni di debolezza del più grande Paese socialista del mondo - Cuba stava attraversando un periodo di grande stabilità e ampia distribuzione di beni e servizi, con ruoli e linee di comando ben visibili, che facevano ormai delle decisioni dei singoli un lontano ricordo degli anni Sessanta. L'educazione beneficiò enormemente di questa situazione: il Ministero costruì in grandi quantità scuole e laboratori, potenziò i trasporti e migliorò vitto e alloggio per gli studenti. Secondo Martin Carnoy (2014), inoltre, parallelamente al favorevole tasso di crescita dell'economia cubana, anche la distribuzione del reddito prese ad essere più egualitaria. I salari più bassi aumentarono maggiormente e più rapidamente in comparazione con quelli elevati, fino a stabilizzarsi a un rapporto di 4:1 tra manager, medici e professionisti di alto livello e lavoratori non qualificati. Aggiunge inoltre: «questa perequazione della distribuzione del reddito si manifestò [...] non solo in termini economici, ma anche razziali, culturali e sessuali. [...] Ma nonostante questo, emersero nuovi tipi di differenze sociali, come per esempio tra chi poteva accedere ai dollari statunitensi grazie ai

parenti emigrati e chi no; anche se Cuba non arrivò mai al livello dell'Europa orientale».

Dopo il III Congresso del Partito Comunista l'apparato e l'infrastruttura dello Stato rimasero sostanzialmente intatti, ma l'esercizio del potere e l'autorità erano chiaramente cambiati: al vertice sia del PCC che del Governo, la generazione storica dei guerriglieri riprese saldamente il controllo decisionale. Ciò le avrebbe permesso di rispondere con rapidità e flessibilità alla crisi che nel giro di pochi anni avrebbe sconvolto Cuba, piuttosto che procedere lentamente attraverso strutture verticali macchinose. Kapcia (2020) segnala che nonostante ai livelli inferiori della gestione dello Stato i cubani vedessero i risultati della loro partecipazione politica, l'incombenza della crisi portò molti a rivolgersi ai *líder* per guidare il Paese fuori dalla crisi, salvaguardando l'unità popolare e l'indipendenza.

La Rettifica promosse un ampio processo di mobilitazione e partecipazione popolare, la riduzione del personale amministrativo, l'aumento della spesa sociale, la lotta alla corruzione e la limitazione del consumismo. La dirigenza rivoluzionaria criticò duramente tutti quegli spazi e quei fenomeni che venivano percepiti come “deviazioni capitalistiche”, in particolare la sopravvalutazione degli stimoli materiali, attraverso i quali aveva pensato solo pochi anni prima di sciogliere tutti i nodi economici. Nacque la “Commissione Nazionale per il Sistema di Gestione Economica”, con l'intento di riformare lo SDPE, riorganizzare il controllo dell'economia, della pianificazione, dei salari e delle politiche aziendali.

Il Governo eliminò il settore privato dei “Mercati liberi contadini”, introdotto tra la fine degli anni Settanta e l'inizio degli anni Ottanta nel contesto delle concessioni alle politiche economiche sovietiche, così come tutte quelle iniziative private che stavano arricchendo una parte della popolazione e creando corruzione, consumismo e inefficienza (Kapcia, 2008; 2021a; Gott, 2005; Zendejas Máximo, 2021).

Ma nonostante questi impulsi riformatori, il processo di rettifica non si concretizzò in alternative pratiche a lungo termine a causa di resistenze e inerzie di fazioni filosovietiche interne al Partito e, soprattutto, perché il crollo del blocco socialista rappresentò per Cuba l'inizio di una crisi che le avrebbe impedito di proseguire con le profonde trasformazioni discusse durante il III Congresso del PCC. Così, la Rettifica finì per essere soprattutto

una “campagna ideologica” incompiuta, mentre l’unico elemento sul quale il Governo rivoluzionario poté contare per tutti gli anni Novanta fu quello della morale della versione cubana di transizione al comunismo (Zendejas Máximo, 2021).

La “*Rectifica*” dell’educazione

Durante la campagna di rettifica il Governo rivoluzionario mise l’istruzione al centro del progetto statale di ritornare sulla strada dello sviluppo di un comunismo autoctono. Le analisi realizzate dal MINED nel periodo 1981-84 sulla risposta del Sistema educativo ai cambiamenti introdotti con il perfezionamento, servirono come base per avviare ulteriori innovazioni a partire dal 1985, conosciuta come “Secondo Perfezionamento continuo dell’educazione”. La nuova politica educativa del Governo cubano andò quindi per certi versi in continuità con gli anni precedenti, ma soprattutto ripristinò alcuni aspetti anteriori al periodo 1970-1985. Se da un lato, infatti, il principio di combinazione dello studio con il lavoro produttivo doveva essere mantenuto e anzi potenziato - in maniera tale da sviluppare più abilità professionali negli studenti - e i problemi che ancora affliggevano la scuola combattuti, dall’altro la Rivoluzione aveva bisogno ora - o sarebbe meglio dire nuovamente - di cittadini formati con i principi che animarono i primi anni di Rivoluzione e con i valori *martiani* e *guevaristi* (Cruz-Taura, 2008).

Al III Congresso del Partito Comunista, come di consueto, Castro presentò un’analisi degli ultimi cinque anni sui successi, sulle criticità e sulle necessità del Sistema scolastico, nonostante questa volta non fosse stata dedicata una sessione o comunque un documento finale sulle risoluzioni riguardanti l’educazione. La scuola cubana continuava a registrare successi, a prescindere dai giudizi sulla politicizzazione della scuola. Il numero di iscritti nei vari livelli di istruzione seguiva la sua traiettoria di crescita positiva (tabella 13), soprattutto in quello medio, dove la percentuale raggiunse quella degli studenti di primaria dopo un incremento dell’87% rispetto al quinquennio 1970-75. Praticamente il 100% dei ragazzi tra i 6 e i 12 anni frequentava le scuole primarie e quelli in “doppia sessione” arrivarono al 58% del

complessivo, dopo che durante il II Congresso del Partito del 1980 i delegati sottolinearono l'importanza di aumentare proprio la permanenza degli alunni nelle scuole anche durante il pomeriggio (PCC, 1986a; Lutjens, 1997; McDonald, 2000). Nell'anno scolastico 1974-75 gli studenti delle scuole medie erano 520.000, mentre già cinque anni dopo il numero superò il milione (1.146.000), come conseguenza dell'estensione dell'educazione primaria, degli alti indici raggiunti nella scolarizzazione e delle promozioni. Fu quindi necessario costruire nuove scuole nel campo e potenziare il distaccamento pedagogico Manuel Ascunce Doménech, al quale accedevano ragazzi dal VII grado per diventare professori di secondaria basica e porre un rimedio alla mancanza di docenti (Educación; 1986 aprile - giugno). Inoltre, più di 2.200.000 studenti ricevevano pasti quotidiani nelle mense scolastiche (PCC, 1986a; Lutjens, 1997; McDonald, 2000).

Matricola nel livello primario e secondario in migliaia di unità

Livello	58/59	74/75	83/84
Primaria	625,7	1801,2	1283,0
Media	88,1	520,3	1140,9

Tabella 13. Fonte: III Congresso PCC.

Anche gli investimenti statali continuavano ad aumentare in maniera impressionante. Durante il primo anno del trionfo della Rivoluzione il Governo stanziò circa 84 milioni di pesos per l'educazione, mentre 25 anni dopo il MINED poteva contare su circa un miliardo e 700 mila pesos (tabella 14). Nel 1958 per ogni abitante lo Stato spendeva 11 pesos per i servizi scolastici, mentre nel 1985 la cifra era di 170. A questi valori vanno sommati i nuovi centri scolastici costruiti tra il 1970 e la metà degli anni Ottanta, che ammontavano a 1700, compresi di laboratori ed equipaggiati con strumenti di ogni sorta, per un costo approssimativo di 2.100.000 pesos (Educación; 1986 aprile - giugno).

Investimenti statali nel settore educativo

Anno	Milioni di Pesos
1957	79,4
1959	83,7
1965	260,4
1970	351,1
1985	1696,8

Tabella 14. Fonte: III Congresso del PCC.

Il problema della mancanza di professori, che afflisse la Rivoluzione fin dai suoi primi giorni, iniziò a pesare molto meno sul Sistema educativo. Infatti, gli istituti pedagogici superiori - università che preparavano maestri e professori di scuola media basica e superiore - aumentarono gli iscritti fino a 107.000 studenti nell'anno accademico 1985-86: il 77% in più rispetto al 1980. A questo proposito nell'*Informe central* il Partito pronosticò che “in un periodo non superiore a 12/14 anni a Cuba nell'istruzione primaria insegneranno solo laureati, con una preparazione equivalente a 18 anni di studio, che porrà [Cuba] all'avanguardia tra i Paesi del mondo”. Il compito dell'insegnante era stato messo sotto i riflettori durante la sovietizzazione dell'educazione, perché per il suo ruolo strategico doveva elevare la preparazione dei futuri lavoratori - da inserire in un contesto di industrializzazione - e indottrinare in maniera più profonda gli studenti con i principi marxisti-leninisti secondo la lettura sovietica (PCC, 1986a). Adesso, invece, la loro preparazione politica - parte fondamentale della loro formazione - sarebbe stata indirizzata verso i principi che animarono inizialmente la Rivoluzione.

Al III Congresso del 1986 i delegati criticarono nuovamente “la qualità del processo educativo-didattico”:

«La maggior parte delle lezioni è ancora descritta come obsoleta e pessima [...]. Alcuni studenti vengono promossi senza la conoscenza adeguata. Maestri e professori hanno un sovraccarico burocratico che riduce l'attenzione al loro compito primario. Tra gli altri fattori, i

risultati dell'insegnamento degli studenti che passano all'istruzione superiore indicano difficoltà nell'articolare i contenuti dei vari livelli del sistema. Persistono manifestazioni di comportamento scorrette in alcuni giovani. Ci sono laboratori e officine ancora non assemblati e altri che non sono stati messi in funzione e in molti casi le strutture non vengono utilizzate e la loro manutenzione incontra serie difficoltà. Le aree sportive non sono utilizzate correttamente» (PCC, 1986b).

Gli esami finali dimostravano ancora l'inadeguata preparazione di molti studenti i quali, tra l'altro, erano incoraggiati a memorizzare acriticamente i contenuti. Nei confronti degli insegnanti, poi, i membri del Partito puntarono il dito contro i "tratti di formalismo, rigidità e autoritarismo" (Padula e Smith 1988; Lutjens, 1996; Cruz-Taura, 2008).

I provvedimenti che caratterizzarono la politica educativa della Rettifica furono senza dubbio quelli rivolti a cambiare i contenuti della formazione politico-ideologica di studenti e insegnanti. Di fatti, sul docente - il cui ruolo acquisì ancora più enfasi e centralità nella politica educativa - il Governo decise di puntare per allontanarsi dall'influenza della visione sovietica del comunismo e rilanciare i valori originali della Rivoluzione cubana, che erano sostanzialmente quelli di José Martí, del Movimento 26 Luglio e di Ernesto *Ché* Guevara. È estremamente esemplificativo un passaggio dell'Informativa centrale del III Congresso nel quale il Partito illustra in maniera sintetica, ma palese, le "aspirazioni a perfezionare tutta l'opera della Rivoluzione" attraverso il "fronte ideologico, [...] per liberarla dai formalismi e metterla al sicuro da ogni influenza burocratica" (PCC, 1986a). Castro si riferiva indirettamente all'Unione Sovietica, mettendo sotto accusa l'egemonia esercitata nell'isola fin dai primi anni Settanta.

Il Partito Comunista riunì dunque 170.000 educatori cubani per organizzare gruppi di dibattito in modo da raccogliere pareri sullo stato attuale dell'educazione, discutere dei cambi da introdurre nell'indottrinamento e quindi preparare direttive per una nuova riforma. I pedagogisti avrebbero dovuto rivedere i curriculum, soprattutto per quanto riguarda i contenuti della storia contemporanea di Cuba e dell'educazione civica. La lingua inglese entrò a far parte del curriculum, perché riconosciuta più utile al nascente settore turistico rispetto al russo. Anche le pratiche

educative all'interno della classe cambiarono. Le classiche e mai risolte "lezioni autoritarie, le letture strutturate, gli ascolti passivi e le rigidissime regole di disciplina" iniziarono ad essere sostituite con metodologie rivolte a creare un nuovo rapporto tra studente e docente, che valorizzasse lo scambio e l'apprendimento reciproco, oltre che la formazione attiva e partecipativa. Il MINED avviò dunque corsi annuali per l'aggiornamento dei docenti nelle università pedagogiche così da cambiarne mentalità e metodologia di lavoro (Lutjens, 1997; McDonald, 2000).

Le idee educative di *Ché* Guevara, quelle che insistevano sulla moralità dell'uomo nuovo, entrarono nuovamente tra gli argomenti delle materie delle scienze sociali, grazie ai pedagogisti cubani che cercavano adesso di allontanare la scuola dai modelli sovietici, enfatizzando gli appelli alla coscienza e alla morale socialista dei cittadini per il bene della collettività, in modo da contrastare le "deviazioni" capitalistico-sovietiche (Padula and Smith 1988; Griffiths, 1998). Non a caso nella rivista *Educación* tornarono dopo più di un decennio articoli e riferimenti all'eroe argentino e a quello nazionale, confermando in una certa maniera la volontà di ridare loro nuova luce, dopo essere stati messi in ombra dalla pedagogia sovietica.

Per "ottenere trasformazioni nella direzione del processo d'insegnamento e rispondere in modo sempre migliore alle esigenze della società" il Ministero avrebbe trovato soluzioni nel livello primario per migliorare l'insegnamento della lingua spagnola; aumentare la parte pratica dell'educazione artistica, dell'educazione fisica e lavorativa; introdurre la materia "Il mondo in cui viviamo" dal I al VI grado, con l'obiettivo di sistematizzare nella formazione del bambino la familiarizzazione con la conoscenza della società e la natura, le forme di comportamento familiari, scolastiche e sociali; la preparazione patriottica e la comprensione dei fenomeni naturali; inserire la storia di Cuba dal V al VI grado; l'educazione musicale e artistica nel V e VI grado e nel VI la lingua inglese. Infine, l'educazione civica entrò a far parte delle materie d'insegnamento del V grado, la quale avrebbe costituito "un'importante via per rafforzare la formazione politico-ideologica, morale, professionale e giuridica degli studenti" (*Educación*, 1988 luglio - settembre).

Prima del trionfo della Rivoluzione esisteva nel livello primario la materia "Morale e educazione civica". Nella parte chiamata "morale" i bambini ricevevano valori dell'etica universale sulle relazioni umane e sociali, come

l'onore, la modestia, la lealtà, la sincerità, la verità, il patriottismo e la solidarietà tra uomini. In quella di educazione civica erano “esaltati i principi ideologici, politici e giuridici della società capitalista, tra i quali la venerazione della democrazia e il rispetto della proprietà privata”. Questi valori erano manipolati, secondo il Dipartimento di marxismo-leninismo, in funzione degli interessi della borghesia (Educación, 1990 gennaio - marzo).

Dopo il loro trionfo i ribelli esclusero questa materia dai piani di studio, perché “inculcava nelle nuove generazioni i principi etici e civici della società capitalistica” (Educación, 1990 gennaio - marzo). Al suo posto i pedagogisti del MINED volevano creare una nuova materia per l'educazione ideologico-politica, etica e civica, ma non fu possibile inserirla nel percorso di studi, perché non venne mai definita nessuna struttura teorica. Ora, per il IX grado era in fase di progettazione un nuovo programma per l'educazione civica, con l'obiettivo di sistematizzare e approfondire l'insegnamento dei doveri e dei diritti dei cittadini, l'organizzazione e il funzionamento dello Stato e del Partito comunista (Educación, 1988 luglio - settembre).

Il livello medio basico avrebbe dovuto garantire una formazione culturale di base e generale a tutta la popolazione in maniera ancora più solida e non rappresentare l'inizio della preparazione per gli studi superiori, dal momento che il Governo era consapevole che la maggior parte degli studenti passavano per questo livello educativo, senza continuare al livello superiore.

Nel preuniversitario il MINED cercava una “maggiore corrispondenza tra gli obiettivi propri di questo livello e l'approfondimento dei contenuti, [...] e una maggiore articolazione con le università” (Educación, 1988 luglio - settembre).

I nuovi studi condotti dai gruppi di ricerca del MINED sul Sistema educativo permisero di eliminare il sovraccarico dei programmi e delle materie - soprattutto nel secondo ciclo dell'educazione primaria e nel livello medio-basico (Educación, 1988 luglio - settembre) - per riservare più tempo allo sviluppo di abilità pratiche. In questo modo i pedagogisti cubani cercavano di ottenere una maggiore connessione tra contenuti e attività lavorative (Navarro et al., 2021).

La critica alla sovietizzazione dell'educazione si esprime anche nei confronti dell'eccessiva enfasi negli esami finali, per i quali gli studenti venivano incoraggiati a memorizzare acriticamente i contenuti, senza poter

esprimere le loro interpretazioni sulle conoscenze apprese (Padula and Smith 1988; Griffiths, 1998).

Nel 1984 il Ministero dell'educazione dettò le risoluzioni¹⁸ utili per creare e normare i preuniversitari di scienze esatte (IPVCE). Fidel Castro accennò a questa tipologia di scuola secondaria in un discorso del 1968: «In futuro non avremo più quello che chiamiamo *bachillerato* [Scuola secondaria preuniversitaria]. Ci saranno invece istituti tecnologici per lo studio delle scienze» (Aguzzi, 1973; Dahlman, 1973). Al Congresso dell'educazione del 1971 erano già state proposte e poi introdotte misure per la selezione dei migliori studenti di secondaria basica, i quali avrebbero potuto accedere a scuole per ragazzi dotati. In questo modo iniziava un processo di formazione differenziata, che per alcuni studiosi creava in un certo senso una contraddizione con i principi egualitari della Rivoluzione (McDonald, 2000; Charon-Cardona, 2013; Navarro et al., 2021).

L'obiettivo degli IPVCE era quello di selezionare studenti particolarmente dotati e dare loro una preparazione più approfondita a livello teorico e pratico della matematica, fisica, chimica, biologia ed elettronica (Educación, 1985 ottobre - dicembre). Potevano accedere dunque solo studenti con il IX grado promossi con un punteggio minimo di 88/100, una “valutazione politico-morale soddisfacente” e “l’attitudine politico-ideologica dei genitori doveva corrispondere ai principi della Rivoluzione”, oltre a sostenere un esame di ingresso (Educación, 1985 ottobre - dicembre). Il ciclo di studi di questo tipo di scuole si sarebbe diviso in due periodi. Il primo di educazione generale, composto dal programma comune a tutti i preuniversitari, ad eccezione della matematica, fisica e chimica, le quali avrebbero avuto un programma più ampio e approfondito. Il secondo sarebbe stato un ciclo di specializzazione composto da materie a scelta (Educación, 1985 ottobre - dicembre). Nel 1985 il MINED autorizzò la creazione di due IPEVCE per aumentare la matricola di studenti con elevata preparazione nelle scienze basiche (Educación, 1985 ottobre - dicembre).

Non sono molte le fonti che ho potuto trovare sulle scuole di scienze esatte, ma una testimonianza interessante è stata lasciata da Charon-Cardona (2013), docente cubana all'Università di Newcastle, la quale studiò in un

¹⁸ *Resolución ministerial 456/84*. (Educación, 1984 gennaio - marzo).

preuniversitario di scienze esatte e in seguito in una università dell'Unione Sovietica:

«Questa preparazione [in un preuniversitario di scienze esatte] non ha avuto l'effetto di farmi diventare o sentirmi parte della nuova élite socialista che avrebbe diretto il futuro progresso della Rivoluzione cubana [...]. Ho valutato positivamente, tuttavia, la natura universale e gratuita dell'istruzione, l'opportunità di studiare la mia specializzazione all'estero in Unione Sovietica e il contenuto curricolare di questa istruzione, che era completo e approfondito. Ho imparato a comprendere e apprezzare aspetti del marxismo-leninismo e la critica alla società capitalista, ma anche attraverso l'esperienza a comprendere e criticare i difetti del socialismo dell'Unione Sovietica e di Cuba. Non ne sono emersa né come una leader socialista, né come una dissidente, ma come una studiosa colta ed entusiasta, capace di sentirsi a proprio agio con persone di diversa origine etnica e modo di vivere».

La politica educativa approvata dopo il IV congresso del PCC puntava, come già visto, a rimodellare la coscienza dei cittadini attraverso una differente formazione ideologica, stavolta non attraverso l'indottrinamento acritico della lettura sovietica del marxismo. Ma il processo di rettifica dell'educazione si rivolse anche al miglioramento della preparazione professionale degli studenti nei campi dell'economia che sarebbero serviti a liberarsi del giogo dell'URSS, come gli studi biofarmaceutici, della salute, dell'economia e del turismo (Lutjens, 1997; Griffiths, 1998; McDonald, 2000).

Ad ogni modo, l'istruzione non entrò mai davvero nella fase di rettifica. Il tempo non fu sufficiente né per mettere in pratica tutte le decisioni, né tantomeno per vedere i risultati. Con la caduta dell'Europa orientale e l'inizio del disastro economico per tutti i Paesi socialisti, infatti, il Governo dovette giocoforza rimettere nuovamente in discussione la strategia educativa, a causa del crollo dei finanziamenti nel settore educativo (Lutjens, 1997).

Capitolo 8

***“El Periodo especial en tiempo de paz”*: gli anni Novanta**

«I cubani sono ora liberi di salvare la loro Rivoluzione dalla camicia di forza della Guerra Fredda e restituirla al *martianismo* e alla nazione»

Fidel Castro, 1991

«Poche società sono state in grado di affrontare una simile catastrofe economica e uscirne indenni».

Richard Gott, 2005

Salvare la Rivoluzione

Solo tre anni più tardi nel 1989 il collasso del Blocco socialista mise in discussione il Processo di rettifica. Il COMECON aveva già sofferto lo stesso destino l'anno precedente. La scomparsa di tutte le garanzie di protezione militare suscitarono a Cuba un'isteria per una possibile invasione da parte statunitense, motivata anche dall'occupazione di Panama e dalle pressioni che Washington stava esercitando su Gorbaciov affinché stroncasse immediatamente i rifornimenti a Castro. La scomparsa di 21 *partner* commerciali - con i quali Cuba intratteneva l'80% del suo commercio - e la sconfitta del Governo sandinista in Nicaragua - alleato prezioso nel continente americano - fecero il resto. In pochi mesi le importazioni calarono del 70% circa e la produzione agricola e industriale fino al 60%, a causa sia della mancanza di materie prime, che di componenti meccanici per le industrie equipaggiate dai russi. Dall'analisi dei rilievi statistici si evince un collasso

totale del Paese, di crisi profondissima e di penuria di ogni sorta di genere alimentare e di consumo (Gott, 2005; Kapcia, 2021a).

Variazione del PIL

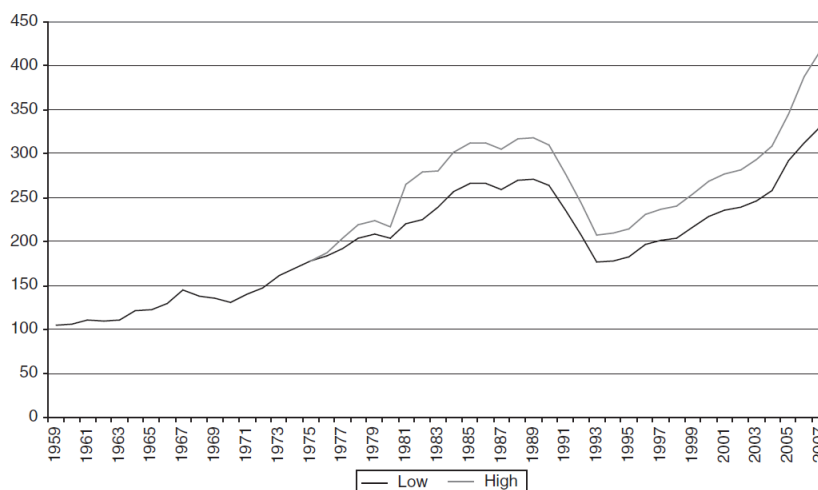


Figura 14. Fonti: Brundenius, 1984; 2009; Pérez-López, 1987; ECLAC, 2008

Senza il sostegno sovietico - che tra gli anni Sessanta e la caduta del Muro di Berlino ammontava approssimativamente a 65 miliardi di dollari statunitensi (Mesa-Lago, 2000) - il Governo dovette trovare capitale all'estero e prestiti per la sua sopravvivenza, mentre l'influenza degli Stati Uniti precludeva l'accesso a finanziamenti solitamente predisposti per le economie in difficoltà e in via di sviluppo come, ad esempio, quelli del Fondo Monetario Internazionale e della Banca Mondiale. Il crollo delle esportazioni significò ovviamente anche quello delle importazioni, in particolare di carburante. L'isola si trovò in pochi mesi priva di petrolio, la cui fornitura diminuì di circa il 90%, con conseguenze immediate per la produzione di energia, che comportò a sua volta anni e anni di interruzioni di corrente debilitanti e demoralizzanti per tutte le case e i luoghi di lavoro. Per dare solo un'altra immagine del disastro, le autorità esortarono gli agricoltori a utilizzare gli animali da tiro per il lavoro nei campi. Ladri presero a rubare il bestiame in ogni parte dell'isola, lasciando i contadini impossibilitati a lavorare. Uil Governo indirizzò praticamente ogni bene di consumo - soprattutto il cibo -

al sistema di razionamento gratuito per la popolazione e gli operai delle fabbriche mandati a lavorare nei campi (CEPAL, 2004; Gott, 2005; Kapcia, 2021a).

Il primo agosto 1990 Fidel Castro dette inizio ufficialmente al “Periodo speciale in tempo di pace”, che di fatto strinse il Paese in un’economia di guerra per resistere alle difficoltà imminenti: la Rivoluzione stava iniziando la sua lotta più difficile per la sopravvivenza. Giornalisti e scrittori stranieri arrivarono all’Habana nell’autunno del 1991 per assistere a quelle che secondo molti sarebbero state le ultime settimane del Governo castrista (Gott, 2005; Kapcia, 2008; 2020).

Il *Líder Máximo* aveva già affermato che Cuba avrebbe comunque continuato il suo percorso socialista, ma anche che sarebbero state fatte necessarie concessioni agli investimenti stranieri per inserirsi nel mercato internazionale, sottolineando che questo non fosse “in contrasto con alcun principio del marxismo-leninismo” e che non si trattava di un ritorno del capitalismo a Cuba, dal momento che questo processo l’avrebbe “guidato il Partito” (Zendejas Máximo, 2021).

Difatti, il IV Congresso del Partito Comunista Cubano che si svolse nel 1991 concordò un programma di emergenza che, secondo Kapcia (2020), pochi avrebbero potuto prevedere circa cinque anni prima. Oltre all’introduzione del lavoro autonomo, la consegna di terreni in usufrutto e la reintroduzione del mercato libero per i contadini - che permisero al settore privato di muoversi in uno spazio relativamente ampio - le misure più efficaci, anche se a breve termine, sembrano essere state la depenalizzazione del dollaro statunitense, gli investimenti nel settore turistico e l’apertura a quelli stranieri. Quest’ultima fu una delle più importanti adottate per foraggiare l’economia cubana di moneta estera, tanto che da quel momento rappresenterà per Cuba la principale fonte di entrate. Ad alcuni parve un ritorno al capitalismo pre-1959, visti gli accordi con numerosi *partner* stranieri ai quali il Governo lasciò ampia autonomia nella gestione delle loro attività, pur sempre con lo Stato che controllava il 51% dell’impresa. La repentina legalizzazione del dollaro portò, tra gli altri problemi, a una netta disuguaglianza nella distribuzione di una nuova ricchezza accessibile a pochi, creando inoltre una doppia economia divisiva e corrosiva. L’etica egualitaria che era stata un vanto della Rivoluzione fu quindi ulteriormente minata.

L'introduzione di queste misure trasformò nel giro di un decennio il modo di concepire il socialismo, la sua continuità e il suo progresso (Gott, 2005; Breidlid, 2007; Kapcia, 2021a; Zendejas Máximo, 2021).

L'anno successivo il Governo promulgò la nuova Costituzione, discussa durante il IV Congresso del Partito e approvata dall'Assemblea Nazionale, la quale fu la diretta interessata dalle modifiche. Dalla sua fondazione nel 1976, infatti, questo organo rappresentativo del popolo aveva perso credibilità in termini di processo decisionale, dal momento che contava solo di due brevi sessioni annuali. Pertanto, con un emendamento il Governo concesse ora di eleggere direttamente metà dei deputati, mentre il resto sarebbe stato riservato al Partito. Sebbene secondo Kapcia (2020) ciò lasciasse ancora l'Assemblea una camera non completamente eletta direttamente, ripristinò una certa credibilità, testimoniata dall'aumento dell'affluenza alle urne nelle elezioni del 1993. Ciò condusse anche a un rinnovamento della classe dirigente, stavolta più giovane e per la prima volta non appartenente alla generazione della Sierra Maestra, anche se i fratelli Castro rimasero saldamente al comando (Gott, 2005; Kapcia, 2021a).

Un'ulteriore modifica costituzionale cambiò il preambolo della Carta, aggiungendo al riferimento statutario al marxismo-leninismo (come base dello Stato cubano) il concetto di *martíanismo* come principio guida della Rivoluzione. Secondo quanto riferito da alcuni commentatori, Fidel Castro osservò ironicamente nel 1991 che il crollo sovietico avrebbe almeno consentito a Cuba di commettere da sola i propri errori e che i cubani erano ora liberi di salvare la loro Rivoluzione dalla camicia di forza della Guerra Fredda, per restituirla al *martíanismo* e alla nazione (Kapcia, 2021a).

Da questo momento l'enfasi nei discorsi pubblici e nei mezzi di comunicazione di massa ricadde sulla necessità della solidarietà collettiva e sullo sforzo comune per la causa nazionale, facendo appello al patriottismo per salvare la Rivoluzione e non più all'esaltazione dell'internazionalismo e del ruolo dell'URSS come guida verso la liberazione del proletariato. Questi due sostanziali cambiamenti erano l'ennesima conferma del ripudio delle imposizioni sovietiche sull'isola durante i venti anni precedenti (Kapcia, 2021a).

Nel giro di alcuni mesi con il boom del turismo e la conseguente crescita delle opportunità di guadagno legale e illegale di valuta straniera, sempre più

cubani lasciarono il loro impiego statale per guadagnarsi da vivere nel decisamente prospero campo del turismo. Molti settori produttivi rimasero così sguarniti di personale, in particolar modo nelle due aree su cui la Rivoluzione rivendicava il suo più grande prestigio internazionale: sanità e istruzione (Breidlid, 2007; Kapcia, 2021a).

Negli stessi anni crebbe anche l'emigrazione clandestina verso la Florida, con zattere o gommoni che non di rado affondavano a pochi chilometri dalla costa. Fu questo il clima in cui il 5 agosto del 1994 scoppiò all'Habana la prima violenta protesta contro il Governo nella storia della Rivoluzione. Gli scontri furono interrotti solo grazie all'arrivo di Fidel Castro il quale, in mezzo alle strade e alle piazze, ordinò in un primo momento alla polizia di gestire senza violenza l'ordine pubblico e in seguito parlò personalmente con i manifestanti, che decisero di mettere fine alla protesta. Il giorno successivo le autorità lasciarono partire coloro che desideravano abbandonare il Paese. Il clima insostenibile stava portando in superficie un'aperta dissidenza nei confronti del Governo cubano e Washington non perse tempo nel sostenere i gruppi anticastri (Gott, 2005; Kapcia, 2008; 2020).

All'inizio del 1993 due funzionari del Fondo Monetario Internazionale in visita all'Habana scrissero che il declino cubano dal 1989 era addirittura peggiore del deterioramento subito dai Paesi ex socialisti dell'Europa orientale nello stesso periodo (Gott, 2005).

La crisi e gli effetti divisivi delle riforme adottate dopo il IV Congresso del Partito Comunista avevano messo a dura prova la pazienza di una popolazione già fiaccata da decenni di relativa austerità e incertezza. La perdita di entusiasmo danneggiò anche la partecipazione politica, la quale toccò i suoi minimi storici proprio in quegli anni. La gente era letteralmente impegnata a sopravvivere, perciò la politica non poteva trovare spazio nella quotidianità della maggioranza della gente. Anche il lavoro volontario, da sempre un elemento caratterizzante la Rivoluzione cubana, collassò. Da un punto di vista civico, poi, in maniera analoga a quanto avvenne durante la positiva parentesi economica degli anni Settanta e Ottanta, i vecchi valori di solidarietà e collettivismo si persero, lasciando che un nuovo individualismo pervadesse la società cubana, stavolta però dovuto alle necessità di trovare il minimo indispensabile per arrivare al giorno successivo. Questa situazione

portò al diffondersi di mercati illegali, criminalità e pratiche di corruzione, soprattutto a livello burocratico e dei servizi pubblici (Kapcia, 2008; 2020).

Durante il Periodo speciale le Forze Armate Rivoluzionarie aumentarono la loro influenza e capacità d'azione negli affari interni del Paese, ma non tanto dal punto di vista della coercizione, quanto piuttosto nel loro nuovo ruolo di agenti economici. Agli ufficiali di Raúl Castro, infatti, il Governo assegnò la gestione di diverse aree della produzione e dei servizi - come nel settore agricolo, in quello industriale, nei trasporti, nella vigilanza dei depositi di dollari dello Stato, ecc. - creando vere e proprie aziende che facevano capo alle FAR, la cui forza economica crebbe nel 1994 attraverso tagli agli armamenti e al numero dei militari. Il nuovo e fondamentale ruolo dell'esercito cubano nacque insomma dalla necessità di contribuire al recupero economico dello Stato, un po' come avvenne durante la guerriglia e negli anni Sessanta (Gott, 2005).

In maniera stoica i cubani sopravvissero fino al 1995, quando nell'isola vennero registrati i primi deboli segnali di crescita dal 1989 i quali, tuttavia, non raggiungeranno i livelli di quello stesso anno fino addirittura al 2004. La Rivoluzione, lungi dal crollare e dal muoversi inesorabilmente verso una transizione a un capitalismo libero e una democrazia pluripartitica, sopravvisse contusa e malconcia a questa crisi apparentemente terminale, dalla quale uscì con una capacità di coercizione molto ridotta, nella rapida e drastica riduzione delle FAR (Kapcia, 2021a). «Poche società», secondo lo storico Richard Gott (2005), «sono state in grado di affrontare una simile catastrofe economica e uscirne indenni», considerati anche i livelli altissimi di povertà assoluta che raggiunse l'isola in quegli stessi anni (Carmelo-Mesa, 2005).

Il miglioramento economico generato dal programma di riforme (seppur contraddittorie) condusse a un nuovo dibattito sul cammino che avrebbe dovuto seguire Cuba, dal momento che la Rivoluzione e la sua stessa definizione erano ulteriormente cambiate. Quello dei primissimi anni Novanta si era concentrato su “come salvare la Rivoluzione a tutti i costi”, per via dell'imminente collasso delle economie legate all'Unione Sovietica. Ora la domanda divenne: «Cosa intendiamo per ‘Rivoluzione’? Qual è stato il prezzo pagato fino a questo punto? Quali gli errori che dovevano essere evitati?». Gli interrogativi portavano al cuore delle vecchie discussioni sulla

definizione di Rivoluzione e le risposte, adesso, erano caratterizzate da un notevole grado di apertura e coinvolgimento pubblico rispetto al passato (Kapcia, 2021a).

Alcune riviste tra le *Temas*, *Contracorriente*, *Nuestra América* e *Debates Americanos* animarono il dibattito sul futuro dell'isola, insieme a una serie di centri di ricerca universitari, ministeriali, del PCC e ai membri della Gioventù Comunista (UJC), i quali assunsero un ruolo particolarmente rilevante nell'attuale contesto storico. Le discussioni interne al Partito furono così animate che il V Congresso programmato per il 1996, dovette essere rinviato all'ottobre 1997, dal momento che la Dirigenza rivoluzionaria aveva bisogno di una linea ampiamente condivisa da poter adottare, ma inesistente fino a quella data. Le divergenze erano tra coloro che riconoscevano come base della Rivoluzione il progetto originale del 1953 e il programma, le riforme e le mobilitazioni degli anni 1959-1968, e coloro i quali vedevano ancora nel legame sovietico e nei benefici della sovietizzazione e dell'età dell'oro la strada da continuare. Nel complesso la maggioranza preferì un equilibrio tra la prima e la seconda opzione (Kapcia, 2021a).

Il potere decisionale era nuovamente cambiato rispetto ai decenni precedenti. Mentre la Rettifica rafforzò la mano della cerchia ristretta degli ex guerriglieri nel processo decisionale - facilitata anche da un indebolimento delle Organizzazioni di massa negli anni finali della sovietizzazione - già dal 1993 iniziò ad emergere una nuova classe dirigente, più giovane e con visioni non del tutto allineate con i più anziani. Il ruolo di questi nuovi soggetti - che al principio della crisi erano visti come il settore della società più problematico e incline a rifiutare le disposizioni dall'alto - si rivelò, anche inaspettatamente, uno strumento utile per il Governo. Infatti, i militanti più giovani delle Organizzazioni di massa si resero protagonisti di importanti mobilitazioni tra la fine del secolo e i primi anni 2000 (Kapcia, 2008; 2020).

Istituzionalmente il sistema di governo sembrava comunque solido. A metà degli anni Novanta la decisione di revitalizzare le Organizzazioni di massa e poi il loro contributo nel fornire appoggio alla popolazione accesero una fiamma di fiducia: il Periodo Speciale ridette incredibilmente forza alla partecipazione in ogni ambito della società. Le ragioni di questa rinascita devono essere cercate, secondo Kapcia (2020), nella positiva e rinvigorita collaborazione ai livelli locali tra PCC, Organizzazioni di massa e attivisti del

Potere Popolare per ricostruire lo Stato dal basso. Ciò contribuì a formalizzare e legittimare la validità, l'efficacia e la necessità di continui processi orizzontali di negoziazione, comunicazione e collaborazione tra popolo e dirigenza. Replicando in parte gli sforzi delle Organizzazioni del 1959-1968, gli attivisti di base assicurarono un'adeguata distribuzione di beni di consumo, facendo in modo che i cubani, soprattutto i più critici nei confronti del Governo, mantenessero un grado sufficiente di impegno, o almeno di tolleranza, verso il sistema (Kapcia, 2008; 2020).

Anche la propaganda cambiò forma e sostanza. La Rivoluzione era improvvisamente diventata un'entità da difendere piuttosto che da esaltare e sviluppare come nei trent'anni precedenti. L'enfasi nei discorsi ufficiali - e nelle scuole - si concentrò in maniera quasi esclusiva sulla storia nazionale e sulle celebrazioni di eventi del recente passato, oltre che sui martiri e i loro lasciti. Come contraltare all'estero alcuni intellettuali e artisti disincantati dalla Rivoluzione cominciarono a parlare di un progetto fallito, un fenomeno anacronistico, la cui immagine riflessa di tale sconfitta era proprio l'uomo nuovo, ormai depresso, privo di aspettative e rassegnato a un destino difficile (Kapcia, 2021a).

Sarà utile a questo punto allargare il quadro geopolitico così da comprendere ancora più nello specifico in quale situazione Cuba si trovò ad affrontare una crisi che, negli stessi anni, piegò fino a disintegrare i regimi comunisti degli Stati satellite dell'URSS. L'esperienza di Cuba fu per certi aspetti piuttosto diversa da quella di questi Paesi. Innanzitutto, l'isola caraibica sperimentò la sua Rivoluzione, uno dei grandi sconvolgimenti del XX secolo, il prodotto di lotte durate più di cento anni. A prescindere dai successi e dai fallimenti, la rivoluzione di Castro e dei *barbudos* è stata, come afferma Gott (2005) "*Made in Cuba*". I cubani avevano ben altro da difendere, rispetto agli europei: la loro storia, il senso della propria identità, secoli di umiliazioni, schiavitù e profonde disuguaglianze. Durante gli anni Novanta la maggior parte dei cubani sostenne il proprio Governo perché, sebbene consapevoli dei suoi fallimenti, potevano identificarne i successi ottenuti con la loro stessa collaborazione (Gott, 2005).

In secondo luogo, Cuba - a differenza dei Paesi socialisti europei - dovette affrontare l'implacabile ostilità degli Stati Uniti. La più potente nazione del mondo, infatti, passò circa 40 anni accanendosi nei confronti di un'isola di

appena nove milioni di abitanti, tentando di distruggerne il commercio e gli investimenti, sabotando industrie, avvelenando campi coltivati e impedendo l'accesso alla finanza internazionale. Nel 1992 il Governo degli Stati Uniti rafforzò il blocco economico contro l'isola, già attivo dal 1961, con il *Cuban Democracy Act*, detto anche Legge Torricelli. Il nuovo intervento mirava a indebolire ancora di più il commercio cubano per porre rapidamente fine al governo di Castro. Quattro anni dopo il *Cuban Liberty and Democratic Solidarity Act* (Legge Helms-Burton) ridisegnò il precedente a causa del successo della ripresa cubana e della preoccupazione che le imprese europee, canadesi e giapponesi potessero avvantaggiarsi rispetto a quelle statunitensi negli affari con Cuba. Il suo scopo di fondo era quello di spaventare gli investitori stranieri in un momento in cui la sopravvivenza economica di Cuba dipendeva dalla sua capacità di aprirsi al mondo esterno. Altre clausole nella legislazione dell'embargo bloccavano tutti i finanziamenti provenienti da fonti statunitensi, nonché da quelle multilaterali controllate dagli USA, come la Banca mondiale e il Fondo Monetario Internazionale. Con l'inizio della crisi del socialismo gli statunitensi cominciarono a parlare di transizione a Cuba e tennero regolari conferenze per discutere di come sarebbe stata organizzata l'isola alla caduta di Castro. Gli accademici di Miami, sovvenzionati dal Governo degli Stati Uniti, iniziarono a impegnarsi in una seria ricerca sull'economia e sulla società dell'isola, non per motivi di propaganda, ma per capire a cosa si sarebbero trovati di fronte quando, come si aspettavano, fosse arrivato il loro turno di prendere il possesso del Paese (Gott, 2005).

Il Governo cubano ha giustamente sostenuto per decenni che le leggi statunitensi, oltre a minare la stabilità economica, sociale e politica dell'isola, volessero definire quale tipo di democrazia dovesse essere imposta a Cuba. Nella legge del 1992, infatti, il Congresso dette al Presidente degli Stati Uniti il potere di revocare il *bloqueo* nel caso in cui si fossero svolte "elezioni libere, eque e sotto la supervisione internazionale". L'*Helms-Burton Act*, invece, sanciva il diritto degli Stati Uniti a definire la natura della democrazia cubana e reiterò i requisiti della Legge Torricelli, per rimuovere l'embargo. Alcune delle clausole dichiaravano che né Fidel Castro né suo fratello Raúl sarebbero stati autorizzati a partecipare ad elezioni democratiche a Cuba e tale governo non sarebbe stato riconosciuto dagli Stati Uniti a meno che non

avesse accettato di pagare un risarcimento agli americani e ai cubano-americani i cui beni erano stati espropriati (Gott, 2005; Amnesty International, 2009).

I cubani hanno anche denunciato più volte la politica di aggressione statunitense presso l'Organizzazione Mondiale del Commercio, il Parlamento Europeo e l'ONU. Nel 1992 all'Assemblea delle Nazioni Unite solo 59 Stati si schierarono a favore di Cuba, ma ben presto tutti i rappresentanti finirono per supportare l'isola caraibica - a eccezione di Stati Uniti e Israele - stabilendo così l'illegalità delle politiche di Washington le quali, tuttavia, continuano ancora oggi (Gott, 2005; Kapcia, 2008; 2020).

A questo punto, per concludere con la crisi degli anni Novanta e le politiche di ripresa economica è interessante fare riferimento a un ultimo fattore messo in evidenza da Antoni Kapcia (2008), che senz'altro aiuta a comprendere come la Rivoluzione sia sopravvissuta a una catastrofe di dimensioni inimmaginabili. Lo storico esperto di Cuba scrive che:

«La sua sopravvivenza ha dimostrato che molte interpretazioni esterne sono state scorrette o anacronistiche, pietrificate sul pensiero della Guerra Fredda. Tali interpretazioni, ad esempio, insistevano nel vedere la Rivoluzione o come un sistema fragile tenuto insieme da un caudillo tipicamente latinoamericano o da un populismo autoritario o semplicemente come una copia caraibica del Blocco socialista. Tuttavia, la realtà fu molto diversa. Infatti, una costante nella comprensione del complesso sistema di Cuba è stata la necessità di rifuggire dal paradigma del Blocco socialista e, di fatto, di concentrarsi sulle peculiarità cubane [...] come il sostegno e l'opposizione al processo rivoluzionario. In primo luogo, tra un quinto e un terzo della popolazione (a seconda delle circostanze, delle pressioni e della salute economica di Cuba) tendevano ad essere attivisti leali e indiscussi, la base affidabile per manifestazioni pubbliche, il lavoro volontario, la difesa civile e militare e la militanza nelle Organizzazioni di massa. In secondo luogo, [moltissimi di coloro i quali rifiutavano] il sistema, preferirono emigrare e attendere pazientemente la fine del regime, piuttosto che impegnarsi come dissidenti attivi. [Ma se] l'attivismo leale non è stato [secondo alcuni analisti] determinante a spiegare la sopravvivenza e l'opposizione insufficiente a porre fine al sistema,

allora è nella via di mezzo, nei 'lealisti passivi', che dobbiamo cercare spiegazioni».

Gli studi segnalati dalla Commissione economica per l'America Latina e i Caraibi CEPAL (2004) sulla povertà a Cuba negli anni della crisi segnalano tutti che si creò "una frangia della popolazione con ingressi insufficienti" e quindi in condizioni di povertà estrema, ma puntualizzano anche che questo stesso gruppo aveva "accesso gratuito all'educazione, alle cure mediche, all'assistenza sociale" e al razionamento gratuito del cibo (seppur in quantità ridotte).

Durante il Periodo Speciale, il Partito sentì l'urgenza di formare un nuovo tipo di cittadino cubano, *el Hombre Novísimo*, che era un uomo urbano, ma con una morale e un'anima contadina. Questo nuovo prototipo di cittadino era ancora un comunista nei suoi principi, nella modestia e lealtà, ma - secondo Denise Blum (2008) - meno allineato ad un partito politico, ispirato invece dalla filosofia di José Martí ed Ernesto *Ché* Guevara. L'*Hombre Novísimo* avrebbe avuto un senso ancora più forte di patriottismo e di unità con tutte le lotte latinoamericane (marxiste e non marxiste) e contro il dominio imperiale (Frederik, 2005). Tuttavia, la crisi economica del Periodo Speciale creò, tra i settori della popolazione che potevano accedere a valuta estera, un nuovo consumatore. Queste inedite forme di consumismo minacciarono - nuovamente - l'ideale dell'uomo nuovo. Di conseguenza, secondo Blum (2008) molti cubani cominciarono a vedere questo tanto agognato cittadino come simbolo di un passato in decadimento e di un eroe morente.

L'educazione durante il Periodo speciale

Gli anni Novanta sono stati oggetto di un numero decisamente più ridotto di studi rispetto ai primi 15 anni di Rivoluzione, inclusi quelli sul Sistema scolastico. L'interesse della comunità scientifica mondiale si dissolse rapidamente con l'implosione del blocco sovietico e la fine del socialismo reale. Le condizioni socioeconomiche nell'isola caraibica erano talmente

tanto disastrose che pareva che l'unico interesse agli occhi del mondo fosse vedere quanti giorni sarebbe durato ancora il regime di Castro. Anche nelle riviste cubane - comprese addirittura quelle settoriali sull'educazione come *Educación* - è possibile apprezzare un cambio in negativo nella qualità e nella quantità delle pubblicazioni.

La crisi economica causata dal collasso del Blocco sovietico e dall'incrudimento dell'embargo economico statunitense travolse ovviamente anche la scuola cubana. Il Governo fece di tutto per mantenere l'educazione e la salute - le sue due conquiste più prestigiose - ai livelli precedenti il disastro. Nei discorsi pubblici Fidel Castro ripeteva che Cuba non avrebbe chiuso nemmeno una sola scuola (e ospedale) e non avrebbe lasciato una sola persona indigente. Il Consiglio dei ministri, dunque, diresse addirittura il 23% del bilancio nazionale all'istruzione, ma nonostante questo la quantità di fondi che arrivava al Sistema educativo era il 45% in meno rispetto agli anni precedenti (Eckstein, 2004; CEPAL, 2004).

Gli appelli della dirigenza aiutano a capire la gravità delle difficoltà alle quali la scuola, i docenti e gli studenti cubani si sarebbero dovuti confrontare negli anni a venire. Insistevano nell'assoluta necessità di “prepararsi pienamente per poter continuare le attività essenziali nelle differenti fasi del *Periodo especial* [...], assicurando acqua nei centri educativi, fabbricare forni, accumulare legna, costruire latrine sanitarie, organizzare brigate di riparazione composte da alunni e docenti, mantenere la pulizia [ecc.]”, ma anche di “aumentare gli orti di medicina verde” e “preparare la coltivazione di vegetali e frutta” in ogni scuola nella quale fosse possibile (Educación, 1991 gennaio - giugno). Nella rivista *Educación* vennero addirittura pubblicate istruzioni su come costruire pozzi da cui attingere l'acqua e stufe artigianali per riscaldare gli edifici scolastici (Educación, 1991 gennaio - giugno). I pasti nelle mense furono ridotti, le strutture cominciarono a deteriorarsi senza la possibilità di intervenire con riparazioni, il materiale scolastico come quaderni, lapis, penne, ecc., terminò nel giro di pochi mesi e i trasporti non poterono compiere il loro servizio per la mancanza di gasolio. Per contrastare il deficit di materiale didattico e libri gli alunni dovettero prendersi cura di questi oggetti che sarebbero stati poi riutilizzati dai ragazzi dei gradi inferiori l'anno seguente (CEPAL, 2004), una pratica ancora oggi in vigore.

La politica educativa mutò profondamente rispetto agli anni della dipendenza dall'URSS, soprattutto per quanto riguarda l'introduzione di nuove aree d'insegnamento e il cambio nell'indottrinamento dei giovani. Nel 1994 il MINED riformò la struttura del Sistema educativo nazionale (figura 16), rimuovendo la scuola secondaria superiore di formazione per maestri, i quali sarebbero stati preparati esclusivamente nelle università pedagogiche. Questa decisione rientrava nel quadro di miglioramento della preparazione politica e professionale dei docenti avviata ormai dal III Congresso del 1980. Il passaggio della preparazione dei futuri maestri elementari all'istruzione universitaria produsse, anche in questo caso, l'aggiornamento dei curriculum (Ginsburg et. al. 2006). Ad ogni modo, ben presto gli insegnanti si ritrovarono improvvisamente a corto di risorse di qualsiasi tipo, come del resto tutte le attività dell'isola: lavorative e non (Lutjens, 1997; Chepe, 2002).

Gli sforzi a favore della professionalizzazione degli insegnanti - soprattutto per i maestri - erano diretti a migliorare non solo i metodi didattici e le competenze, ma anche la loro formazione patriottica e civica, per ridefinire il concetto di lavoratore-cittadino e trasmetterlo agli studenti, i quali continuavano ad essere coinvolti nei lavori produttivi legati alla loro formazione. Secondo Ginsburg (2006), comunque, né i ragazzi, né i docenti accettarono passivamente questa idea di produttore. I primi non erano disposti a grandi sacrifici per qualcosa alla quale non sentivano di appartenere, mentre per i secondi, gli anni di fatiche e l'alto costo della vita ridimensionarono l'impegno.

Il Partito chiamò educatori e pedagogisti a razionalizzare i curriculum e aumentare i contenuti sulla storia cubana e l'educazione civica. La materia di lingua inglese sostituì definitivamente quella russa, perché riconosciuta come la lingua degli affari internazionali e utile per il nuovo settore turistico. Inoltre, il MINED incrementò le attività pratiche e lavorative e mise in moto corsi di formazione per aggiornare i metodi didattici degli insegnanti (Navarro et al., 2021). Lutjens (1997), dopo varie ricerche sul campo, ha affermato che le scuole sostituirono le pratiche autoritarie di apprendimento, le lezioni strutturate, l'ascolto passivo e le rigide regole di disciplina e abbigliamento con metodi per creare interazione tra insegnante e studente e coinvolgimento attivo attraverso una maggiore partecipazione: «significava

un passaggio dallo scoraggiare gli studenti dal porre domande e dal pensare in modo indipendente, all'essere incoraggiati a fare esattamente l'opposto».

Ben presto cominciarono ad abbandonare la loro professione molti insegnanti, a causa del deterioramento delle condizioni di lavoro e dei salari insufficienti a far fronte al costo elevato della vita. In breve tempo un esodo di docenti si mosse alla ricerca di guadagni migliori nel settore del turismo che stava nascendo. Fu l'ennesimo grave problema che si trovò ad affrontare il Governo. Il 1993 registrò il picco più alto di abbandoni degli incarichi da parte degli insegnanti (10%), i quali trovarono impieghi come tassisti, commercianti di souvenir, camerieri, ecc. Stesso destino toccò anche a molti laureati, soprattutto nel settore della salute (Hunt, 2003; CEPAL, 2004; Breidlid, 2007; Heather e Lorraine, 2019).

Il Governo cercò di far fronte al deficit di professori e maestri rafforzando la propaganda sui giovani, affinché si iscrivessero alle università di pedagogia, facendo leva sulla necessità di fornire un'adeguata educazione a tutto il popolo cubano come principio basilico della Rivoluzione anche in un momento di "assedio" e di collasso economico (Breidlid, 2007). Inoltre, il MINED ridusse numero di alunni per aula a 15, per facilitare il lavoro ai nuovi docenti, i quali insegnavano senza aver terminato gli studi e quindi privi di una preparazione adeguata (Kapcia, 2005).

Ma le misure di emergenza adottate per far fronte alla mancanza di insegnanti produssero come conseguenza un peggioramento della preparazione dei futuri insegnanti, dal momento che venivano impiegati come professori o maestri già dal secondo anno di università, diminuendo le ore dedicate alle materie teoriche. Anche aver limitato il numero di studenti per professore ebbe effetti negativi, perché l'esodo di docenti si rivelò talmente acuto, che alla fine sarebbero stati necessari ancora più insegnanti di quelli richiesti (Breidlid, 2007).

L'esodo degli insegnanti cominciò a diminuire¹ quando le condizioni economiche presero a migliorare e gli effetti si manifestarono nel potere d'acquisto dei salari dei dipendenti statali. Inoltre, il Governo cercò di porre un ulteriore freno all'abbandono di queste professioni premiando maestri e professori con un aumento salariale come "ricompensa per il servizio e per i

¹ Fino a raggiungere l'1% annuo nel 2002.

sacrifici svolti e la dedizione dimostrata”. Ma nonostante questa misura “i livelli retributivi non tornarono ad essere sufficienti [come lo erano negli gli anni Ottanta] per far fronte all’alto costo della vita” (Perez Izquierdo, 2004; Mesa-Lago, 2005).

Alle singole scuole il MINED lasciò maggiore autonomia decisionale, per cercare di risolvere i problemi interni in maniera più rapida possibile, senza dover passare per i più lenti meccanismi burocratici della capitale. Anche le Organizzazioni scolastiche giocarono un ruolo decisamente importante nel permettere ai centri di continuare a svolgere il loro compito educativo (Eckstein, 2004; CEPAL, 2004). In un colloquio con la mia tutor, la Professoressa Paola Ortiz, ho potuto capire il funzionamento e i compiti svolti dai Consigli di scuola in quegli anni i quali, per esempio, coinvolgevano i genitori e le Organizzazioni di massa in attività di riparazione, trasporto, cucina e in tutto quello che potesse dare un contributo al mantenimento delle strutture e al proseguimento degli studi dei ragazzi e delle ragazze cubane.

Il tasso percentuale di iscritti alle scuole primarie rimase inalterato per tutto il decennio, ma nell’educazione media regredì dal 90% a un valore che oscillava tra l’85 e il 75%, per ritornare al livello precedente gli anni Novanta solo nel 2002.

	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98
Iscritti 0-16	/	92,2	91,7	91,0	91,8	91,5	92,6	93,5	94,2
Ripetenti primaria	3,6	2,6	2,7	3,1	3,0	2,8	3,2	2,6	1,9
Ripetenti media basica	3,0	2,9	3,3	3,4	3,2	3,3	4,1	2,7	2,8
Ripetenti preuniversitario	2,0	2,3	1,8	1,3	0,8	1,1	1,4	1,4	1,8
Insegnanti con titolo universitario	65,0	71,0	79,0	83,0	86,0	90,8	92,4	93,5	94,6

Tabella 15. Fonte: MINED (Binns, 2014).

Anche il numero di ripetenti aumentò tra il 1992 e il 1996, per poi tornare ai valori precedenti la crisi e addirittura migliorare verso la fine del decennio. Infine, se l'esodo dei docenti fu una delle sconfitte più dolenti della Rivoluzione durante gli anni Novanta, bisogna dire che la decisione di dare una formazione universitaria a ogni insegnante ebbe risultati positivi. Se, infatti, nel 1989 solo il 65% dei docenti possedeva una laurea, nel 1998 la cifra sfiorava il 95% (Binns, 2014).

Un dato interessante raccolto dalla Commissione economica per l'America Latina e i Caraibi CEPAL nel 2004 riguarda la scelta del percorso formativo dei giovani che terminavano la media basica. Lo studio dimostra che in comparazione con gli anni Ottanta ci fu un cambio nella percentuale di studenti iscritti ai diversi subsistemi del livello medio superiore. Secondo il CEPAL (2004), l'orientamento della maggior parte dei ragazzi verso studi tecnologici era motivato da necessità per così dire pratiche, dal momento che questo tipo di formazione consentiva di accedere più velocemente al mondo del lavoro con una preparazione elevata e quindi di rendersi indipendenti o, comunque, contribuire all'economia familiare. A sua volta anche la scelta delle specializzazioni tecniche subì variazioni interessanti. Nell'anno scolastico 1997-98 le statistiche mostrano che il 30% degli studenti iscritti a centri politecnici intraprese carriere di studio agricole e il 57% industriali. Al principio del nuovo millennio il tasso si ridusse rispettivamente al 20 e 29%, mentre aumentarono parallelamente le iscrizioni a specializzazioni in economia: dal 13,5% del 1997 al 50% del 2002 (CEPAL, 2004; Mesa-Lago, 2005).

Percentuale di studenti che si iscrivono alle secondarie superiori				
	1997	1998	1999	2000
Preuniversitario	43,4	42,7	42,4	43,8
Politecnico	54,8	55,6	56,9	55,6

Tabella 16. Fonte: CEPAL, 2004

Nelle difficoltà della crisi economica l'istruzione rimase una priorità anche - e forse soprattutto - per "rafforzare gli aspetti morali, giuridici e civili" delle nuove generazioni, le quali avrebbero dovuto sviluppare le proprie "coscienze, capacità, abitudini, sentimenti, valori e norme di comportamento necessarie per la formazione dell'etica rivoluzionaria" in un momento tanto difficile. Fu proprio per questo che il MINED riservò grande attenzione all'insegnamento dell'educazione civica (Collettivo di autori, 1990; Griffiths, 1998). Va sottolineato che i riferimenti all'etica e alla morale si rifacevano soprattutto a un concetto di "Rivoluzione" non più - o non tanto - marxista-leninista.

Al principio del 1990 il Dipartimento per lo studio del marxismo-leninismo del MINED pubblicò un articolo su *Educación* nel quale definiva senza mezzi termini "non all'altezza delle richieste per le quali erano state create" (Educación, 1990 gennaio - marzo) le materie delle scienze sociali² introdotte tra gli anni Settanta e Ottanta. Nelle stesse settimane il programma approvato alla chiusura del IV Congresso del Partito Comunista rimarcava tale criticità, sottolineando che fosse necessario "garantire un'adeguata e sistematica formazione dei bambini e dei giovani nelle abitudini e nelle norme di condotta e convivenza sociale che rispondano all'etica socialista" (Educación, 1990 gennaio - marzo).

Nei documenti del Partito, del MINED e nella rivista *Educación* sono frequenti i riferimenti alla nuova materia educazione civica la quale, soprattutto in questa condizione di difficoltà economica e sociale, avrebbe dovuto contribuire a rafforzare l'insegnamento degli aspetti morali, giuridici e civili, per sviluppare la concezione politico-ideologica rivoluzionaria, ma anche "lo spirito di lotta negli studenti per vincere le difficoltà" del periodo (Educación, 1990 gennaio - marzo; 1991 gennaio - giugno). Di nuovo è interessante notare come i riferimenti fossero ora le difficoltà della crisi, la salvezza della Rivoluzione e lo spirito di "*cubanía*" e non tanto il marxismo-leninismo e il contributo dell'Unione Sovietica verso la strada alla liberazione dell'uomo.

Alla crisi economica del Periodo Speciale e forse ancora di più a quella sociale che ne derivò, secondo quanto afferma Lutjens (1997), alcuni giovani

² Vita politica della mia Patria al IV grado, Fondamenti delle conoscenze politiche al IX e Fondamenti del marxismo al XII grado.

risposero con scarsi risultati scolastici, abbandoni, entrando nel giro della delinquenza o prostituendosi. Gli educatori e i pedagogisti chiamati dal Partito affrontarono questi problemi mettendo a disposizione di questi ragazzi e delle loro famiglie un supporto psicologico e aprendo scuole per la “correzione della condotta giovanile e i comportamenti antisociali”. Questi centri scolastici arrivarono ad ospitare il 3% dei ragazzi di età compresa tra i 9 e i 16 anni.

Un importante intervento in favore dei bambini in età prescolare che merita di essere perlomeno ricordato - anche se non rientra propriamente nell’oggetto della ricerca - fu il programma *Educa a tu hijo*³: un “sistema non istituzionale” per educare più del 70% della popolazione infantile del Paese (Navarro Quintero et al., 2021). Lo scopo del programma era, in sostanza, quello di assistere i genitori nella formazione prescolare dei figli fino ai 5 anni di età, fornendo loro una basilare preparazione pedagogica, dal momento che i circoli infantili non avevano risorse per accogliere i bambini (Pomerantz, 2011).

Alla fine del XX secolo, dopo aver attraversato uno dei periodi più difficili della sua storia, Cuba registrava nonostante tutto *performance* positive in campo educativo, dimostrando che in mezzo a una tempesta di proporzioni catastrofiche il settore educativo rimase una priorità per lo Stato. La qualità della preparazione degli studenti si mantenne a livelli decisamente alti, come conferma uno studio del Laboratorio Latinoamericano di Valutazione della Qualità dell’Educazione realizzato nel 1997 e coordinato dall’UNESCO. Il *report* evidenziò che gli alunni delle scuole primarie cubane ottennero i migliori risultati nel continente latinoamericano per quanto riguarda conoscenze della matematica e della lingua spagnola. Inoltre, un altro dato rende l’idea del risultato degli sforzi di mantenere l’educazione - per quanto possibile - ad alti *standard*: verso la fine degli anni Novanta il 60% circa della popolazione cubana aveva terminato il livello medio superiore (Lutjens, 2000; McDonald, 2000; CEPAL, 2004; Heather e Lorraine, 2019).

I dati della Commissione Economica per l’America Latina e i Caraibi (2004) informano che all’inizio del nuovo millennio, dopo la fase più acuta della crisi, Cuba rimase il Paese con i maggiori investimenti nel *welfare*, al

³ Educa tuo figlio.

quale dedicava il 30% del bilancio statale. Il Paese più vicino risultò essere Panama con il 25% e Uruguay con il 22%. Secondo quanto afferma la CEPAL questi numeri dimostrano “l’importanza riservata all’educazione dei cittadini in una società con obiettivi sociali ambiziosi”.

Alla fine del XX secolo il Comandante Fidel Castro mantenne fede alla promessa fatta circa 10 anni prima di mantenere a un buon livello di qualità l’istruzione, garantendola gratuitamente a tutto il popolo cubano. Il numero degli studenti iscritti in ogni livello del Sistema educativo era di 2,3 milioni, su un totale di circa 11 milioni di abitanti. C’erano 12.600 scuole, delle quali 275 secondarie nel campo con 104.000 studenti, 15 centri di scienze esatte con 18.000 studenti e 665 centri politecnici e un tasso di promozione superiore al 90% (CEPAL, 2004).

Livello di istruzione della forza lavoro cubana (%) per livello di istruzione

Anno	Con diploma di scuola media basica	Con diploma di scuola media superiore	Con titolo universitario
1953	12.4	4.5	1.5
1978	46.4	20.2	3.9
1986	76.5	38.7	8.9
1999	83.0	52.7	12.8
2007	92.0	64.8	14.9

Tabella 17. Fonte: Brundenius Claes, 2009

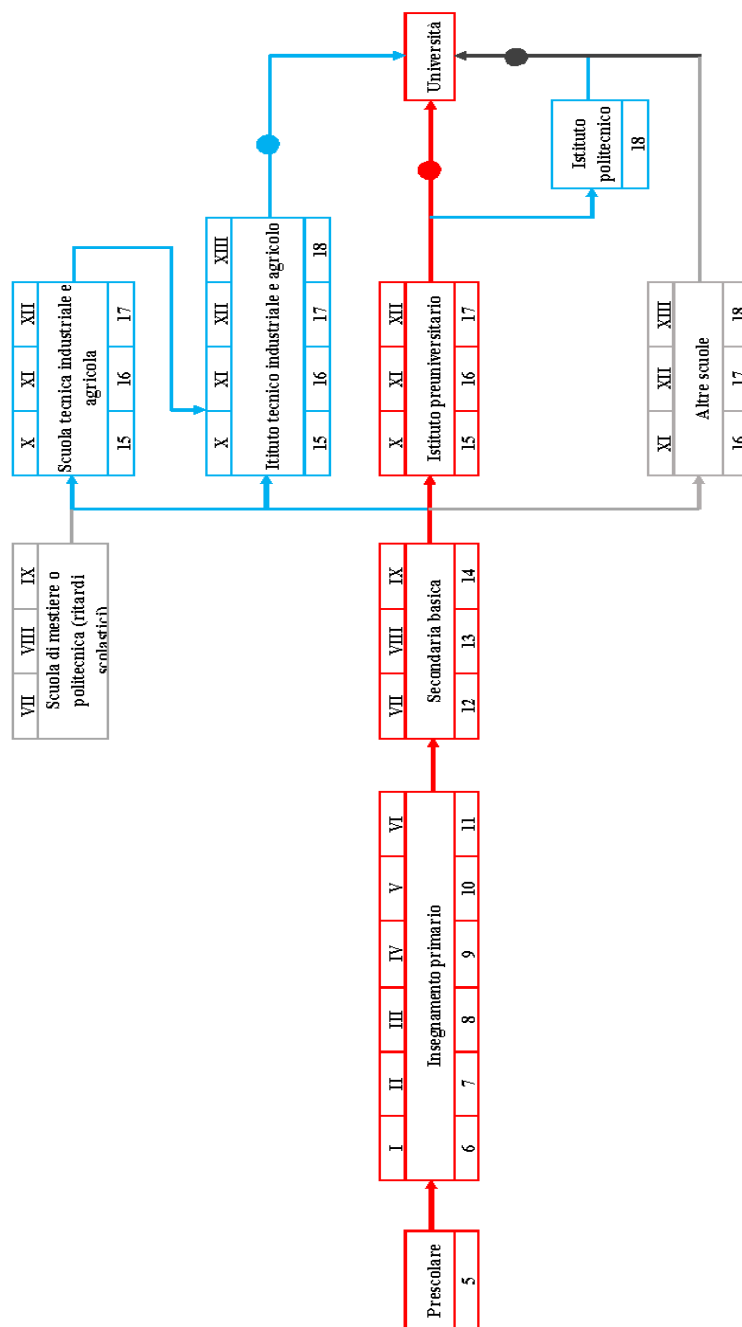


Figura 15: Struttura del Sistema educativo cubano nel 1994, Ricostruito da Bellacci Francesco.

Verso il nuovo millennio: la Battaglia delle idee

Le conseguenze del *Periodo especial* non furono ovviamente soltanto economiche. La popolazione intera ne uscì profondamente provata e cambiata sia nei rapporti sociali che nelle abitudini. Le riforme d'emergenza introdotte dal 1993 avevano creato forti differenze di reddito tra chi lavorava per il Governo e chi entrò nell'economia turistica o in quella privata. Il Partito avvertì l'urgenza di salvare i valori della Rivoluzione dal germe della "pseudocultura consumistica" del capitalismo, che era cresciuto tra la popolazione a causa delle riforme d'emergenza di inizio decennio e della profonda disillusione che i cubani provavano dopo anni di difficoltà (Kapcia, 2008).

Nel 1999 una curiosa controversia sulla custodia di un bambino di cinque anni di nome Elián González coinvolse gran parte della popolazione cubana, con conseguenze che interessarono direttamente il Sistema educativo cubano. Si trattò di una disputa legale tra Cuba e gli Stati Uniti per il rimpatrio di Elián, il quale fu ritrovato nelle coste della Florida dopo il tentativo della madre di emigrare dall'isola con una barca insieme al nuovo compagno. I cubani dimostrarono profondo interesse per la questione, tanto che organizzarono manifestazioni giornaliere gestite dalle Organizzazioni di massa giovanili⁴, per chiedere il ritorno in patria del bambino. La vicenda si concluse in una sorta di successo per i cubani il 28 giugno del 2000, le autorità statunitensi rimpatriarono Elián e affidato al padre (Kapcia, 2008).

Questa capacità delle Organizzazioni giovanili nella gestione delle manifestazioni contribuì a consolidare la loro legittimità. La rinata partecipazione dei giovani all'interno della società civile sollecitò pure il Partito a dare di nuovo avvio a quei meccanismi di democratizzazione politica e all'*ethos* della mobilitazione di massa, un tempo elementi caratteristici dell'esperienza cubana. I *leader*, dopo anni di diffidenza nei confronti dell'efficacia delle Organizzazioni giovanili, riconobbero invece che la capacità del sistema di infondere energia e mobilitare i giovani cubani, spesso "meno rivoluzionari" dei loro genitori e nonni e meno disposti a mobilitarsi

⁴ Soprattutto l'Unione de giovani comunisti (UJC) e la Federazione degli studenti universitari (FEU).

volontariamente, era sopravvissuta alle conseguenze contraddittorie del *bum* economico degli anni Ottanta e al *Periodo Especial*. Questa energia sarebbe potuta effettivamente diventare una forza di rinascita e rinvigorimento della Rivoluzione (Kapcia, 2009; Kapcia, 2008).

Il 5 dicembre 1999 Fidel Castro lanciò pubblicamente la *Batalla de las ideas*⁵: una campagna per porre rimedio agli effetti combinati dell'austerità del Periodo Speciale e quelli corrosivi delle riforme del 1993, riportare in auge lo splendore dell'educazione cubana, l'attivismo politico e dare una formazione professionale agli studenti a tutti quei lavoratori che si erano ritrovati senza impiego.

Il Governo cercò di coinvolgere i giovani in un rinnovato impegno ideologico verso i valori fondamentali e primordiali della Rivoluzione e non più soltanto verso il Partito. Inizialmente furono soprattutto i membri dell'Unione dei giovani comunisti (UJC) che si incaricarono di importanti compiti di supporto alla popolazione attraverso lavori sociali e in particolare nelle zone più povere ed emarginate, dove la delinquenza e le delusioni per i mancati accessi all'università avevano creato una componente sociale rimasta in penombra, profondamente scontenta e persino dimenticata dal sistema. La UJC attribuì la loro condizione all'eccessiva selettività del sistema universitario la quale, escludendo dalle carriere dell'istruzione superiore un consistente numero di studenti e privandoli così di "un lavoro prestigioso", relegò centinaia di giovani cubani ai margini della società in un periodo di profonda austerità. Gli attivisti delle Organizzazioni giovanili che si confrontano con questa realtà la definirono una "potenziale bomba a orologeria", ma riuscirono anche a vederla come una risorsa sprecata, che sarebbe potuta essere salvata e mobilitata in favore dell'intera società. Il leader Otto Rivero portò all'attenzione di Castro questi problemi. Nell'estate del 2001 Rivero fece appello ai giovani disoccupati e a coloro i quali avevano fallito il test d'ingresso all'università, affinché si iscrivessero a scuole di emergenza (*escuelas emergentes*) di nuova creazione. Questi centri avevano proprio lo scopo di inserire nel sistema sociale e lavorativo una generazione potenzialmente perduta e garantire un impiego in compiti socialmente utili, oltre che offrire a coloro che passavano per questo ramo del Sistema

⁵ Battaglia delle idee.

educativo l'accesso alle università. Questi centri attrassero moltissimi studenti ai quali era stata promessa una rapida formazione, per poi inserirli nel mondo del lavoro e colmare così i posti lasciati vacanti nei servizi statali - soprattutto educazione e sanità - dopo gli esodi verso occupazioni con opportunità di guadagno in dollari associate al turismo. In secondo luogo, il MINED cominciò a formare assistenti sociali. Si trattava di un ruolo del tutto nuovo a Cuba, dal momento che il Governo non ebbe mai bisogno di queste figure professionali, visti i benefici della Rivoluzione e la capillare mobilitazione di gran parte della popolazione. Tuttavia, con le conseguenze della crisi degli anni Novanta il loro contributo si dimostrò importantissimo, soprattutto nel raggiungere i soggetti delle comunità più povere per coinvolgerli nelle nuove scuole di formazione o dare loro supporto di vario tipo. Kapcia (2005; 2008) ha paragonato il ruolo di queste figure professionali agli alfabetizzatori dei primi anni Sessanta.

La speranza del Governo era che si creasse una nuova generazione, facendo eco all'impegno sociale degli anni Sessanta e inserendo i giovani cubani in modo più sistematico nelle organizzazioni sociali o comunque in realtà che aiutassero i più bisognosi. Le implicazioni di questa nuova campagna furono considerevoli. Non solo fu necessario un investimento massiccio per creare scuole di formazione specialistica, con un'adeguata fornitura di cibo e trasporti per le migliaia di persone coinvolte, ma divenne inoltre palese che il sistema universitario cubano non fosse in grado di far fronte all'improvviso afflusso di massa. La soluzione a questo problema fu operativamente impegnativa e costosa: sarebbe stata aperta una filiale universitaria in ognuno dei 169 *municipios* di Cuba, utilizzando i locali scolastici la sera e nei fine settimana e distaccando docenti universitari dei vari dipartimenti o richiamando in servizio insegnanti in pensione (Kapcia, 2005; 2008).

Il MINED cominciò ad aggiornare materie come sociologia, informatica e gli studi aziendali, riservando inoltre più ore nel piano di studi, perché rispondevano alle necessità di risolvere i bisogni immediati nei settori lavorativi che maggiormente avevano risentito della crisi. Studi successivi (Smith, 2016) hanno dimostrato che questa campagna e la relativa "massificazione" degli studi universitari riuscì a salvare e inquadrare ideologicamente molti dei nuovi studenti con effetti duraturi. A onor del vero

questo intervento di politica educativa si rivelò estremamente costoso, in un momento di scarsità di *budget* e molti dei nuovi studenti emergenti si sarebbero rivelati inadeguatamente preparati per far fronte alle richieste specifiche soprattutto in ambito infermieristico o della docenza, con effetti deleteri sulla qualità del processo educativo. Le idee della Battaglia erano chiare: un'enfasi sui valori morali, sull'educazione e sulla cultura, riconoscendo il ruolo fondamentale della mobilitazione dei giovani (Kapcia, 2008; Smith, 2016).

Antony Kapcia (2005) fa notare che:

«Se questa campagna fosse rimasta incentrata sui giovani, sarebbe potuta essere liquidata come un disperato tentativo da parte di un regime che invecchia di evitare un'inevitabile 'transizione'. [...] Certo, molti hanno interpretato così l'intera 'Battaglia delle idee'. [...] Tuttavia, [...] è diventato chiaro che le nuove scuole fanno parte di un processo molto più ampio di riforma dell'istruzione, con almeno altri tre sviluppi».

In primo luogo, il progetto “*Universidad para todos*”⁶ lanciato nel 2000 si proponeva di espandere la formazione di terzo livello a un'utenza più ampia rispetto a quella giovanile, cercando di coinvolgere adulti e anziani, attraverso “tele-classi” dopo le ore di lavoro. Alcuni ricercatori hanno visto in questo intervento di politica educativa più che altro un espediente per ottenere consensi (Kapcia, 2005).

Due anni dopo il Governo decise di estendere l'offerta universitaria a tutti i municipi del Paese, attraverso corsi specifici in materie selezionate e utilizzando personale universitario in orari pomeridiani. Nonostante l'espansione questi nuovi centri scolastici non riuscirono ad assorbire le migliaia di diplomati che volevano accedere al livello superiore d'istruzione. Ma questa campagna aveva anche un lato per così dire ideologico. Nell'etica rivoluzionaria l'educazione universale era uno dei principi cardine, che trovò la sua massima espressione durante gli anni Sessanta. Inoltre, anche il principio della partecipazione locale, in questa maniera, ritornava al centro della vita quotidiana dei cubani (Kapcia, 2005).

⁶ Università per tutti.

Nel 2003, infine, quando migliaia di operai si ritrovarono senza impiego dopo che il Governo decise di chiudere la metà degli zuccherifici dell'isola, il MINED creò scuole speciali per dare loro una nuova formazione professionale, affinché potessero inserirsi in altri settori dell'economia (Kapcia, 2005).

Così facendo il Governo poté diffondere su una larga parte della popolazione i valori che animarono i primi anni di Rivoluzione, adesso fondamentali per cambiare nuovamente la mentalità del popolo e soprattutto conquistare di nuovo la fiducia e l'appoggio dei più giovani (Kapcia, 2005).

L'intero processo della Battaglia delle idee nacque nel contesto di una nuova ideologia rivoluzionaria, decisamente più nazionalista - come durante gli anni della guerriglia e i primi dopo la vittoria della Rivoluzione - e incardinata nei valori della *cubanía*, i quali avevano già sostenuto tradizioni di dissenso radicale fin dalle lotte di indipendenza del XIX secolo, passando attraverso la radicalizzazione politica dei primi anni Trenta, fino ad arrivare agli anni Cinquanta, nei quali il Movimento 26 Luglio fece suo questo concetto dandogli una connotazione rivoluzionaria. Effettivamente, uno degli aspetti che più hanno caratterizzato la *cubanía* è stato la continua coerenza nel tempo, che ha permesso a più e più generazioni di reclamare l'eredità dei codici che la componevano, i quali si riferivano a valori considerati parte integrante del carattere e della morale del cubano, dei quali i principali erano il nazionalismo e le caratteristiche socioculturali di questo popolo (Kapcia, 2005).

Dopo il trionfo della Rivoluzione a questi codici se ne aggiunsero di nuovi. I *líder* riuscirono a far comprendere al popolo il potere liberatorio dell'istruzione e l'importanza di una nuova morale civica che avrebbe dovuto caratterizzare il nuovo cittadino. Di fatto generazioni di studenti sono cresciute, sono state educate e indottrinate attraverso i valori del *martianismo* uniti, poi, a quelli del marxismo e del *guevarismo*. Di fatto, l'ideologia e i miti della Rivoluzione - entrambi costruiti, continuamente rimodellati e riproposti dai *leader* cubani nei discorsi pubblici, negli slogan, nelle manifestazioni, nei luoghi di lavoro e soprattutto nelle scuole - plasmarono nuovamente le componenti della *cubanía*.

Kapcia (2000) precisa che nel contesto di Cuba il "mito" è inteso come "l'insieme coeso di valori espressi in un simbolo o figura comunemente

accettata dalla collettività [...] per incapsulare l'essenza delle sue idee": ovviamente il riferimento è a Ernesto *Ché* Guevara e José Martí. Quest'ultimo era già una figura di riferimento nella vita dei cubani, mentre il Comandante argentino, attraverso il suo esempio di impegno disinteressato, sacrificio, volontarismo e romanticismo rivoluzionario, divenne la personificazione degli ideali ai quali i cubani erano chiamati ad aspirare. Dopo gli anni della sovietizzazione - che quasi soppiantarono la *cubanía* e i miti di riferimento - con la Rettifica e, soprattutto, con il ripensamento della Rivoluzione negli anni Novanta, il Partito rimise al centro del nuovo progetto politico-educativo le figure del *Ché* e di Martí, così da permettere ai singoli di ricollocare il loro ruolo nella società dopo il collasso dell'URSS e le delusioni per le promesse non mantenute dal Governo. Cuba era adesso probabilmente meno socialista, ma più legata ai valori delle lotte di indipendenza e ai tratti culturali tipici del popolo cubano (Kapcia, 2005).

Il fatto che i riferimenti della Rivoluzione non fossero dogmi ideologici provenienti da lontano, bensì uomini che mettevano in pratica nella quotidianità gli stessi principi in cui credevano, permise ai singoli cubani di personalizzare la trama e il messaggio di ogni mito, pur rimanendo legati a una messaggio comune e a una più facile trasmissione dei valori. I cubani più giovani, infatti, pur riconoscendo Martí come ancora rilevante, vedevano Guevara come l'eroe che incarnava i principi morali, umani e rivoluzionari che questa generazione voleva fare propri, ma anche lo spirito di ribellione e il coraggio di non adeguarsi senza ragionare alle direttive imposte dall'alto. Il *revival* post-sovietizzazione della sua immagine e delle sue opere rappresentò per molti - oltre una dichiarazione di moda - l'identificazione con un giovane ribelle e, soprattutto, un'opportunità per ostentare sia la loro "appartenenza" alla Rivoluzione, che il loro carattere distintivo di rivoluzionari "dissenzienti" (Kapcia, 2005).

Per Kapcia (2005) all'interno delle scuole questo processo si manifestò nelle pratiche di partecipazione collettiva, esortazione tra studenti e nella nuova politicizzazione dei libri, meno incentrati sul ruolo e sulle conquiste del Partito, ma più sugli esempi e i lasciti di Guevara e Martí e i movimenti di liberazione nel mondo. Inoltre, le aule delle scuole si riempirono di ritratti e citazioni di Guevara, oltre, ovviamente ad altre figure familiari del *pantheon* cubano.

Tutto questo non significò l'abbandono dei principi comunisti, dal momento che anche quelli dello stesso *Guerrillero heroico* poggiavano le loro basi sul marxismo. Al contrario si trattava di rafforzare proprio quelle nozioni condivise dal filosofo tedesco e dall'argentino come l'uguaglianza e l'empatia, minacciate dalla penetrazione insidiosa della dollarizzazione, della privatizzazione e dell'individualismo. Un aspetto interessante è che i problemi sociali e le minacce ideologiche emerse nella società cubana a partire dalla caduta del Muro di Berlino iniziarono a comparire anche nei libri di scuola, creando così una sorta di ammissione e autocritica pubblica alle politiche adottate nei 20 anni precedenti. Il punto era sì continuare a difendere il socialismo, ma soprattutto lavorare affinché questa ideologia tornasse ad acquisire caratteri propriamente cubani, incentrati sulla morale comunista di Guevara, nella fede nelle virtù umane, nel valore e nel ruolo della solidarietà, della partecipazione politica e dell'onestà, come nei primi 10 anni di Rivoluzione (Kapcia, 2005).

Come una sorta di resistenza morale, secondo Zendejas Máximo (2021), la Battaglia delle idee ha ritardato e contenuto la diffusione delle "politiche pro-mercato". La sua logica fondamentale è stata quella di combattere gli effetti nefasti della crisi degli anni Novanta e delle conseguenze negative che questi hanno avuto sulla società, elevando la formazione e l'educazione e promuovendo i valori originali della Rivoluzione: «Fu una reazione del marxismo umanista all'avanzata della razionalità economica imposta dalla sovietizzazione».

Conclusioni

Il percorso rivoluzionario di Cuba, fin dalla sua fase progettuale del 1953, ha avuto senza dubbio come obiettivo fondante educare e istruire il popolo dell'isola, sia per formare lavoratori che contribuissero allo sviluppo economico del Paese, che nuovi cittadini politicamente e socialmente attivi.

Comunque, la storiografia sulla storia della scuola e dell'educazione cubana appare lacunosa o comunque priva di lavori di sintesi, che coprano periodi estesi in grado di offrire un quadro evolutivo più completo. Certo non mancano pregevoli lavori su temi e o periodi circoscritti, come ad esempio il decennio post 1959 o sull'esperienza della *escuela al campo*, ma che in definitiva non permettono una lettura complessiva o aliena da interpretazioni distorte e edulcorate.

Per portare a termine questo lavoro e dare risposta alla domanda di ricerca è stato quindi necessario mettere in ordine e comporre quelli che apparivano come pezzi di un *puzzle* e, soprattutto, interrogare fonti primarie assenti nelle ricostruzioni storiografiche, come le risoluzioni ministeriali, le leggi e articoli tratti da periodici coevi, scarsamente o per niente accessibili fuori dai confini cubani.

Con questo lavoro ho tentato quindi di offrire un quadro per quanto possibile dettagliato degli sviluppi politico-legislativi dell'educazione cubana e, più nello specifico, della scuola rivoluzionaria. Ovviamente la ricostruzione può e dovrà essere ampliata attraverso l'utilizzo di altre fonti, come i libri scolastici e altri materiali e strumenti didattici, nonché fotografie, diari e soprattutto memorie di scuola, meglio se raccolte attraverso videointerviste (Meda, 2017; 2020; Bonomo, 2013; De Luna, 2001; Meda and Viñao, 2018; Zago et. al., 2020; Pagano, 2008; Escolano, 2011a; Bandini, 2017). Le memorie di scuola in particolare permetterebbero di allargare la visione d'insieme sulla scuola cubana e delineare la percezione collettiva del ruolo e delle finalità dell'educazione in un Paese che ne ha fatto la conquista più preziosa.

Le memorie scolastiche - come del resto la memoria in generale - possono essere quindi utilizzate sia per studiare la storia e rispondere a interrogativi ancora irrisolti - decisamente numerosi per quanto riguarda la scuola cubana - sia per definire come il passato è visto, percepito e interpretato nel presente. In questo senso, come affermano Juri Meda e Antonio Viñao (2018):

«Da un punto di vista storico-educativo, la memoria scolastica non ci interessa solo come mezzo per accedere al passato scolastico, ma anche come chiave per comprendere ciò che la società odierna sa, o pensa di sapere, sulle scuole del passato e quanto questo sia vicino alla verità o sia il risultato di pregiudizi e stereotipi che sono profondamente radicati nella mentalità comune e sono difficili da sradicare».

L'oggetto dell'indagine storiografica, pertanto, non consiste più semplicemente nella scuola come realmente è stata, ma anche nel complesso processo di definizione dell'immagine idealizzata che di quella scuola è stata elaborata nel corso del tempo a livello individuale e collettivo, inizialmente sulla base dell'esperienza scolastica reale e successivamente su quella di altri agenti sociali e culturali che hanno contribuito in parte a rideterminarlo nel complesso sistema della memoria umana (Pagano, 2008; Zago et. al., 2020).

Le memorie educative e di scuola in altre parole sono il tassello mancante di questo lavoro su cui non mancherò di impegnarmi nei prossimi anni.

In ogni modo la storia della scuola che ho tratteggiato in queste pagine ha permesso di mettere in luce avvenimenti, interventi governativi e aspetti inediti della Rivoluzione cubana, come per esempio gli sviluppi della *escuela al campo* e della *escuela en el campo* e molte delle politiche successive al Primo Congresso del Partito Comunista di Cuba. Con il lavoro ho provato a dare solidità anche ad alcuni passaggi poco sostenuti dalle fonti come, per esempio, il fermento politico dei primi due anni successivi alla vittoria dei ribelli. In quei mesi, infatti, il popolo fu chiamato direttamente a contribuire alla politica della nazione nei limiti dei nuovi principi democratici, liberali e nazionalisti in un contesto pluripartitico, anche se in una profonda fase di transizione. In campo educativo questo coinvolgimento dei cittadini avvenne soprattutto attraverso il Forum del novembre 1959, inespugnabilmente trascurato dagli studiosi, al quale parteciparono centinaia di addetti ai lavori

del settore scolastico per contribuire alla definizione della politica educativa del Governo.

Con la prima riforma dell'educazione del 1959 - caratterizzata da principi liberali di fondo - il Ministero puntò a risolvere i problemi più urgenti che affliggevano la scuola cubana, in modo da fornire le condizioni necessarie affinché tutti i ragazzi dell'isola potessero accedere all'istruzione. Inoltre, gettò le basi per la costruzione di un moderno Sistema educativo a partire dalle teorie pedagogiche del mondo per così dire occidentale e dalle idee dell'eroe nazionale e pedagogista José Martí: universalizzazione dell'istruzione, gratuità e avvicinamento della scuola ai problemi reali della Nazione.

Fin da quando i ribelli conquistarono Cuba nel 1959 il Governo ridefinì più volte il significato e i principi della Rivoluzione, con conseguenze dirette anche nelle riforme dell'educazione: dapprima preparate in un contesto liberale e nazionalista e in seguito, dopo il 1961, socialista. Per dare impulso alla crescita economica e per formare una nuova morale rivoluzionaria nei cittadini, infatti, i dirigenti legarono a doppio nodo le politiche socioeconomiche alla scuola. L'enfasi negli esperimenti e i continui adattamenti del Sistema educativo alle strategie socioeconomiche nel corso dei decenni caratterizzò senza alcun dubbio l'educazione cubana (World Bank, 1979).

La profondità e l'importanza politica, oltre che ovviamente educativa, della Campagna di alfabetizzazione - altro aspetto che nella storiografia sulla Rivoluzione ha trovato spazi esigui o comunque non adeguati alla portata di questo intervento estremamente rilevante nello sviluppo di Cuba - aiuta in parte a spiegare, per esempio, la fedeltà di moltissimi cubani al Governo rivoluzionario nel corso dei decenni. Infatti, il successo della Campagna di alfabetizzazione del 1961 non fu soltanto il mantenimento di una promessa romantica e di giustizia sociale, per preparare un popolo più colto e disposto a formarsi professionalmente, ma rappresentò anche il primo tentativo di indottrinamento delle masse con i nuovi valori nazionali, civili e politici.

Dopo la radicalizzazione della Rivoluzione a partire dal 1961, i contenuti dei programmi scolastici e la preparazione marxista-leninista contribuirono alla formazione politica dei giovani con i principi *martiani*, *guevaristi* e marxisti. Plasmando la morale dei cittadini con i valori di un "comunismo

umanista” - com’è stato definito dagli studiosi (Albuquerque, 2017; Zendejas Máximo, 2021; Carroll Cardenas, 2021) - il Governo si è assicurato fedeltà e appoggio in momenti difficili, ma anche la predisposizione di gran parte della popolazione al sacrificio e all’impegno a lavorare per la collettività e non per la ricerca di un guadagno individuale.

Inoltre, attraverso la scuola, soprattutto nei percorsi di formazione tecnici e professionali, il Governo cubano ha cercato di formare nel corso dei decenni quella manodopera qualificata che sempre mancò nell’isola, in modo da rendersi indipendente dalla tecnologia e dalle conoscenze straniere e accelerare lo sviluppo economico e il benessere sociale. L’enorme enfasi - se non vera e propria ossessione - posta su questo aspetto per tutti i 40 anni successivi al trionfo dei *barbudos* evidenzia, in una certa maniera, il forte carattere nazionalista della Rivoluzione, impegnata a riscattarsi da secoli di arretratezza e sottomissione culturale e scientifica, oltre che certamente economica.

La politica educativa si è presto imposta come elemento chiave nel modello di sviluppo socialista. Ha rappresentato la base per la creazione dell’uomo nuovo cubano, o quantomeno il tentativo di educare i cittadini con una nuova coscienza umanistica e una morale comunista. Ad ogni modo sarebbe senza dubbio necessario o quantomeno interessante indagare più a fondo l’efficacia di questo “indottrinamento”, ancora poco o per niente studiato, attraverso magari l’utilizzo di nuovi strumenti di ricerca e fonti inedite: come le memorie orali. Tra i pochissimi studi che accennano a questo aspetto bisogna ricercare il lavoro di Marvin Leiner (1975), il quale essenzialmente ha confermato l’assenza di studi sull’efficacia dell’indottrinamento, ma discute alcuni dei suoi risultati di ricerca emersi dalla misurazione degli “atteggiamenti collettivi” tra i ragazzi di una *escuela al campo*. Per esempio, alla domanda posta dal ricercatore «come sarà la vita di ciascuno di voi quando avrete 30 anni?» il 72% degli studenti intervistati si vedeva coinvolto in attività lavorative con implicazioni sociali e collettive. Tuttavia, per il numero limitato del campione preso in esame non sappiamo se gli studenti intervistati siano rappresentativi della situazione generale (World Bank, 1979; Carnoy and Werthein, 1980).

Altri studi più recenti (Schultz et al., 2011) affermano che i risultati dell’indottrinamento sono innegabili, “dal momento che vengono prodotti

cambiamenti concreti e palpabili nei principi morali degli studenti, nei loro comportamenti e nei loro progressi scolastici”, ma manca anche in questo caso un consistente numero di fonti che darebbe più solidità a quanto affermato. Ecco che torna di nuovo l’evidenza della portata che avrebbe una raccolta sistematica delle memorie educative e di scuola cui facevo cenno sopra.

La ricostruzione, seppur parziale, della storia della scuola cubana affrontata in queste pagine permette anche di avviare in futuro una più attenta lettura comparativa con altri Paesi. Per esempio, al di là delle considerazioni sugli aspetti politici e ideologici, un elemento che senza dubbio va in controtendenza rispetto ai cosiddetti paesi capitalisti è quello degli investimenti pubblici. Infatti, sebbene l’economia a Cuba sia cresciuta in modo esiguo negli anni Sessanta e addirittura sia completamente collassata negli ultimi dieci anni del XX secolo, il Governo comunista ha continuato a investire ingenti somme di denaro per l’istruzione, le quali sono sempre state molto più alte di quelle assegnate a qualsiasi altro settore statale. Al contrario, simili rallentamenti nelle società occidentali - come, per esempio, negli anni Settanta e Ottanta, ma anche più recentemente - hanno portato invece a tagli, spesso preoccupanti, nella spesa sociale, inclusa ovviamente la scuola (Coombs, 1985; Carnoy, 2014).

In ogni modo tra i vari fattori che hanno inciso positivamente sulle *performance* educative con molta probabilità il più importante è stato quello della continuità politica, dovuta alla presenza del Partito unico e dell’egemonia della figura del *Líder Máximo*, che di fatto ha garantito una programmazione di lunghissimo periodo. Ciò non significa - come abbiamo visto - che non siano stati fatti cambi, modificate traiettorie o corretti errori commessi durante i decenni. Del resto, fu lo stesso Castro il critico più autentico delle riforme educative cubane e dei suoi ritardi e fallimenti, specialmente di quelli relativi alla qualità della formazione professionale e della politicizzazione degli studenti. Non a caso durante i suoi interventi nei Congressi del PCC e - per fare solo un altro esempio - in quello dell’Unione dei Giovani Comunisti del 1972, il Comandante puntò il dito sulle criticità e sugli errori commessi nello sviluppo del Sistema educativo, in modo da sollecitare il miglioramento della qualità della preparazione degli studenti.

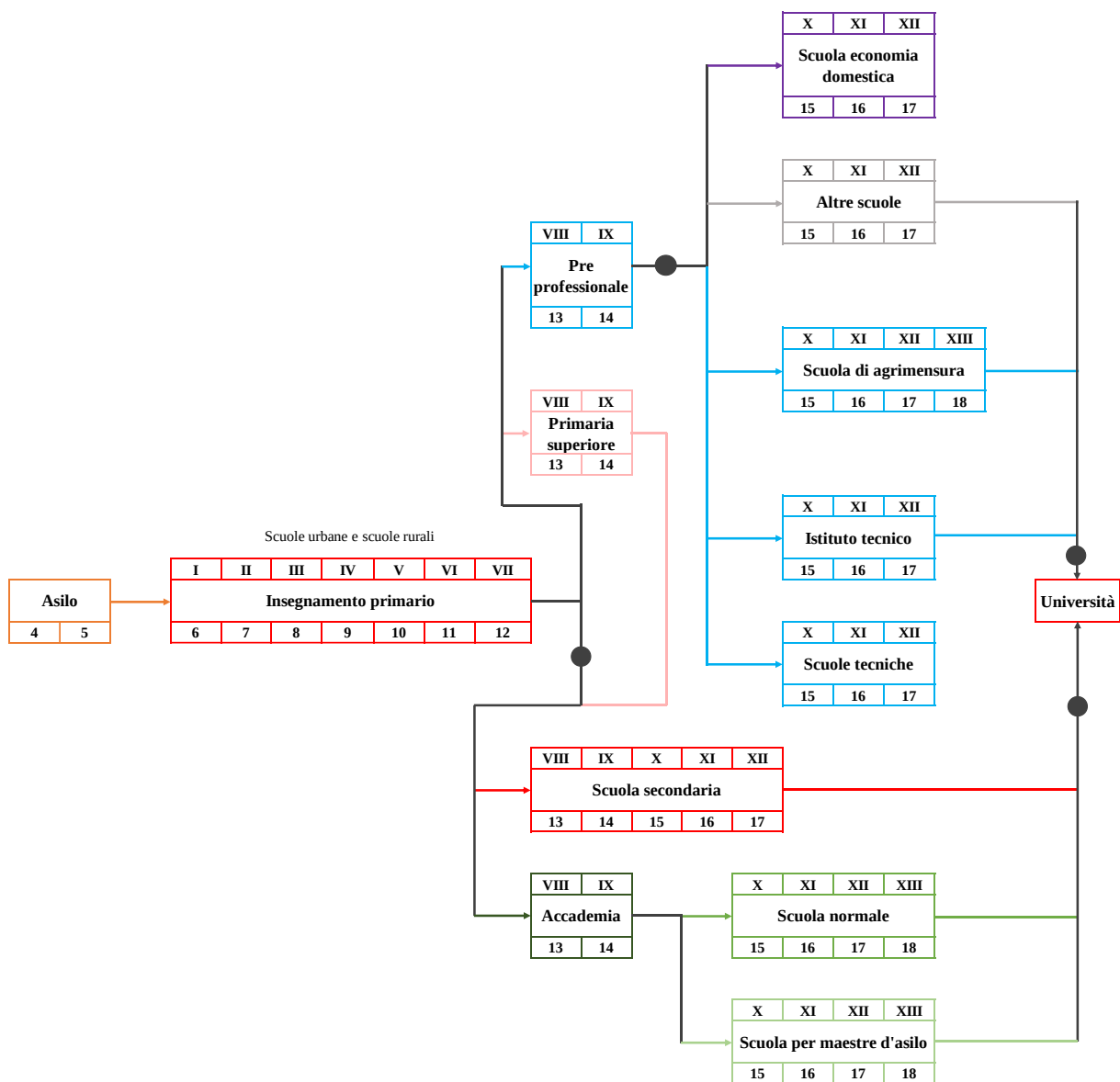
Proprio la definizione di qualità e i criteri o gli *standard* per la sua valutazione hanno sollevato dibattiti tra gli studiosi della scuola cubana. Come ha sottolineato Milton Rokeach (1979), le società pongono priorità diverse sulla scala dei valori, in questo caso relativi alla formazione. Per esempio, le società marxiste “danno più importanza all’uguaglianza, mentre le società capitaliste liberali, come gli Stati Uniti, optano per la libertà individuale. I socialdemocratici o socialisti riconoscono sia l’uguaglianza che la libertà come loro obiettivi prioritari, mentre gli stati fascisti li respingono entrambi. I critici statunitensi tenderanno a rifiutare il criterio di uguaglianza comunista, per utilizzare la scala liberal-capitalista della libertà individuale” (Paulston Rolland, 1982). A Cuba la definizione di qualità della formazione poggia le basi sui valori marxisti, *martiani* e *guevaristi* e si intreccia integralmente con gli obiettivi socioeconomici del Governo, il quale la valuta in base al livello della preparazione professionale degli studenti e alla loro coscientizzazione comunista (World Bank, 1979).

Infine, un altro fattore che ha concorso al raggiungimento degli obiettivi educativi del Governo Rivoluzionario è stato segnalato da Martin Carnoy (2014), convinto che il livello di istruzione di partenza del popolo cubano non fosse poi così basso rispetto all’area latinoamericana, e che in ogni caso le sovvenzioni sovietiche abbiano giocato un ruolo essenziale. Credo, tuttavia, che senza la priorità assegnata alla politica educativa mantenuta dal Governo cubano nel corso dei decenni, quegli obiettivi non sarebbero stati raggiunti.

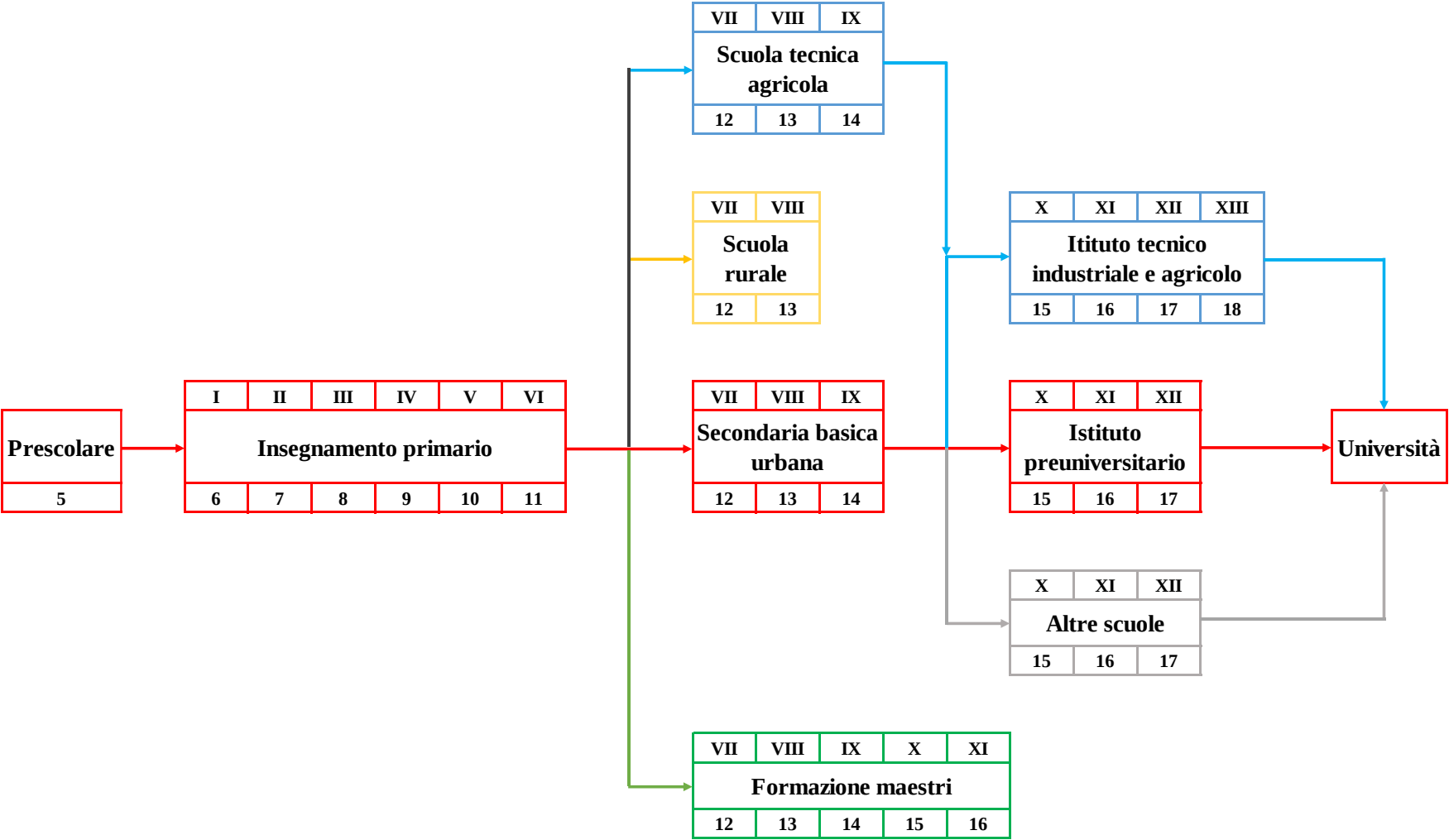
Per concludere mi auguro quindi che queste pagine possano esser utili per avviare nuove ricerche tese a ripensare, aggiornare e integrare la storia generale di Cuba, considerato appunto il profondissimo legame tra le politiche socioeconomiche del Governo rivoluzionario e quelle educative. D’altronde, come ha scritto anche la World Bank in uno dei suoi report (1979) lo sviluppo dell’istruzione e dell’educazione può aver contribuito alla crescita economica di Cuba, in particolare nel settore industriale, ma soprattutto alla formazione di nuovi valori morali, civici e politici di stampo rivoluzionario e comunista nel popolo. Aspetti forse ancora troppo trascurati dalla storiografia generalista su Cuba.

Appendice

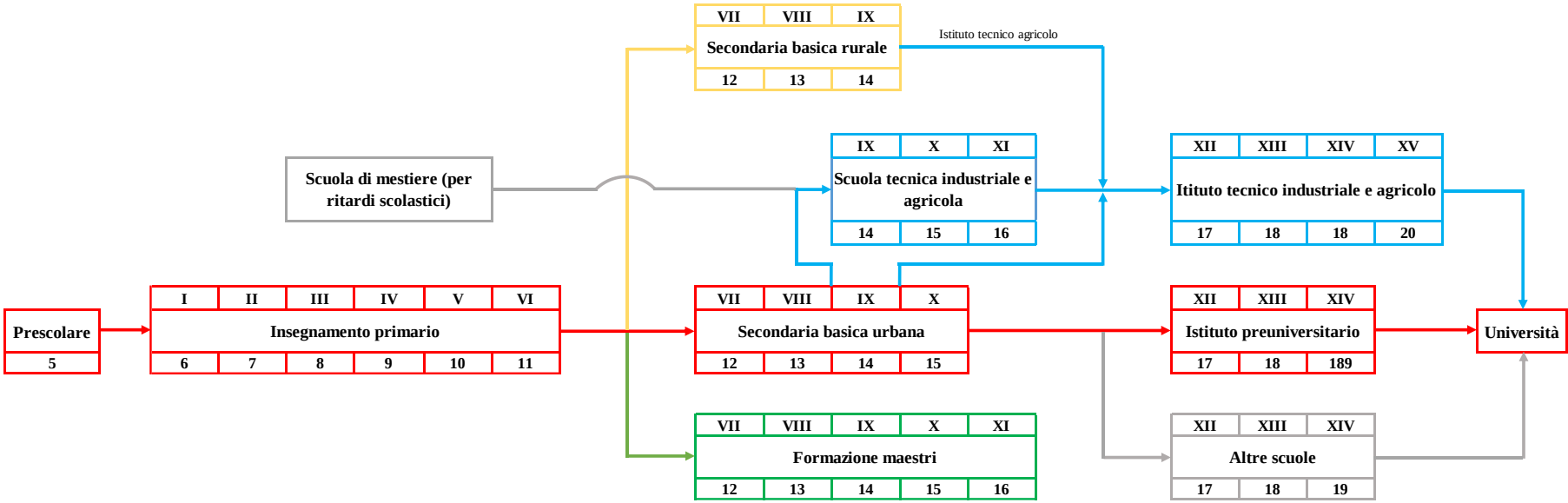
Schema del Sistema educativo cubano nel 1958



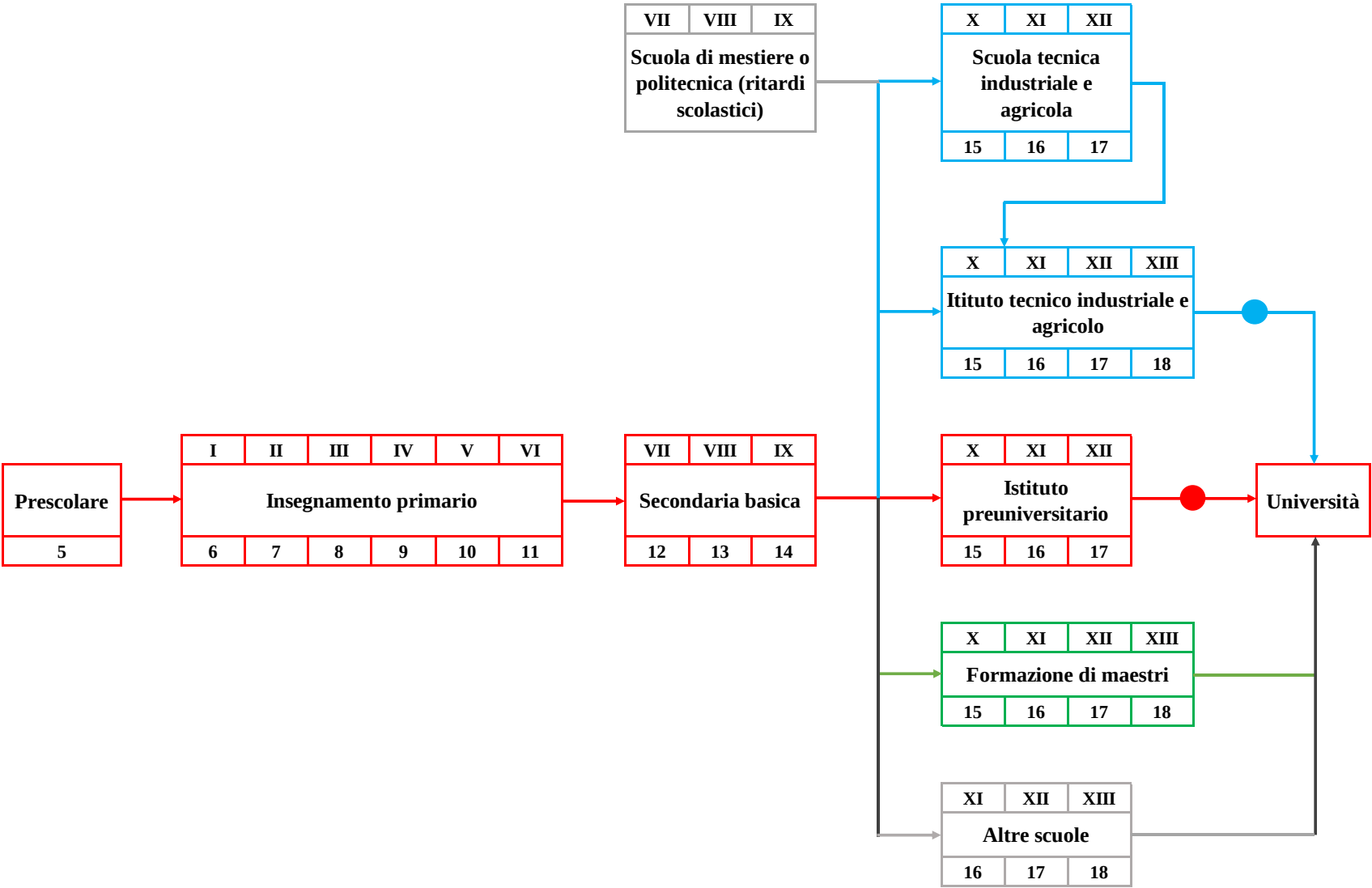
Schema del Sistema educativo cubano nel 1959



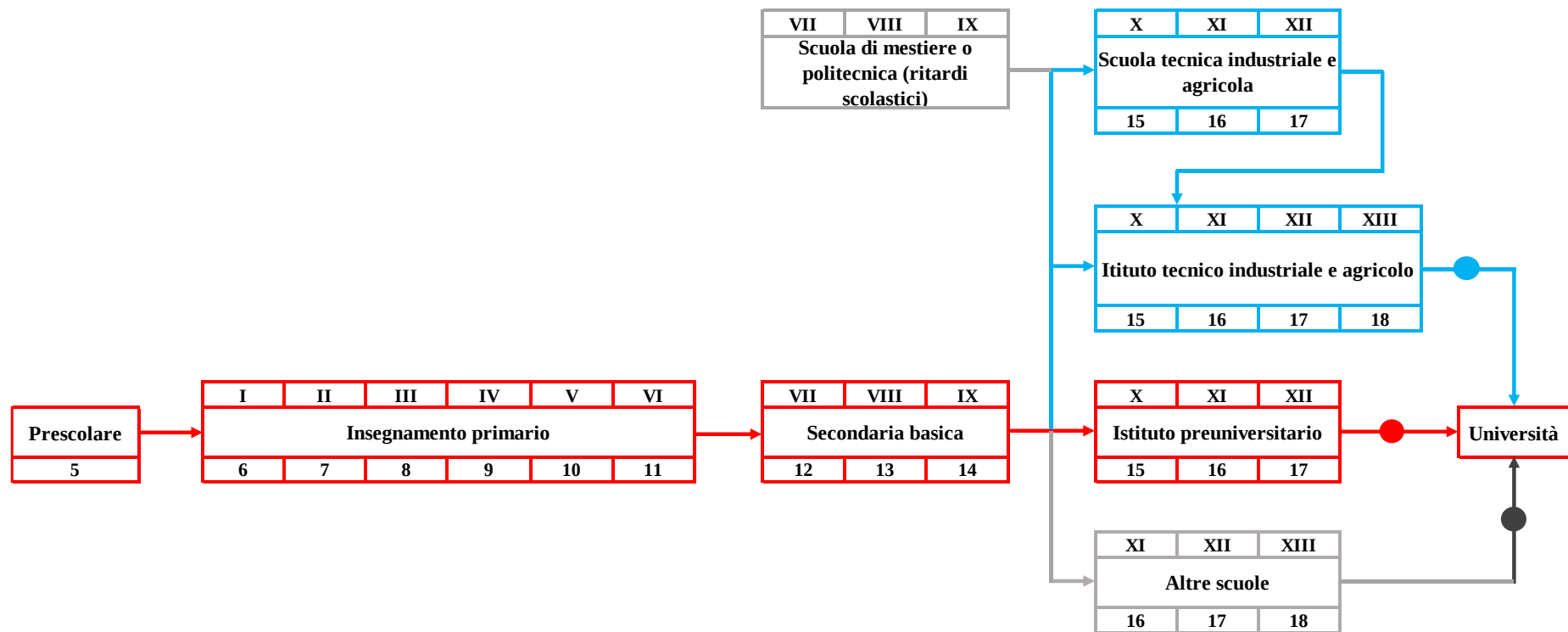
Schema del Sistema educativo cubano nel 1969



Schema del Sistema educativo cubano nel 1977



Schema del Sistema educativo cubano nel 1994



Articoli della Costituzione cubana del 1976 riguardanti l'educazione

Art. 38 - Los padres tienen el deber de dar alimentos a sus hijos y asistirlos en la defensa de sus legítimos intereses y en la realización de sus justas aspiraciones; así como el de contribuir activamente a su educación y formación integral como ciudadanos útiles y preparados para la vida en la sociedad socialista. Los hijos, a su vez, están obligados a respetar y ayudar a sus padres.

Art. 39 - El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. En su política educativa y cultural se atiene a los postulados siguientes:

a) fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal;

b) la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación más estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. El Estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona múltiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los más altos niveles posibles de conocimientos y habilidades. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano;

c) promover la educación patriótica y la formación comunista de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social. Para realizar este principio se combinan la educación general y las especializadas de carácter científico, técnico o artístico, con el trabajo, la investigación para el desarrollo, la educación física, el deporte y la participación en actividades políticas, sociales y de preparación militar;

ch) es libre la creación artística siempre que su contenido no sea contrario a la Revolución. Las formas de expresión en el arte son libres;

d) el Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo;

e) la actividad creadora e investigativa en la ciencia es libre. El Estado estimula y viabiliza la investigación y prioriza la dirigida a resolver los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo;

f) el Estado propicia que los trabajadores se incorporen a la labor científica y al desarrollo de la ciencia;

g) el Estado orienta, fomenta y promueve la cultura física y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de los ciudadanos;

h) el Estado defiende la identidad de la cultura cubana y vela por la conservación del patrimonio cultural y la riqueza artística e histórica de la nación. Protege los monumentos nacionales y los lugares notables por su belleza natural o por su reconocido valor artístico o histórico;

i) el Estado promueve la participación de los ciudadanos a través de las organizaciones de masas y sociales del país en la realización de su política educacional cultural.

Art. 50 - Todos tienen derecho a que se atienda y proteja su salud. El Estado garantiza este derecho: 1 con la prestación de la asistencia médica y hospitalaria gratuita, mediante la red de instalaciones de servicio médico rural, de los policlínicos, hospitales, centros profilácticos y de tratamiento especializado; 2 con la prestación de asistencia estomatológica gratuita; 3 con el desarrollo de los planes de divulgación sanitaria y de educación para la salud, exámenes médicos periódicos, vacunación general y otras medidas preventivas de las enfermedades. En estos planes y actividades coopera toda la población a través de las organizaciones de masas y sociales.

Art. 51 - Todos tienen derecho a la educación. Este derecho está garantizado por el amplio y gratuito sistema de escuelas, seminternados, internados y becas, en todos los tipos y niveles de enseñanza, y por la gratuidad del material escolar, lo que proporciona a cada niño y joven, cualquiera que sea la situación económica de su familia, la oportunidad de cursar estudios de acuerdo con sus aptitudes, las exigencias sociales y las

necesidades del desarrollo económico-social. Los hombres y mujeres adultos tienen asegurado este derecho, en las mismas condiciones de gratuidad y con facilidades específicas que la ley regula, mediante la educación de adultos, la enseñanza técnica y profesional, la capacitación laboral en empresas y organismos del Estado y los cursos de educación superior para los trabajadores.

Capítulo VI, punto 4 - Todos los ciudadanos disfrutan de la enseñanza en todas las instituciones docentes del país, desde la escuela primaria hasta las universidades, que son las mismas para todos.

Numero di scuole, insegnanti, iscrizioni e promozioni dal 1958 al 1970

	1958	1959	1960	1961	1962	1963	1964
TOTALE							
Scuole	7.567	10.381	12.248	12.843	13.780	13.845	13.999
Insegnanti	17.355	24.443	29.924	33.916	36.613	37.041	38.473
Iscrizioni iniziali	717.417	1.092.264	1.136.277	1.166.267	1.207.286	1.280.664	1.323.925
Promozioni	/	/	/	/	595.897	761.421	886.200
PRIMARIE URBANE							
Scuole	2.678	2.026	2.943	2.709	2.643	2.656	2.604
Insegnanti	12.019	14.135	15.812	19.272	20.752	21.171	22.155
Iscrizioni iniziali	500.567	631.881	653.320	646.497	651.841	712.973	756.370
Promozioni	/	/	/	/	387.059	477.994	548.355
PRIMARIE RURALI							
Scuole	4.889	8.355	9.305	10.134	11.146	11.189	11.395
Insegnanti	5.336	10.308	14.112	14.644	15.861	15.870	16.318
Iscrizioni iniziali	216.850	460.383	482.957	519.770	555.445	567.691	567.555
Promozioni	/	/	/	/	208.838	283.427	337.845
	1965	1966	1967	1968	1969	1970	
TOTALE							
Scuole	14.141	14.442	14.568	14.806	15.012	15.190	
Insegnanti	41.922	43.056	46.910	48.642	55.854	60.592	
Iscrizioni iniziali	1.321.768	1.353.899	1.391.597	1.457.217	1.558.145	1.664.634	
Promozioni	974.179	959.539	1.034.407	1.085.635	1.142.133	/	
PRIMARIE URBANE							
Scuole	2.599	2.632	2.440	2.454	2.520	2.607	
Insegnanti	24.988	25.760	28.406	30.069	34.154	36.091	
Iscrizioni iniziali	748.423	775.024	805.852	855.301	926.240	994.693	

Promozioni	584.162	586.314	631.852	677.075	731.021	/
PRIMARIE RURALI						
Scuole	11.542	11.810	12.128	12.352	12.492	12.583
Insegnanti	16.934	17.296	18.504	18.573	21.700	24.501
Iscrizioni iniziali	573.345	578.875	585.745	601.916	631.905	669.941
Promozioni	390.017	373.225	402.555	408.560	411.112	/

Tabella 18: Cuba, Junta Central de Planificación, Dirección de estadística 1970. Tabla XII.1 - XII.5

Bibliografía

- Abrams Lynn. 2016. *Oral history theory*. New York. Taylor & Francis.
- Aguayo Alfredo. 1937. *Didáctica de la Escuela Nueva*. La Habana: Cultural.
- Aguayo Alfredo. 1941. *La Democracia y su defensa por la educación*. La Habana: Cultural.
- Aguirre Benigno and Roberto Vichot. 1998. The Reliability of Cuba's Educational Statistics. In *Comparative Education Review*, 42, no. 2.
- Aguirre Benigno and Vichot Roberto. 1998. The Reliability of Cuba's Educational Statistics. In *Comparative Education Review*, 42, no. 2.
- Aguzzi Luciano. 1973. *Educazione e società a Cuba*. Milano: Gabriele Mazzotta.
- Alburquerque F. Germán. 2017. *La soviétización de la cultura cubana en la década de los setenta*. In "La trinchera letrada" (pp. 81-100).
- Alfonso Paulino. 2015. *¿En qué pararon las escuelas en el campo?*. Cubanet. <http://www.cubademocraciayvida.org/web/print.asp?artID=28816>
- Álvarez Oneida Figueroa. 1997. El sistema educativo cubano en los noventa. In *Revista De Sociología*, 52, 115-137.
- Amnesty International. 2009. *El embargo estadounidense contra Cuba*. Amnesty International Publication.
- Amparo Suárez Lorenzo. 2008. *El desarrollo histórico de la historia de la pedagogía como ciencia en Cuba*. Tesi di dottorato Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana.
- and Puiggros. Westview Press.
- Apple Michael W. 2014. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. New York: Routledge.
- Arango Sánchez. 1951. *Economic and Technical Mission to Cuba, Report on Cuba: Findings and Recommendations of an Economic and Technical Mission organized by the International Bank for Reconstruction and Development*. Baltimore: Johns Hopkins Press.
- Arbesù María Isabel. 1993. *La educación en Cuba: un estudio histórico del sistema educativo cubano*. Signum.

Aricó José and Guevara Ernesto. 1977. *El Socialismo Y El Hombre Nuevo*. Siglo Veintiuno.

Ascenzi Anna. 2019. *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.

Associazione italiana di public history Paolo Bertella Farnetti Lorenzo Bertucelli and Alfonso Botti. 2017. *Public history: discussioni e pratiche*. Milano: Mimesis.

Avance, Valentín Arenas. 4 dicembre 1959. *Educación democrática*, sí. P. 12.

Azicri Max. 1988. *Cuba: Politics Economics and Society*. London: Pinter.

Babbitt Susan. 2014. *José Martí Ernesto "Che" Guevara and global development ethics: the Battle for ideas*. New York: Palgrave Macmillan.

Ballone A. 1992. La scuola italiana. Problemi storiografici e percorsi di ricerca. In *Rivista di storia contemporanea*, XX, 213-247.

Bandini Gianfranco and Mangiatordi Andrea. 2020. 600 maestri raccontano la loro vita professionale in video: un progetto di (fully searchable) open data. In C. Marras, M. Passarotti, G. Franzini, E. Litta. (Cur.), *Atti del IX Convegno Annuale dell'Associazione per l'Informatica Umanistica e la Cultura Digitale (AIUCD). La svolta inevitabile: sfide e prospettive per l'informatica umanistica*.

Bandini Gianfranco and Oliviero Stefano. 2019. *Public History of Education. Riflessioni, Testimonianze, Esperienze*. Firenze: FUP.

Bandini Gianfranco. 2005. *La storiografia dell'educazione e la sfida metodologica*. Firenze: Centro editoriale toscano.

Bandini Gianfranco. 2017. Educational Memories and Public History: A Necessary Meeting. In C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao (Cur.). *School Memories. New Trends in the History of Education* (pp. 143-156). Cham: Springer International Publishing.

Barbieri Nicola S. 2013. *La Storia Dell'educazione in Prospettiva Comparata: Riflessioni Teoriche E Studio Di Casi : Due Tradizioni Di Ricerca a Confronto*. Padova: CLEUP.

Barkin David and Manitzas Nita. 1973. *Cuba the Logic of the Revolution*. Andover: Warner Modular Publications.

Barteau Heather Lynn and C. Lorraine Webb. 2019. *Incorporating Socialist Educational Practices Within a Democratic Society: A Comparison*

of the United States and Cuba's Education Systems. in *Review of Education Pedagogy & Cultural Studies* 99-114.

Bell Lara José and Clara Pulido Escandell. 1997. *Visión Desde Cuba*. Gijón: SODEPAZ.

Bell Lara José, Popez Garcia Delia Luisa and Caram Leon Tania. (2006). *Documentos de la Revolución cubana*. NUEVO MILENIO.

Bellatalla Luciana and Paolo Russo. 2005. *La storiografia dell'educazione: metodi, fonti, modelli e contenuti*. Milano: Angeli.

Bermani Cesare. 1999. *Introduzione alla storia orale*. Roma: Odradek.

Bertaccini Tiziana. 2014. *Le Americhe latine nel ventesimo secolo*. Milano: Feltrinelli

Bertin Giovanni Maria. 1955. *Esistenzialismo marxismo problematicismo nella pedagogia*. Milano: A.V.E.

Bertoni Jovine Dina and Semeraro A. (Cur.). 1977. *Principi di pedagogia socialista*. Roma: Editori Riuniti.

Bertoni Jovine Dina. 1954. *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi.

Bertoni Jovine Dina. 1958. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Cassino: Editori Riuniti.

Bertoni Jovine Dina. 1963. *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna*. Cassino: Editori Riuniti.

Bertoni Jovine Dina. 1965. Ser culto para ser libre. In *Riforma della scuola*.

Bertoni Jovine Dina. 1966. Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo. In *Belfagor*, (Vol. 21), 4, pp. 444-470.

Bini Giorgio. 1965. La Proposta educativa marxista. In *I problemi della pedagogia*, 4.

Bini Giorgio. 1966 (4 novembre). Da Marx a Lenin, da Labriola a Gramsci. La via della pedagogia marxista, in *L'Unità*.

Bini Giorgio. 1973. *La Pedagogia attivistica in Italia*. Roma: Editori Riuniti.

Binns Leroy. 2014. Cuba: lessons in education. In *International Journal of Education Reform*, vol. 23, n. 4.

Blanco Juan Antonio and Medea Benjamin. 2019. From Utopianism to Institutionalization. In Chomsky Aviva, *The Cuba reader: history culture politics*, New York: Duke University Press.

Blas Roca. 1961. *Los fundamentos del socialismo en Cuba*, Havana: Ediciones Populares.

Bloch Marc and Febvre Lucien. 1996. *Apologia della storia: o mestiere di storico*. Torino: Einaudi.

Bloch Marc. 1997. *Storici e storia*. Torino: Einaudi.

Blum Denise. 2008. Socialist Consciousness Raising and Cuba's School to the Countryside Program. In *Anthropology & Education Quarterly*, pp. 141-60.

Blum Denise. 2011. *Cuban Youth and Revolutionary Values: Educating the New Socialist Citizen*. Austin: University of Texas Press.

Bohicchio Franco. 1995. *Democratizzazione della scuola italiana. Momenti e problemi*. Bologna: CLUEB.

Bohemia 7 giugno 1959a. *Debemos hablar de la reforma agraria y de la reforma de la enseñanza*. N. 23, pp. 58-60, 90-92;

Bohemia, Jorge Mañach. Gennaio 1959. *El drama de Cuba*. Pp. 6-9, 163.

Bohemia. 1 marzo 1959. *La crisis de la universidad y su reforma*. N. 9, 31, pp. 117-18.

Bohemia. 12 aprile 1959. *Igualdad de educación primaria para todos los niños en Cuba*. no. 15, 37, p. 147.

Bohemia. 15 novembre 1959. *La educación para la sociedad: Ante la reforma de la enseñanza*. N. 46, 51.

Bohemia. 22 febbraio 1959. Survey nacional: El pueblo opina sobre el gobierno de la revolución. N. 8, 51.

Bohemia. 26 aprile 1959. *Plan de estructuración de enseñanza*. N. 17, pp. 50-52, 101, 120.

Bohemia. 5 giugno 1959. *No solo mejores escuelas, también mejores maestros*. N. 27, pp. 37-38, 112.

Bohemia. 7 giugno 1959b. *Cuba necesita tecnicos y profesionales cultos*. N. 23, pp. 48-49, 115.

Bonachea Rolando E. and Valdés Nelson P. 1972. *Cuba in Revolution*. New York: Anchor Books.

Bonomo Bruno. 2013. «Né in biblioteca né in archivio». Storici e fonti orali in Italia dagli anni Settanta a oggi. In Francesco Bartolini, Bruno Bonomo, Francesca Socrate (Cur.), *Lo spazio della storia. Studi per Vittorio Vidotto*, pp. 499-503. Bari: Laterza.

Bonomo Bruno. 2013. *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*. Roma: Carocci.

Borghi Lamberto. 1962. *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.

Borghi Lamberto. 1966. Scuola e società a Cuba. in *Scuola e città*, n. 3.

Borghi Lamberto. 2022. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Parma: Edizioni Junior.

Bowles Samuel. 1971. Cuban Education and the Revolutionary Ideology. In *Harvard Educational Review*, 41 (4), pp. 472-500.

Bowles Samuel. 1971. Cuban Education and the Revolutionary Ideology. In *Harvard Educational Review*, 41, no. 4.

Breidlid Anders. 2007. Education in Cuba - an Alternative Educational Discourse: Lessons to Be Learned?. In *Compare: A Journal of Comparative Education*, pp. 617-634.

Broccoli Angelo. 1974. *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Broccoli Angelo. 1978. *Marxismo e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Brundenius Claes. 2009. "Revolutionary Cuba at 50: Growth with Equity Revisited." *Latin American Perspectives: A Journal of Capitalism and Socialism*, vol. 36, n. 2, pp. 31-48.

Bruns Barbara, Luque Ordóñez Javier, Vladimir Herrera and World Bank Group. 2015. *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*. World Bank.

Buch Rodríguez Luis María and Suárez Suárez Reinaldo. 2002 *Otros pasos del gobierno revolucionario cubano: El fin de la luna de miel*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Buch Rodríguez, Luis María and Reinaldo Suárez Suárez. 2002. *Otros pasos del gobierno revolucionario cubano: El fin de la luna de miel*. Havana: Editorial de Ciencias Sociales.

Budapest Open Access Initiative Declaration (2002). <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/read>.

- Buenavilla Recio Rolando. 1995. *Historia de la pedagogía en cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bunck Julie Marie. 1994. *Fidel Castro and the Quest for a Revolutionary Culture in Cuba*. Pennsylvania State University Press.
- Cabrera Viera Violeta. 1960. *Estudio sociológico comparativo entre la escuela nacional y la privada*. Villanueva: Universidad Católica de Santo Tomas de Villanueva.
- Cambi Franco and Ulivieri Simonetta (Cur.). 1994. *I silenzi dell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze. La Nuova Italia.
- Cambi Franco. 1974. *La Pedagogia Borghese Nell'Italia Moderna 1815-1970*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi Franco. 1982. *La scuola di Firenze da codignola a Laporta 1950-1975*. Napoli: Liguori.
- Cambi Franco. 1990. La scuola italiana nella storiografia. In Giacomo Cives (Cur.), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, pp. 363-426, Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi Franco. 1992. *La ricerca storico educativa in Italia (1945-1993)*. Mursia.
- Cambi Franco. 2003. *Manuale di storia della pedagogia*. Bari: Laterza.
- Cambi Franco. 2019. *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Canestri Giorgio and Giuseppe Ricuperati. 1977. *La Scuola in Italia Dalla Legge Casati a Oggi*. Torino: Loescher.
- Canton Navarro José, Silva Leon Arnaldo. 2009. *Historia de Cuba 1959-1999*. La Habana: Editorial Pueblo y educación.
- Carnoy Martin and Werthein Jorge. 1977. *Cambio económico y reforma educativa en Cuba*. In *Revista del centro de estudios educativo*, vol. VII, n. 1, pp. 9-31.
- Carnoy Martin and Werthein Jorge. 1980. *Cuba: Cambio Económico Y Reforma Educativa 1955-1978*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Carnoy Martin, Wertheim Jorge, World Bank. 1979. *Cuba: Economic Change and Education Reform 1955-1974*. Washington: World Bank.
- Carnoy Martin. 2006. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo Veintiuno.

Carnoy Martin. 2014a. Educational Reform and Social Transformation in Cuba, 1959-1989. In Martin Carnoy and Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World*. Princeton. Princeton University Press.

Carnoy Martin. 2014b. The State and Social Transformation. In Martin Carnoy and Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World*, Princeton: Princeton University Press, pp. 15-62.

Casavantes Bradford Anita. 2014. *The Revolution Is for the Children: The Politics of Childhood in Havana and Miami, 1959-1962*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Casavantes Bradford Anita. 2014. *The Revolution Is for the Children: The Politics of Childhood in Havana and Miami, 1959-1962*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Casavantes Bradford Anita. 2014. *The Revolution Is for the Children: The Politics of Childhood in Havana and Miami, 1959-1962*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Casavantes Bradford Anita. 2014. *The Revolution Is for the Children: The Politics of Childhood in Havana and Miami, 1959-1962*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.

Caspar Pierre. 2009. L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions problématiques. In *Histoire de l'Éducation*, 121, pp. 67-82.

Castro Fidel and Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista de Cuba. 1983. *El pensamiento de Fidel Castro: Selección Temática*. La Habana: Editorial Política.

Castro Fidel. 1961a. *La historia me absolverá: Autodefensa de Fidel Castro ante el tribunal de urgencia de Santiago de Cuba el 16 de octubre de 1953*. Ediciones Populares series. La Habana: Impr. Nacional de Cuba.

Castro Fidel. 1961b. *Discorso pronunciato da Fidel Castro Ruz, Presidente della Repubblica di Cuba, in occasione delle onoranze funebri delle vittime dei bombardamenti in diverse parti della Repubblica, realizzati tra giorni 23 e 12, davanti al cimitero di Colón il 16 aprile* <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f160461e.html>.

Castro Fidel. 1961c. *Discorso pronunciato dal Comandante Fidel Castro Ruz, Primo Ministro del Governo rivoluzionario e Segretario del PURSC, al termine degli incontri con gli intellettuali cubani, tenutisi nella Biblioteca*

Nazionale il 16, 23 e 30 giugno 1961
<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f300661e.html>.

Castro Fidel. 1983. “*Quizás el más difícil de todos los problemas: la discriminación racial*”. *Comparencia en el Canal 12 de televisión, 25 Marzo 1959*, in Fidel Castro and Instituto de Historia del Movimiento Comunista y de la Revolución Socialista de Cuba, *El Pensamiento De Fidel Castro: Selección Temática*, La Habana: Editorial Política, pp. 395-98.

Castro Fidel. 1987. *Discurso en el acto central por el XX Aniversario de la caída en combate del comandante Ernesto Ché Guevara*.

Castro Fidel. 27 agosto 1959. *Discurso*
<http://www.fidelcastro.cu/es/discursos/discurso-en-el-acto-de-apertura-del-primer-congreso-nacional-de-maestros-rurales>.

Castro Fidel. 27 marzo 1961d. *Discurso*
<http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f270361e.html>.

Castro Fidel. *Discursos* <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>

Cauvin Thomas. 2016. *Public History: A Textbook of Practice*. New York: Routledge.

Cauvin Thomas. 2017. La nascita di un movimento internazionale. In Paolo Bertella Farnetti Lorenzo Bertucelli and Alfonso Botti (Cur.). *Public History: discussioni e pratiche*, pp. 57-74. Milano: Mimesis Edizioni.

Cauvin Thomas. 2018. The rise of public history: an international perspective. In *Historia crítica*, 68, pp. 3-26.

CEPAL, UNESCO. 1981. *Review*. Santiago de Chile.

CEPAL. 2004. *Política social y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*. Unesco.

Charon-Cardona Euridice. 2013. Socialism and education in Cuba and Soviet Uzbekistan. *Globalization, society and education*, 11:2, pp. 296-313.

Chávez Rodríguez Justo Alberto. 2011. Education in Cuba between 1959 and 2010. In *Estudios Avanzados*, 25 (72), pp. 45-54.

Chiosso Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.

Chomsky Aviva. 2015. *A History of the Cuban Revolution*. Malden: Wiley Blackwell.

Cives Giacomo. 1960. *Cento anni di vita scolastica in Italia: Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice*. Roma: Armando.

Cives Giacomo. 1999. La ricerca storico-educativa in Italia oggi. In *Studi sulla formazione*, II (2), pp. 14-38.

Cives Giacomo. 1999. La ricerca storico-educativa in Italia oggi. In *Studi sulla formazione*.

Clark Juan. 1975. *The Exodus from Revolutionary Cuba (1959-1974): A Sociological Analysis*. PhD diss. Gainesville: University of Florida.

Cobalti Antonio. 2009. *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.

Cobalti Antonio. 2009. *L'istruzione in America Latina*. Università di Trento. Dipartimento di sociologia e ricerca sociale.

Cohen Sol. 1996. Postmodernism, The New Cultural History, Film: Resisting Images of Education. In *Paedagogica Historica*, 32 (2), pp. 395-420.

Cohen Sol. 1996b. History of Education in the Postmodern Era. Numero speciale di *Paedagogica Historica*, XXXII, (2).

Colledemont Pujadas, Eulàlia. 2010. La memoria visual de la escuela. In *Educatio Siglo XXI*, 28 (2), pp. 33-156.

Collettivo di autori. 1968. *La educación en los cien años de lucha*. La Habana: Unidad de producción.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 1983. *Informe de Pais. Cuba*. Organización de los Estados Americanos.

Comité de Estudios para la Reforma Educacional en Cuba. 1993. *La educación en Cuba: Pasado, presente y futuro*. Endowment for Cuban American Studies.

Consejo Nacional de Economía. 1959. El Empleo, el sub-empleo y el desempleo en Cuba, 1958. In Grupo Cubano de Investigaciones Económicas, *Un estudio sobre Cuba*. La Habana.

Coombs Philip Hall. 1985. *The World in Education: The View from the Eighties*. New York: Oxford University Press.

Cordoví Núñez Yoel. 2012. *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899–1920)*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Covato Carmela and Meta Chiara. 2020. *Mario Alighiero Manacorda, un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*. Roma TrE-Press.

Covato Carmela. 1983. *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Urbino: Argalia.

Covato Carmela. 2017. Democrazia e educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta. In Gennaro Lopez and Massimiliano Fiorucci (Cur.). *John Dewey e la pedagogia democratica del Novanta*, pp. 101-107. Roma: Roma TrE-Press.

Crook David. 1999. Viewing the past: the treatment of history of education on British television since 1985. In *History of Education*, 28 (3), pp. 365-369.

Cruz Laguna., Sánchez Arencibia Alba. 2015. El sistema nacional de educación en Cuba: una aproximación a su estado actual y perspectivas. In *Avances En Supervisión Educativa*, 24.

Cruz-Taura Graciella. 2008. Revolution and continuity in the history of education in Cuba. In *Annual Proceedings*, vol 18.

Cunningham Sean. 2000. Making use of the past: memory, history and education. In *History of Education Society Bulletin*, 66, pp. 68-70.

Curbero Vidal Manuel. 2004. *Predominio de las formas no escolares de la educación en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

D'Alessandro Leonardo Pompeo. 2014. Il fascismo l'antifascismo e la società italiana: un problema aperto. In *Studi Storici*, 55, n. 1, pp. 197-211.

D'Ascenzo Mirella. 2016. Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale. In *Espacio, Tiempo Y Educación*, 3, 1, pp. 249-272.

Dahlman Carl. 1973. *The nation-wide learning system of Cuba*. Princeton University.

Daziano Andrea. 1963. *La scuola nell'Unione sovietica: storia e orientamenti attuali*. Milano: Feltrinelli.

De Bernardi Alberto. 2006 *Una dittatura moderna: il fascismo come problema storico*. Milano: ESBMO.

De Ferranti David, Perry Guillermo, Ferreira Francisco and Walton Michael. 2013. *Inequality in Latin America: Breaking with History?*. World Bank.

De Fort Ester. 2002. *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*. Venezia: Nuova dimensione.

De Giorgi Fulvio. 1989. *La storiografia di tendenza marxista e la storia locale in Italia nel dopoguerra: Cronache*. Milano: Vita e pensiero.

de la Fuente Alejandro. 2001. *A Nation for All: Race, Inequality, and Politics in Twentieth-Century Cuba*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

de la Fuente Alejandro. *A Nation for All: Race, Inequality, and Politics in Twentieth Century Cuba*. 2001. In *Envisioning Cuba series*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

de la Torre, R. A. (2010). *Historia de la Enseñanza en Cuba, Proyecto Educativo de la Escuela de Hoy*. Ediciones Universal.

De Luna Giovanni. 200). *La passione e la ragione: Fonti e metodi dello storico contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.

Dean David. 2018. *A Companion to Public History*. Hoboken: Wiley Blackwell.

Del Pozo Andrés. 2006. Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. In *Historia de la Educación*, 25, pp. 291-315.

Di Fiore Laura and Meriggi Marco. 2011. *World history: Le nuove rotte della storia*. Roma: Laterza.

Diario de la Marina 24 gennaio 1959, '*Yo no soy comunista*' dijo Fidel Castro '*el comunismo no tiene nada que ver aquí*'.

Diario de la marina, 7 marzo 1959. *Rebajan los alquileres de un 30 a un 50%*, <https://dloc.com/es/UF00001565/00057/images>.

Diario de la Marina. 10 Novembre 1959. Pp. 1-2

Diario de la Marina. 10 novembre 1959. *Sobre la reforma de la enseñanza*.

Diario de la Marina. 10 ottobre 1959. *Objetan la doble sesión los profesionales de la docencia*.

Diario de la Marina. 11 January 1959. *Un aplauso*. <https://dloc.com/UF00001565/00011/images>.

Diario de la Marina. 11 marzo 1959. *Estado de la enseñanza primaria en 1956-1957*.

Diario de la Marina. 13 novembre 1959. *Clausura mañana el forum sobre la reforma judicial*. <https://dloc.com/es/UF00001565/00270/images>

Diario de la Marina. 14 gennaio 1959. *Vida académica y otros temas*.

Diario de la Marina. 14 January 1959. *Por la depuración radical y sincera*. <https://dloc.com/es/UF00001565/00013/images>.

Diario de la Marina. 17 marzo 1959. *Estado de la enseñanza primaria en 1956-1957*.

Diario de la Marina. 19 febbraio 1959. *Religión y libertad de enseñanza*.

Diario de la Marina. 20 ottobre 1959. *No afectará por ahora a más de 2 mil educadores la doble sesión escolar.*

Diario de la Marina. 21 giugno 1959. *El gobierno revolucionario y la educación popular.* <https://dloc.com/es/UF00001565/00146/images/48>.

Diario de la Marina. 27 agosto 1959. *Forum sobre reforma tributaria será televisada.*
<https://dloc.com/es/UF00001565/00203/images/14>.

Diario de la Marina. 6 Marzo 1959. *Tiene que haber una sola política educacional, dijo el Dr. Hart, ante La Prensa.*

Diario de la Marina. 7 marzo 1959. *Convocan a los factores de la enseñanza privada: Tratarán de los propósitos del gobierno y la reforma; Habrá una información pública.*

Diario de la Marina. 8 January 1959.

Díaz Castañón María del Pilar. 2004. *Perfiles de la nación*. Vol. 2. Pensar en Cuba series. Havana: Editorial de Ciencias Sociales.

Díaz Castañón María del Pilar. 2004. *Perfiles de la nación*. Vol. 2. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Domínguez García María Isabel, Ferrer Buch María Elena. 1996. *Jóvenes cubanos: Expectativas en los Novanta*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Domínguez Jorge. 1978. *Cuba: order and revolution*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Dominguez Jorge. 1979. Assessing human right conditions. In Jorge Dominguez, et al. *Enanching global human rights*. New York: McGraw Hill.

Dominguez Reyes María Edme Concepción (1975). *Cambios socioeconómicos y educación en Cuba 1959-1974*. CEI.

Donoso Romo Andrés and William Barne. 2021. *Education in revolutionary struggles: Iván Illich Paulo Freire Ernesto Guevara and Latin American thought*. New York: Routledge Taylor & Francis Group. Retrieved February 24, 2023 (<https://www.taylorfrancis.com/books/9781003030980>).

Dore Gianni et al. (2008). *Fonti orali istruzioni per l'uso*. Venezia: Società di Mutuo Soccorso Ernesto de Martino.

Dorticós Torrado Osvaldo and Hart Dávalos Armando. 1960. *Mensaje educacional al pueblo de Cuba*. La Habana: Ministerio de Educación.

Eckstein Susan. 1997. The Coming Crisis in Cuban Education. In *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4:1, pp. 107-120.

Eckstein Susan. 2009. *The Immigrant Divide: How Cuban Americans Changed the U.S. and Their Homeland*. New York: Routledge.

EcuRed. 2018 *Historia de la educación en Cuba*. www.ecured.cu.

Educación Casanova Julio. 1976. *El huerto escolar como vía de combinar el estudio con el trabajo en las escuelas de educación primaria*. Aprile-giugno, n. 17.

Educación, 1980. Circular 49/79. Aprile - giugno, n. 37.

Educación, 1981. Circular 34/81. Ottobre – dicembre, n. 43.

Educación, Aguilera Maceiras José. 1971. *El plan de la escuela al campo. Un logro de la educación cubana*. Ottobre-dicembre, n. 3.

Educación, Bahamonde Pinero Manuel. 1976. *Un nuevo programa de educación laboral para el primer grado*. Gennaio-marzo, n. 20.

Educación, Castillo Suarez Silvia. 1988. *Reuniones con los padres: instrumento insustituible*. Luglio-settembre, n. 70.

Educación, Cueto Sánchez Vidal. 1983. *La vinculación de los documentos de los congresos del Partido comunista de Cuba al proceso docente-educativo en la escuela media*. Gennaio-marzo, n. 48.

Educación, Del Sol Alberto. 1974a. *Formación y superación del personal docente*. Gennaio-marzo, n. 12.

Educación, Departamento de marxismo-leninismo del IPE nacional. 1990. *Dialéctica de la educación cívica*. Gennaio-marzo, n. 76.

Educación, Dirección de personal y cuadros. 1973. *Evaluación de maestros y profesores*. Aprile-giugno, n. 3.

Educación, Dirección general de formación de personal docente. 1974. *La formación de maestros primario en cuba*. Aprile-giugno, n. 13.

Educación, Elba Crespo Ana. 1984. *El plan de investigación del MINED en marcha*. Aprile-giugno, n. 53.

Educación, Fernández Rubio Ángel. 1973. *La superación o perfeccionamiento del personal docente de la enseñanza general. La red nacional de institutos de superación educacional*. Aprile-giugno, n. 9.

Educación, Fernandez-Rubio Angel. 1975. *El instituto de superación educacional en la superación y el perfeccionamiento de los maestros primario*. Gennaio - marzo, n. 16.

Educación, Flores Uribe Procopio. 1974b. *Acerca de los hábitos y normas de conducta*. Gennaio-marzo, n. 12.

Educación, Gaspar Jorge Garcia Gallo. 1973. *La escuela secundaria básica en el campo. Su razón de ser, su naturaleza, sus requerimientos*. Aprile-giugno, n. 9.

Educación, Gaspar Jorge Garcia Gallo. 1973. *La escuela secundaria básica en el campo. Su razón de ser, su naturaleza, sus requerimientos*. Aprile-giugno, n. 9.

Educación, Gonzalez Gonzalez Francisco and Leguen Marxos Clovis. 1978. *Los talleres y la vinculación del estudio con el trabajo en la educación técnica y profesional*. Luglio-settembre, n. 30.

Educación, Hernández Gómez Barbara. 1978. *Escuelas de superación teórica marxista-leninista*. Ottobre-dicembre, n. 31.

Educación, Jacinto Miranda. 1984. *La transformación radical del sistema nacional de educación*. Aprile-giugno, n. 53.

Educación, Jacinto Miranda. 1984. *La trasformacion radica del sistema nacional de educación*. Aprile-giugno, n. 53.

Educación, Llaneras Miguel. 1972. *Que se ha hecho después del Congreso?* Gennaio-marzo, n. 4.

Educación, López Irám. 1976. *El papel del maestro en la formación de la personalidad comunista del niño*. Gennaio-marzo, n. 20.

Educación, Manzano Carmen. 1977. *Una nueva asignatura para IV grado*. Gennaio-marzo, n. 24.

Educación, Manzano Carmen. 1977. *Una nueva asignatura para IV grado*. Gennaio-marzo, n. 24.

Educación, Mier Febles Juan. 1981. *Nuestra educación*. Gennaio-marzo, n. 40.

Educación, Pedagogía '86. 1986. Aprile-giugno, n. 61.

Educación, Perez Però Maria Caridad. 1980. *La educacion patriotico-militar. Una actividad importante de la escuela*. Aprile-giugno, n. 37.

Educación, Prado García Luis. 1976. *La educación comunista de los estudiantes a través del estudio del marxismo-leninismo*. Aprile-giugno, n. 21.

Educación, Rafael Vázquez Bárbara. 1978. *La educación moral en el proceso de la enseñanza*. Aprile-giugno, n. 29.

- Educación, Santana Henriquez Mirtha. 1986. *Ajustes introducidos en los primeros grados de educación primaria*. Aprile-giugno, n. 61.
- Educación. 1971. *El nuevo curso escolar 1971-1972: educación general*. Luglio-settembre, n. 2.
- Educación. 1971. *Principios y lineamientos de la estructura y funcionamiento del MINED*. Aprile-giugno, n. 1.
- Educación. 1972. *Resolución ministerial 62/72*. Giugno-settembre, n. 6.
- Educación. 1973. Abril - junio, n. 9.
- Educación. 1973. *Resolución ministerial 312/73*. Ottobre-dicembre, n. 11.
- Educación. 1973. *Transformación educativa*. Luglio-settembre, n. 34.
- Educación. 1974. Aprile-giugno, n. 13.
- Educación. 1974. *Resolución ministerial 27/74*. Aprile-giugno, n. 13.
- Educación. 1976. *Circular n. 42/75*. Aprile-giugno, n. 21.
- Educación. 1976. Gennaio-marzo, n. 20.
- Educación. 1977. Aprile-giugno, n. 25.
- Educación. 1977. *Circular 12/77*. Aprile-giugno, n. 25.
- Educación. 1980. *El Consejo de escuela*. Gennaio - marzo, n. 33.
- Educación. 1980. *Las escuelas de padres: trabajo educativo con los familiares de los educandos*. Aprile - giugno, n. 33.
- Educación. 1983a. *Resolución ministerial 109/83*. Luglio-settembre, n. 50.
- Educación. 1983b. *Resolución ministerial 37/83*. Luglio-settembre, n. 50.
- Educación. 1984. *Resolución ministerial 456/84*. Gennaio-marzo, n. 56.
- Educación. 1985. *El instituto preuniversitario vocacional especializado en las ciencias exactas. Una nueva experiencia*. Ottobre-dicembre, n. 59.
- Educación. 1986. *Pedagogía '86*. Aprile-giugno, n. 61.
- Educación. 1988. *Perfeccionamiento continuo del sistema nacional de educación. caracterización del plan de estudio de la educación general politécnica y laboral*. Luglio-settembre, n. 70.
- Educación. 1989. *La enseñanza practica aplicada a la producción material*. Ottobre-dicembre, n. 75.
- Educación. 1991. *Requerimientos básicos para el periodo especial en los centros docentes*. Gennaio-giugno, n. 79.
- Educación. 1991. *Requerimientos básicos para el periodo especial en los centros docentes*. Gennaio-giugno, n. 79.
- Educación. Aprile-giugno 1979. *Las Leyes sobre educación*. N. 33.

Educación. Flores Uribe Procopio. 1974. *Acerca de los hábitos y normas de conducta*. Gennaio-marzo, n. 12.

Educación; Mier Febles Juan. 1973. *Concepción marxista-leninista acerca de la enseñanza politécnica y la combinación del estudio con el trabajo*. Ottobre - dicembre, n. 11.

Elliston, Jon. 1999. *Psywar on Cuba: The Declassified History of U.S. Anti-Castro Propaganda, 40 Years of the Cuban Revolution; 1959-99*. Melbourne: Ocean Press.

Enrique Encinosa. 1994. *Cuba en guerra: Historia de la oposición anti-Castrista 1959-1993*. Miami: Endowment for Cuban American Studies.

Epstein Erwin. 1999. The peril of paternalism: The imposition of education on Cuba by the United States. In Noel F. McGinn, Erwin H. Epstein, *Comparative Perspectives on the Role of Education in Democratization, Part I: Transitional States and States in Transition*, pp. 241-65. New York.

Escolano Benito. 2002. Memoria de la educación y cultura de la escuela. In Jose Maria Hernandez Diaz and Agustín. Escolano Benito (Cur.), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, pp. 19-42. Valencia: Tirant lo Blanch.

Escolano Benito. 2003. Memoria de la educación y cultura de la escuela. In *Revista de estudios y experiencias en educación*, 3, pp. 11-26.

Escolano Benito. 2011. Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria. In *História da Educação*, XV (33), pp. 10-30.

Escolano Benito. 2011a. La escuela en la memoria. In Escolano Agustín et al. (Cur.). *Lecciones contra el olvido: memoria de la educación y educación de la memoria*, pp. 61-76. Ediciones Octaedro.

Evans George. 1975. *Ask the Fellows Who Cut the Hay*. LONDON: FABER AND FABER.

Fabregat Rodríguez María Gloria. 2016. Sistema de educación en Cuba: raíces, logros y retos en el siglo XXI. In *Nuences: estudos sobre educacao*. V 27, 1, pp. 187-202.

Fagen Richard. 1969. The Transformation of Political Culture in Cuba, Stanford Studies. In *Comparative Politics series*, no. 2, pp. 229-61.

Farber Samuel. 2006. *The Origins of the Cuban Revolution Reconsidered*. Envisioning Cuba series. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Figuerola Araujo Max. 1979. *Políticas de educación, empleo y trabajo productivo en Cuba*. Paris: Unesco.

Figuerola Max Abel Prieto and Gutierrez Raúl. 1974. *La Escuela Secundaria Básica En El Campo: Una Innovación Educativa En Cuba*. Paris: UNESCO.

Fiske John. 1989. *Reading the popular*. Boston: Unwin and Hyman

Fitzgerald Frank. 1987. The 'Sovietization of Cuba Thesis' Revisited. in *Science & Society*, vol. 51, No. 4, pp. 439-57.

Flores Sinclair Janny. 2020. Comparativa de leyes generales de educación de México y Cuba. In *Revista Vinculando*, <https://vinculando.org/educacion/comparativa-de-leyes-generales-de-educacion-de-mexico-y-cuba.html>.

Fornaca Remo. 1974. *La ricerca storico-pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

Fornaca Remo. 1994. *Storia della scuola moderna e contemporanea. Presenze, confronti, orientamenti*. Roma: Anicia.

Freire Paulo, Ira Shor and Donaldo Macedo. 2018. *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. New York: Bloomsbury Academic.

Fuerzas Armadas Revolucionaria. 1985. *Historia De Cuba*. La Habana: Editorial De Ciencias Sociales.

Gabrielli Gianluca e Montino Davide. 2009. *La scuola fascista: istituzioni parole d'ordine e luoghi dell'immaginario*. Verona: Ombre corte.

Gaddi G. 1960, 5 maggio. Studiare lavorando. In *Riforma della scuola*.

García Gallo Gaspar Jorge. 1978. *Bosquejo Histórico De La Educación En Cuba*. La Habana: Ed. de Libros Para la Educación.

García-Puente Rodríguez. 1988. *La educación en Cuba: estudio comparativo sobre el estado de la educación en Cuba durante el período del presidente Batista y el período revolucionario de Fidel Castro*. La Mancha: Universidad de Castilla.

Gardner Philip. 2003. Oral history in education: teacher's memory and teachers' history. In *History of Education*, 32 (2), pp. 175-188.

Gartner Alicia (Cur.). 2015. *Historia oral, memoria y patrimonio, aportes para un abordaje pedagógico*, Buenos Aires: Imago Mundi.

Gaspar Jorge Garcia Gallo. 1962. *Conferencias sobre educación*. La Habana: Imprenta nacional unidad.

Gasparini Lavinia. 2000. The Cuban education system: lessons and dilemmas. In *Country Studies - Education reform and management publication series*, (Vol. 1), 5, World Bank Group.

Genovesi Giovanni. 2010. *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma: Laterza.

Gillette Arthur. 1972. *Cuba's Educational Revolution*. London: Fabian Society.

Ginsburg Mark and Garcia Batista Gilberto. 2019. Educación y formación de profesores en Cuba. In *World Voices Nexus*, vo. 3, n. 2.

Ginsburg, Mark, Belalcazar Carolina, Popa Simona and Pacheco Orlando. 2006. Constructing Worker-Citizens in/through Teacher Education in Cuba: Curricular Goals in the Changing Political Economic Context. In *World Studies in Education*, vol 7, n. 1, pp. 25-57.

Girotti Luca, Meda Juri and Patrizi Elisabetta. 2014. La figura dell'insegnante nel cinema italiano e straniero: modelli e stereotipi a confronto. In Michele Corsi (Cur.). *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, pp. 481-489, Lecce: Pensa MultiMedia.

Giroux Henry. 2003. Education incorporated?. In Antonai Darder et al., *The critical pedagogy reader*, New York: Routledge Falmer.

González Mosquera Sarahy. 2005. Las leyes revolucionarias: Legalidad versus subversión?. In María del Pilar Díaz *Éditos inéditos: Documentos olvidados de la historia de Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Gott Richard. 2005. *Cuba: A New History*. Yale University Press.

Govt. Docs., Cuba, *Folletos de divulgación legislativa, Proclamas y leyes*, vol. 10, pp. 219-23

Govt. Docs., Cuba, *Folletos de divulgación legislativa. Ley Num. 87 de 20 de Febrero de 1959, Prohibición de ocupar tierras ilegalmente*, vol. 3, pp. 137-39.

Govt. Docs., U.S. Bureau of Foreign Commerce, American Republics Division, *Investment in Cuba: Basic Information for United States Businessmen* (Washington, DC: U.S. Dept. of Commerce Bureau of Foreign Commerce, 1956), p. 181 (in Schultz, 2016).

Gramsci Antonio, Valentino Gerratana, Istituto Gramsci. 2014. *Quaderni Del Carcere*. Torino: Einaudi.

Granese Alberto. 1976a. *Dialettica dell'educazione*. Editori riuniti.

Granese Alberto. 1976b, agosto-settembre. Pedagogia laica e indagine marxista. In *Riforma della scuola*.

Gribaudo, Gabriella. 2020. *Testimonianze e testimoni nella storia del tempo presente*. Firenze: Editpress.

Griffiths Thomas. 1998. *The development of secondary school education in revolutionary Cuba 1959-1991*. Tesi di laurea University of Newcastle.

Griffiths Thomas. 2009. Fifty Years of socialist education in revolutionary Cuba. In *Journal of Iberian and Latin America research*. 15, pp. 45-64.

Guerra y Sanchez Ramiro. 1954. *Rehabilitación de la escuela pública: un problema vital de Cuba en 1954*. La Habana: Impresores.

Guevara Ernesto and Gerassi John (Cur.). 1968. *Venceremos! The Speeches and Writings of Che Guevara*. New York: Macmillan.

Guevara Ernesto and Mary-Alice Waters (Cur.) 2000. *Che Guevara Talks to Young People*. New York: Pathfinder Press.

Guevara Ernesto. 1963. Entrevista concedida a Jean Daniel, en Argelia. In *El Ché en la revolución Cubana*, vol. 4, La Habana: Editorial Ministerio del azúcar.

Guevara Ernesto. 1977. *Escritos Y Discursos*. La Habana: Ed. de ciencias sociales.

Guevara Ernesto. 1985. *Guerrilla Warfare*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Guevara Ernesto. 2003. *Che Guevara Reader: Writings on Politics and Revolution*. Melbourne: Ocean Press.

Guevara Ernesto. 2006 [1961]. La Alianza fracasará. In Ernesto Guevara, *Obras complete*, Bogota: Editorial Solar.

Gumbert Edgar (Cur.). 1988. *Making the Future: Politics and Educational Reform in the United States, England, the Soviet Union, China, and Cuba*. Atlanta: Center for Cross-Cultural Education.

Halebsky Sandor and Kirk John (Cur.). 1985. *Cuba: Twenty-Five Years of Revolution, 1959-1984*. Praeger.

Hart Dávalos Armando. 1961. La Revolución y los problemas de la educación, in *Cuba socialista*, I, n. 4.

Herbert Lionel Matthews. 1975. *Revolution in Cuba: An Essay in Understanding*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Hernández Fernando, Sancho Maria Juana and Rivas Ignacio José (Cur.). 2011. *Historias de vida en educación: biografías en contexto*. Barcelona: Esbrina.
- Herrera Sánchez Felix et al. 2011. Antecedentes de la gestión de postgrado en la Educación Técnica y Profesional. Resultado de proyecto de investigación. La Habana: UCPETP.
- Hobsbawm Eric and Terence Ranger (Cur.). 2019. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holst John. 2009. The Pedagogy of Ernesto Che Guevara. *International Journal of Lifelong Education*, 28, pp. 149-173.
- Horowitz Irving Louis and Jaime Suchlicki. 2001. *Cuban Communism*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Houtart François. 2007. La ética, el Che y la revolución cubana. In *Contexto Latinoamericano*, n. 5.
- Hoy. 1 novembre 1959. P. 2
- Hoy. 2 aprile 1948. P. 5.
- Hugh Thomas. 1971. *Cuba. The pursuit of Freedom*. Titivillus.
- Hugh Thomas. 1973. *Storia di Cuba, 1762-1970*. Torino: Einaudi.
- Hugh Thomas. 1987. *La revolución cubana 25 años después*. Playor.
- Instituto de Historia de Cuba. 1994. *Historia de Cuba*. La Habana: Editora Política.
- ISTAT. *Tavola 7.1 - Popolazione residente in età da 6 anni in poi per livello di istruzione e ripartizione geografica ai censimenti - Censimenti 1951-2011*.
- Jane Franklin. 1997. *Cuba and the United States: A Chronological History*. Melbourne: Ocean Press.
- Jiménez Guethón Reynaldo and Verdecia Carballo Enrique. 2020. La educación cubana desde un prisma renovador. In *Revista Estudios Del Desarrollo Social: Cuba Y América Latina*, 8, 1.
- Jolly Richard. 1964. Education. In Dudley Seers, *Cuba, the Economic and Social Revolution*, Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Julia Dominique. 1995. La culture scolaire comme objet historique. In António Nóvoa, Marc Depaepe and Erwin Johanningmeier (Cur.). *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Paedagogica Historica - Supplementary Series I, pp. 353-382.

Junta central de planificación. 1970. *Compendio estadístico de Cuba 1970*. La Habana.

Kapcia Antoni, Kumaraswami Par and Meesha Nehru. 2012. *Literary Culture in Cuba: Revolution, Nation-Building and the Book*. Manchester: Manchester University Press.

Kapcia Antoni. 2008. *Cuba in Revolution: A History Since the Fifties*. London: Reaktion Books.

Kapcia Antoni. 2021a. *A Short History of Revolutionary Cuba: Power Authority and the State Since 1959*. London: Bloomsbury Academic.

Kapcia Antoni. 2021b. *Leadership in the Cuban Revolution the Unseen Story*. London England: Zed Books.

Kapcia Antony. 2005. Educational revolution and revolutionary morality in Cuba: the “New man”, youth and the new “Battle of ideas”. In *Journal of moral education*, vol. 34, n. 4, pp. 399-412.

Keen Benjamin, Haynes Keith. 2009. *A History of Latin America*. Boston: Houghton.

Keith Watson (Cur.). 1983. *Youth, Education and Employment - International Perspectives*. Routledge.

Kline Harvey and Wade Christine (Cur.). 2007. *Latin American Politics and Development*. New York: Westview.

Knight Alan, Marichal Carlos, Cieza Daniel and Rosen Fred (Cur.). 2008. *Empire and Dissent*. Durham: Duke University Press.

Kolesnikov Nikolái. (1983). *Cuba: Educación popular y preparación de los cuadros nacionales, 1959-1982*. La Habana: Editorial Progreso.

Korolev, F. F. 1967, 8-9 agosto-settembre. La rivoluzione socialista e la pedagogia, in *Riforma della scuola*.

Kozo Jonathan. 1978. *Children of the Revolution: A Yankee Teacher in the Cuban Schools*. New York: Dell.

Kozol Jonathan. 1978. *Children of the Revolution: A Yankee Teacher in the Cuban Schools*. New York: Delacorte Press.

Krull Catherine and Pérez Louis. 2016. *Cuba in a Global Context: International Relations Internationalism and Transnationalism*. Gainesville: University Press of Florida.

La Quincena. Aprile 1959. *En torno a la reforma educacional*. N. 7, 5, pp. 12-13, 56.

La Quincena. Febbraio 1959. *La reforma de la segunda enseñanza*. N. 3, 5, pp. 4-5, 63.

La Quincena. Giugno 1959. *Alfabetización: Raudal de esperanzas para la Cuba nueva*. N. 11, 5, pp. 6-7, 62-64.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. 1998. *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago de Chile: Andros Ltda.

Laeng Mauro. 1965, luglio-agosto. Dal popolo un maestro nuovo, in *Riforma della scuola*.

Latin America Education: Comparative Perspectives, ed. Torres

Leiner Marvin and Ubell Robert. 1978. *Children are the revolution: Day care in Cuba*. New York: Penguin Books.

Leiner Marvin. 1975. Cuba: Combining Formal Schooling with Practical Experience. In Manzoor Ahmed, Philip Coombs (Cur.). *Education for rural development: Case studies for planners*, pp. 61-110. New York: Praeger Publishers.

Linné Agneta. 2001. Myths in Teacher Education and the Use of History. In *Teacher Education Research. European Journal of Teacher Education*, 24 (1), pp. 35-45.

Llanusa Gobel José. 1969, 3 marzo. Estendere la linea di massa. In *Riforma della scuola*.

Llanusa Gobel José. 1969. *Desarrollo De La Educacion a Lo Largo De Los 10 Años De Proceso Revolucionario*. La Habana: Comité central.

Llorente Renzo. 2015. Socialism and Man in Cuba Revisited. In *International Critical Thought*, pp. 401-411.

Lombardi Franco. 1969. *Idee Pedagogiche Di Antonio Gramsci*. La Scuola.

Lombardo Radice Lucio. 1958. *L'uomo del rinascimento*. Roma: Editori Riuniti.

Lombardo Radice Lucio. 1958. *L'uomo del Rinascimento*. Roma: Editori Riuniti.

Lombardo Radice Lucio. 1967, febbraio. Il marxismo e la persona umana, in *Riforma della scuola*, 2.

- Lombardo Radice Lucio. 1968. *Socialismo e libertà*. Roma: Editori Riuniti.
- Lombardo Radice Lucio. 1976. *Educazione e rivoluzione*. Roma: Editori Riuniti.
- López-Hurtado, Josefina. 1996. *El Carácter Científico de la Pedagogía en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lowry Nelson. 1950. *Rural Cuba*. Minneapolis. University of Minnesota Press.
- Lutjens Sheryl. 1996 *The State, bureaucracy, and the cuban schools: power and participation*. London: Westview Press.
- Lutjens Sheryl. 1996. The State, Bureaucracy, and the Cuban Schools: Power and Participation. In *Latin American Perspectives series*, no. 17.
- Lutjens Sheryl. 1997. Women, Education, and the State in Cuba. In
- Lutjens Sheryl. 1998. Education and the Cuban Revolution: A Selected Bibliography. In *Comparative Education Review*, 42, 2, pp. 197-224.
- Luzzatto Sergio. 2015. *Prima lezione di metodo storico*. Roma: Laterza.
- Lyons Raymond. 1965. *Los Problemas Y La Estrategia Del Planeamiento De La Educación: La Experiencia De América Latina*. Paris: Unesco.
- MacDonald Theodore. 1985. *Making a New People: Education in Revolutionary Cuba*. Making a New People: Education in Revolutionary Cuba: New Start Books.
- MacKay Nancy. 2017. *Curating Oral Histories from Interview to Archive*. Routledge.
- Magisterio de Cuba, Organo oficial. 15 septiembre 1959. *Acuerdos y conclusiones del I. Congreso de Educación Rural*. N. 3.
- Magisterio de Cuba, Organo oficial. 15 settembre 1959. N. 3.
- Manacorda Mario Alighiero. 1965, gennaio. L'uomo onnilaterale. In *Riforma della scuola*.
- Manacorda Mario Alighiero. 1966a. *Il marxismo e l'educazione. Testi e documenti: 1843-1966*, vol. III, Roma: Armando.
- Manacorda Mario Alighiero. 1966b, dicembre. Un commento, in *Riforma della scuola*.
- Manacorda Mario Alighiero. 1976. *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Editori Riuniti.

Manacorda Mario Alighiero. 2008. *Marx e l'educazione*. Roma: Armando.

Mann Michael and Riley Dylan. 2007. Explaining Macro-regional Trends in Global Income Inequalities, 1950-2000. In *Socio-Economic Review*, 5, pp. 81-115.

Martí José. 1975. *Obras completas*, vol. 19. Centro de Estudios Martianos.

Martínez y Díaz José. 1943. *Historia de la educación pública en Cuba desde el descubrimiento hasta nuestros días y causas de su fracaso*. Pinar del Río: Imprenta La Casa Villalba.

Martínez-Fernandez Luis. 2016. *Revolutionary Cuba: A history*. Gainesville: University Press of Florida.

Martuza Victor (Cur.). 1981. Special Issue: Education in Cuba: 1961-1981. In *Journal of Reading*, 25 (3).

May Jo and Ramsland John. 2007. The Disenchantment of Childhood: Exploring the Cultural and Spatial Boundaries of Childhood in Three Australian Feature Films, 1920s-1970s. In *Paedagogica Historica*, 43 (1), pp. 135-149.

May Josephine. 2010. A Field of Desire: Visions of Education in Selected Australian Silent Films. In *Paedagogica Historica*, 46 (5), pp. 623-637.

McCulloch Gary. 2011. *The Struggle for the History of Education*. Routledge.

McDonald Jane. 2000. Forty Years After the Revolution: A Look at Education Reform in Cuba. In *International Journal of Educational Reform*, pp. 44-49.

McLaren Peter. 1999. Revolutionary leadership and pedagogical praxis: revisiting the legacy of Ché Guevara. *International Journal of Leadership in Education*, 2:3.

Meda Juri, Viñao Antonio; Yanes-Cabrera Cristina,. (Cur.). 2018. *School Memories. New Trends in the History of Education*. Springer International Publishing.

Meda Juri. 2017. *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Angeli.

Meda Juri. 2020. Memoria Magistra. La memoria della scuola tra rappresentazione collettiva e uso pubblico del passato. In Luca Agostinetto,

- Simonetta Polenghi, Giuseppe Zago, *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*. Lecce. Pensa Multimedia.
- Mesa-Lago Carmelo and Pérez-López Jorge. 2005. *Cuba's aborted reform*. Gainesville: University press of Florida.
- Mesa-Lago Carmelo. 1969. Availability and Reliability of Statistics in Socialist Cuba (Part One). In *Latin American Research Review*, 4, n. 1.
- Mesa-Lago Carmelo. 1974. *Cuba in the 1970s*.
- Mesa-Lago Carmelo. 2005. Social and economic problems in Cuba during the crisis and subsequent recovery. In *CEPAL Review UNESCO*.
- Meta Chiara. 2010. *Antonio Gramsci e il pragmatismo. Confronti e intersezioni*, vol. 1. Firenze: Le Cariti.
- Meta Chiara. 2019. *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*. Roma: Bordeaux.
- MINED (Dirección de Economía). 1964. *Plan de actividades educativas*. La Habana.
- MINED. 1959. *Las cooperativas escolares*. La Habana.
- MINED. 1968. *La enseñanza técnica y profesional*. La Habana.
- MINED. 1969. *Perspectivas de la educación*. La Habana.
- MINED. 1971. *Dictámenes y recomendaciones. Congreso nacional de educación y cultura*. La Habana.
- MINED, 1975a. *La educación en Cuba*. La Habana.
- MINED. 1975b. *Documentos directivos para el perfeccionamiento del sistema nacional de educación*. La Habana.
- MINED. 1988. *Cuba. Organización de la educación 1985-1987*. La Habana.
- MINED. 1994. *Cuba. Organización de la educación 1992-1994*. La Habana.
- Mitjans Aurelio. 1918. *Historia de la literatura cubana*. Editorial America.
- Monnina Giancarlo. 2013. Storia digitale. Il dibattito storiografico in Italia. In *Memoria e Ricerca*, 43 (2), pp. 185-202.
- Morelli Federica. 2015. *L'indipendenza dell'America spagnola. Dalla crisi della monarchia alle nuove repubbliche*. Le Monnier.
- Mosquera Sarahy González. 2005. Las Leyes Revolucionarias: Legalidad Versus Subversión? In María del Pilar Díaz Castañón, *Éditos inéditos*:

Documentos olvidados de la historia de Cuba, La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Munck Ronaldo. 2008. *Contemporary Latin America*, Hampshire: Palgrave.

Navarro Quintero Silvia Maria, Valle Lima Alberto, Garcia Frias Silvia; Juanes Cabellero Ibis. 2021. *La investigación sobre el III perfeccionamiento del Sistema nacional de educación en Cuba. Apuntes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Nocera Raffaele and Trento Andrea. 2013. *America Latina, un secolo di storia. Dalla rivoluzione messicana a oggi*. Roma: Carocci.

Nora Pierre. 2008. *Les lieux de mémoire*. Parigi: Gallimard.

Noticias de Hoy, Juan Marinello. 15 novembre 1959. *Católicos no, contrarevolucionarios*. P. 10.

Núñez Jiménez Antonio. 1998. *En marcha con Fidel - 1960*. Vol. 47, La Habana: La naturaleza y el hombre.

Oberg Larry. 1984. *Human Services in Postrevolutionary Cuba: An Annotated International Bibliography*. Westport: Greenwood Press.

Oliviero Stefano. 2018. *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Milano: Franco Angeli.

Ossenbach Gabriela. 2000. Research into the History of Education. In *Latin America: Balance of the Current Situation*, *Paedagogica Historica*, 36 (3), pp. 841-861.

Paci Deborah. 2019. *La storia in digitale: Teorie e metodologie*. Milano: Unicopli.

Paciaroni Lucia. 2020. Memoria de la escuela: las prácticas educativas a través de los testimonios orales de antiguos maestros y alumnos de la región italiana de Le Marche. In *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 35.

Pagano Costanza. 2008. *Come funziona la memoria*. Roma: Laterza.

Partido Comunista de Cuba. 19756f. *Sobre política educacional. I Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976a. *Direttive del Piano Quinquennale di sviluppo economico e sociale per il 1976-1980*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976b. *Plataforma programática*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976c. *Tesis y resoluciones del I Congreso del PCC*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976d. *Constitución de la República de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976e. *Sobre la formación de la niñez y la juventud. I Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976g. *Tesis y Resoluciones sobre los estudios del marxismo-leninismo en nuestro país. I Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1976h. *Informe del I Congreso del PCC. I Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1980a. *Informe central. II Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1980b. *Resoluciones sobre la política educacional. II Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1980c. *Sobre la Formación de la Niñez y la Juventud. II Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1980d. *Sobre los Estudios del marxismo-leninismo en nuestro país. II Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1980e. *Sobre la Lucha Ideológica. II Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1980f. *Sobre la política educacional. II Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1986a. *Informe central. III Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1986b. *Discurso del comandante en jefe Fidel Castro en la clausura de la sesión diferida del III Congreso del PCC. III Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1991. *Resolucion programa del Partido. IV Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Partido Comunista de Cuba. 1997. *Informe central. V Congreso del Partido comunista de Cuba*. La Habana.

Passerini Luisa (Cur.). 1978. *Storia orale: vita quotidiana e cultura materia/e delle classi subalterne*. Torino: Rosenberg.

Paulston Rolland. 1982. *Impacto De La Reforma Educativa En Cuba*. Pittsburgh: Center for Latin American Studies University of Pittsburgh.

Pérez Cruz Felipe. 2001. La alfabetización en Cuba: Lectura histórica para pensar el presente. In *Historia series*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Pérez García Caridad, Pérez García Jesús Jorge and Rodríguez Milán Ismael de Jesús. 2021. Educación técnica y profesional en cuba: desafíos del socialismo. In *Revista Trabalho Necessário*, 19 (39).

Perez Jr Louis. 2015. *The structure of cuban history: Meanings and purpose of the past*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.

Pérez Louis. 1999. *On Becoming Cuban: Identity, Nationality and Culture* 1999. Chapel Hill: North Carolina University Press.

Pérez Louis. 1999. *On Becoming Cuban: Identity, Nationality and Culture*. Chapel Hill: North Carolina University Press.

Pérez Louis. 2006. Cuba: Between Reform and Revolution. In *Latin American Histories Index*. 3rd ed. New York: Oxford University Press.

Pérez-López René. 1993. Recent Work in Cuban Studies. In *Cuban Studies*, vol. 23, pp. 245-275.

Pérez-Stable Marifeli. 2011. *The Cuban Revolution: Origins, Course, and Legacy*. Oxford: Oxford University Press.

Pichardo Hortensia. 2000. *Documentos para la historia de Cuba*. La Habana Pueblo y Educación.

Polenghi Simonetta and Bandini Gianfranco. 2016. The history of education in its own light: signs of crisis. Potential for growth. In *Espacio Tiempo y Educacion*, 3, pp. 3-20.

Pompejano Daniele. 2012. *Storia dell'America Latina*. Milano: Bruno Mondadori.

Portelli Alessandro. 1975. *La canzone popolare in America: la rivoluzione musicale di Woody Guthrie*. Bari: Edizioni Dedalo.

Portelli Alessandro. 1977. *Canzoni e poesie proletarie americane / Woody Guthrie, Joe Hill e altri*. Roma: Savelli.

Portelli Alessandro. 2007. *Racconto, Immaginazione, Dialogo*. Roma: Donzelli.

Portuondo Fernando. 2000. *Historia de Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Provenzo E. 1983. Exiled Teachers and the Cuban Revolution. In *Cuban Studies/Estudios cubanos*, 13 (1).

Provenzo Eugene and Concepción García. 1983. Exiled Teachers and the Cuban Revolution/Maestros exilados y la revolución cubana. In *Cuban Studies*, 13, no. 1, p. 6.

Pruneri Fabio. 1999. *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.

Puiggros Adriana. 2020. *Neoliberalism and Education in the Americas*. Londra: Routledge.

Ragazzini Dario. 1976. *Società industriale e formazione umana*. Roma: Editori Riuniti.

Raicich Marino. 1982. *Scuola, cultura e politica da De Sanctis a Gentile*. Pisa: Nistri-Lischi.

Ramírez Gustavo. 2017. *Las investigaciones histórico-educativas en Cuba*. La Habana.

Read Gerald. 1970. The Cuban Revolutionary Offensive in Education. In *Comparative Education Review*, pp. 131-143.

Reimers Fernando. 2006. Education and Social Progress. In Thomas Bulmer, *The Cambridge Economic History of Latin America*, vol. 2.

Revolución. 15 marzo 1961. *Fidel Castro, el mejor ministro de educación*.

Revolución. 2 marzo 1959. *¿Debe el maestro participar en la política de la nación?*. 9.

Revolución. 2 marzo 1959. *Apoyan maestros la doble sesión*.

Revolución. 27 agosto 1959. 2.

Revolución. 29 agosto 1959. 1, p. 18.

Revolución. 29 aprile 1959. *Escuelas Campesinas*. 1, p. 13.

Revolución. 31 agosto 1959. 1-2.

Revolución. 31 dicembre 1959. Pp. 1-2.

Revolution. 1963. N. 6.

Richmond Mark. 1983. Preparation for the Transition from School to Work in Socialist Cuba. In Keith Watson, *Youth, Education and Employment*, London: Routledge.

Richmond Mark. 1985. Education and Revolution in Socialist Cuba: The Promise of Democratization. In Colin Brock and Hugh Lawlor, *Education in Latin America*, pp. 9-49. London: Croom Helm.

- Richmond Mark. 1990. Revolution, Reform and Constant Improvement: 30 years of educational change in Cuba. In *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 20 (2), pp. 101-114.
- Ricuperati Giuseppe, Roggero Marina. 1978. Istruzione e società in Italia. Problemi e prospettive di ricerca. In *Quaderni Storici*, XIII, 38, pp. 640-665.
- Ricuperati Giuseppe. 1973. La scuola nell'Italia unita. In *Storia d'Italia, I documenti*, Vol. 5/II, pp. 1695-1736. Torino: Einaudi.
- Ricuperati, G. (2015). *Storia della scuola in Italia*. La Scuola.
- Robertini Camillo. 2016. La storia orale in America latina. In *Passato e presente*, 99, pp. 133-148.
- Rodríguez Ben and José Antonio. 2018. *Historia Y Educación*. Tomo I, II. Editorial Universitaria.
- Rodríguez Carlos Rafael. 1978. *Cuba En El Transito Al Socialismo 1959-1963: Lenin Y La Cuestion Colonial*. Mexico: Siglo Veintiuno.
- Rodríguez García José Luis. 1988. *La educación en Cuba: estudio comparativo sobre el estado de la educación en Cuba durante el período del presidente Batista y el período revolucionario de Fidel Castro*. Universidad de Castilla.
- Rodríguez García José Luis. 1990. *Estrategia del desarrollo económico en Cuba*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Rodríguez J. A. C. and Deler F. G. 2012. *Antología del pensamiento educacional de la revolución cubana*. Sello Editor Educación Cubana.
- Rojas Rafael. 2014. *El joven Hart y el comunismo*. Libros del crepúsculo (in Schultz, 2016).
- Rokeach Milton. 1979. *Understanding Human Values Individual and Societal*. New York: Free Press.
- Romanò Sara. 2013. *Il modello sociale ed economico di Cuba. Dal "periodo especial in tempo di pace" all'attuale tappa di "aggiornamento del socialismo"*. Torino: Trauben.
- Russell Andrew. 2014. *Open standards and the digital age: history, ideology, and networks*. Cambridge University Press.
- Santamaita Saverio. 1999. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Bruno Mondadori.
- Santamaita Saverio. 2010. *Storia della scuola*. Bruno Mondadori.

Santoni Rugiu Antonio, Trebisacce Giuseppe (Cur.). 1983. *I Problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Cosenza: Pellegrini.

Santoni Rugiu Antonio. 1959. *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.

Santoni Rugiu Antonio. 1975. *Crisi Del Rapporto Educativo*. Firenze: La Nuova Italia.

Santoni Rugiu Antonio. 1976. *L'uomo Fa L'uomo*. Firenze: La Nuova Italia.

Santoni Rugiu Antonio. 1980. *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato.

Schroeder Susan. 1982. Cuba: A Handbook of Historical Statistics. A Reference Publication in *International Historical Statistics*. Boston: G.K. Hall.

Schultz Rainer Gerold. 2016. *From Reform to Revolution: The Transformation of Cuba's Education System 1959-62*. PhD thesis. Harvard University.

Semerano Angelo. 1999. *Il Sistema scolastico italiano. Profilo storico*. Roma: Carocci.

Semeraro Angelo. 1979. *Dina Bertoni Jovine e la storiografia pedagogica nel dopoguerra*. Manduria: Lacaita.

Sendaro Ali and Brown Irene. 1971. Ché and continuous education. In *The African Review: A Journal of African Politics, Development and International Affairs*, vol. 1, No. 1, pp. 1-17.

SERCE (2008b). *Los aprendizajes de los estudiantes de l'America Latina y el Caribe*. OREALC.

SERCE. (2008a). *Secundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. UNESCO.

Serpe Brunella. 2016. Innovazioni storiografiche e orientamenti dell'attuale ricerca storico-educativa e scolastica in Italia. In *International Journal of Philosophy Education and Social Science*, 20, pp. 162-173.

Smith Lois and Padula Alfred. 1996. *Sex and Revolution: Women in Socialist Cuba*. New York: Oxford University Press.

Smith, Lois and Alfred Padula. 1996. *Sex and Revolution: Women in Socialist Cuba*. New York: Oxford University Press.

- Sosa Enrique, Penabat Alejandrina. 2004. *Historia de la educación en Cuba*, Tomos I, II, III, IV, V, VI, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Suber Peter. 2012. *Open Access*. Massachusetts Institute of Technology.
- Susi Francesco. 2012. *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*. Armando.
- Tadiello Cristina. 2015. *Mondi giovanili e “trasmissione generazionale dei valori” a Cuba*, Tesi di dottorato, Università degli studi di Verona Facoltà di scienze della formazione.
- Talamo Giuseppe. 1960. *La scuola dalla legge Casati all’inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.
- Terdiman Richard. 1993. *Present Past: Modernity and the Memory Crisis*. Ithaca: Cornell University Press.
- Thomas Hugh. 1973. *Storia di Cuba, 1762-1970*. Torino: Einaudi.
- Thomas Hugh. 1985. *La revolución cubana 25 años después*. Playor.
- Thompson Paul. 1978. *The voice of the past: oral history*. Oxford: Oxford University Press.
- Thorp Rosemary (Cur.) 2000. *An Economic History of Twentieth-Century Latin America. Vol II: Latin America in the 1930s*. Palgrave.
- Thorp Rosemary. 1998. *Progress, Poverty and Exclusion*. Johns Hopkins University Press.
- Todaro Letterio. 2018. La cultura dell’educazione e le sue trasformazioni nel passaggio critico degli anni Sessanta/Settanta: conversazioni con Carmen Betti. In *Espacio, Tiempo y Educacion*, 5 (1), pp. 281-307.
- Tomasi Tina. 1982. La storiografia italiana in un secolo di storiografia. In Antonio Santoni Rugiu, *Storia della scuola e storia d’Italia: Dall’unità ad oggi*. Bari: De Donato.
- Torreira Crespo Ramón and Buajasán Marrawi José. 2000. *Operación Peter Pan: Un caso de guerra psicológica contra Cuba*. La Habana: Editorial Política.
- Torres Carlos Alberto. 1991. The State Nonformal Education and Socialism in Cuba Nicaragua and Grenada. In *Comparative Education Review*, pp. 110-30.
- Trebisacce Giuseppe. 1985. *Materialismo storico e educazione*. Reggio Calabria: Gangemi.
- Tutino Saverio. 1965, 14 maggio. Quattro italiani a Cuba, in *L’unità*.

- UNESCO, International Institute for Educational Planning. 1965. *Los problemas y la estrategia del planeamiento de la educación: La experiencia de América Latina*. Paris.
- UNESCO. 1960. *La situación educativa en América Latina: La enseñanza primaria: Estado, problemas, perspectivas*. Paris.
- UNESCO. 1960a. *International yearbook of education 1958-59*.
- UNESCO. 1960b. *La situación educativa en América Latina: La enseñanza primaria: Estado, problemas, perspectivas*.
- UNESCO. 1961. *International yearbook of education 1959-60*.
- UNESCO. 1962. *International yearbook of education 1960-61*.
- UNESCO. 1963. *International yearbook of education 1961-62*.
- UNESCO. 1964. *International yearbook of education 1962-63*.
- UNESCO. 1965a. *International yearbook of education 1963-64*.
- UNESCO. 1965b. *Methods and Means Utilized in Cuba to Eliminate Illiteracy: Unesco Report*. Havana: Editora Pedagógica.
- UNESCO. 1966. *International yearbook of education 1964-65*.
- UNESCO. 1967. *International yearbook of education 1965-66*.
- UNESCO. 1968. *International yearbook of education 1966-67*.
- UNESCO. 1977. *Expansion educativa y estratificación social en América Latina (1960-1970)*.
- UNESCO. 1979. *Education in Cuba: Projects for Development*. Paris.
- UNESCO. 2005. *Education for All: The Quality Imperative*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO. 2006/7. *World Data on Education*.
- United States Information Agency. 1990. *Cuba Annual Report: 1986*. New Brunswick: Transaction.
- Uría Ignacio and Cortázar Fernando María. 2011. *Iglesia Y Revolución En Cuba*. Madrid: Encuentro Ediciones.
- Varela Hernández Miguel. 1995. *Sistemas Educativos Nacionales: Cuba*. La Habana: OEI.
- Varona Carreras. 2008. *Armando Hart Dávalo*. México.
- Velázquez, Reyes Raul and González González José Pedro. 2010. Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959. In *Revista Complutense De Educación*, 21, 1, pp. 13-35.

Vescovini Graziella Felici. 1961. La fortuna di John Dewey in Italia. In *Rivista di filosofia*, 52, pp. 52-96.

Viñao Frago Antonio. 1999. Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. In *Sarmiento*, 3, pp. 223-253.

Viñao Frago Antonio. 2001. History of Education and Cultural History: Possibilities, Problems, Questions. In Thomas Popkewitz (Cur.). *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*, Routledge, pp. 125-150.

Viñao Frago Antonio. 2005. La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos. In *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, 12, pp. 19-33.

Viñao Frago Antonio. 2010 Memoria, patrimonio y educación. In *Educatio Siglo XXI*, XXVIII (2), pp. 17-42.

Vitier Guanche Medardo. 1959. La enseñanza y la cohesión cubana. In Salvador Bueno, Los mejores ensayistas cubanos, La Habana: Organización Continental de los Festivales del Libro.

Volpicelli Luigi. 1951. *Storia Della Scuola Sovietica*. Brescia: La Scuola.

Vovelle Michel. 1980. Storia e lunga durata. In Jacques Le Goff (Cur.), *La nuova storia*. Milano: Mondadori.

Wald Karen. 1978. *Children of Che: Childcare and Education in Cuba*. Palo Alto: Ramparts Press.

Wald Karen. 1978. *Children of Che: Childcare and Education in Cuba*. Palo Alto: Ramparts Press.

Weinberg Gregorio. 1995. *Modelos educativos en la historia de America Latina*. UNESCO / CEPAL / PNUD / AZ.

Wolf Stefan Felipe, Hernandez Penton Anna Lidia, Beltran Marin and Osvaldo Romero. 2014. The Cuban Vocational Education and Training System and its Current Changes. In *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 9, n. 1.

Wolf Stefan Felipe, Hernandez Penton, Anna Lidia Beltran Marin and Osvaldo Romero. 2011. "The Cuban Vocational Education and Training System and Its Current Changes." *Journal for Critical Education Policy Studies* 223-40.

World Bank. 1950. *Economic and Technical Mission to Cuba, Report on Cuba*.

World Bank. 1979. *Cuba: economic change and educational reform 1955-1974*. Washington.

World Bank. 2001. *World development indicators*.

Yiotis Kristin. 2013. The open access initiative: a new paradigm for scholarly communications. In *Information technology and libraries*, 24(4), pp. 157-162.

Zago Giuseppe, Agostinetto Luca and Polenghi Simonetta. 2020. *Memorie ed Educazione. Identità, Narrazione, Diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Zendejas Máximo Julio Diego. 2021. *La transición socialista en perspectiva cubana*. La Tizza.

Zimbalist Andrew. 1975. Worker Participation in Cuba. In *Challenge*, pp. 45-54.

Zotta Donatella. 1973. *Esperienze pedagogiche a Cuba*. Milano: Emme.