La Cívica en la educación privada de Santiago de Cuba 1954

Civics in Private Education in Santiago de Cuba, 1954

Arnaldo Alfredo Delgado Fernández [1]

Raúl Eleazar Arias-Sánchez[2]

Resumen

El artículo analiza las *Lecciones de Cívica adaptadas al programa de los grados séptimo y octavo de las Escuelas Primarias Superiores*, elaboradas por Francisco Ibarra Martínez (1905-1977). La investigación tuvo como objetivo analizar las representaciones de nación, ciudadanía y memoria presentes en este programa escolar desde las categorías de políticas de la memoria y nacionalismo educativo. Se desarrolló una investigación cualitativa sustentada en el método histórico, el análisis documental y el análisis del discurso pedagógico, utilizando como fuente principal el manual de Cívica. Los resultados evidencian que el programa trascendió la enseñanza de conocimientos cívicos para convertirse en un instrumento de formación política e identitaria, articulando una narrativa orientada a legitimar la nación, el patriotismo y una ciudadanía sustentada en deberes cívicos y memoria histórica. Se concluye que la educación privada santiaguera desempeñó un papel activo en la construcción de la identidad nacional durante la República, confirmando la utilidad del concepto de nacionalismo educativo para interpretar los discursos escolares como dispositivos de producción simbólica y socialización política.

Palabras clave: educación privada; nacionalismo educativo; políticas de la memoria; ciudadanía; historia de la educación.

Abstract

[1] Licenciado en Educación Marxismo Leninismo e Historia. Máster en Ciencias Sociales y Pensamiento Martiano. Profesor del Departamento de Historia y Patrimonio de la Universidad de Oriente. Email: arnaldo.delgado@uo.edu.cu ORCID http://orcid.org/0000-0002-2656-9727

[2] Licenciado en Antropología (UNCP), Maestro en Educación mención Enseñanza Estratégica (UNCP), Maestro(c) en Sociología (PUCP), Doctor en Ciencias de la Educación (UNH), Doctor(c) en Economía (UNH). Profesor e investigador de la Universidad Nacional de Huancavelica (UNH). Email: eleazar.arias@unh.edu.pe ORCID https://orcid.org/0000-0003-4604-9507

Fecha de recepción: 8/08/2026 Fecha de aceptación: 3/09/2026

Creative Commons Atribución 4.0

This article analyzes the Civics Lessons adapted to the curriculum for the seventh and eighth grades of the Higher Primary Schools, prepared by Francisco Ibarra Martínez (1905–1977). The study aimed to examine the representations of nation, citizenship, and memory embedded in this school program through the analytical frameworks of memory politics and educational nationalism. A qualitative research design was employed, based on the historical method, documentary analysis, and pedagogical discourse analysis, using the Civics textbook as the primary source. The findings reveal that the program went beyond the teaching of civic knowledge to become an instrument of political and identity formation, articulating a narrative intended to legitimize the nation, patriotism, and a model of citizenship grounded in civic duties and historical memory. The study concludes that private education in Santiago de Cuba played an active role in the construction of national identity during the Republican period, confirming the usefulness of the concept of educational nationalism for interpreting school discourses as mechanisms of symbolic production and political socialization.

Keywords: private education; educational nationalism; memory politics; citizenship; history of education.

Introducción

La educación constituye uno de los espacios privilegiados para comprender los procesos de construcción de la nación y la configuración de las identidades colectivas. Más allá de la transmisión de conocimientos, la escuela ha desempeñado históricamente una función social orientada a la formación de ciudadanos mediante la difusión de valores, símbolos, narrativas históricas y representaciones sobre el pasado común. En este sentido, los programas escolares, los manuales de enseñanza y los textos destinados a la formación cívica adquieren un valor historiográfico excepcional, pues permiten identificar los proyectos políticos y culturales que diferentes actores sociales intentaron legitimar a través de la educación. En la historia de la educación cubana, esta relación entre escuela, nación y ciudadanía adquirió una relevancia singular durante la República (1902-1958), período caracterizado por la consolidación del Estado nacional, la institucionalización del sistema educativo y la coexistencia de una amplia red de escuelas públicas y privadas comprometidas, desde perspectivas diversas, con la formación patriótica de las nuevas generaciones (Cordoví, 2012; Cordoví & Murguía, 2017).

Aunque la historiografía educativa cubana ha realizado importantes aportes al estudio del magisterio, la organización del sistema escolar y la evolución de la enseñanza durante la República, la mayor parte de las investigaciones se ha concentrado en la educación pública o en los procesos de reforma educativa impulsados por el Estado (Cordoví, 2012; Mancebo, 2020; Alba, 2024). En contraste, la enseñanza privada continúa siendo un campo insuficientemente explorado, particularmente en relación con los mecanismos mediante los cuales participó en la construcción de la identidad nacional. Si bien estudios recientes han demostrado el protagonismo de diversas instituciones privadas dentro de la vida cultural y patriótica de Santiago de Cuba (Delgado, 2026), aún persiste un limitado conocimiento acerca de los discursos curriculares utilizados en sus aulas y de las representaciones de nación, ciudadanía y memoria que transmitían a sus estudiantes.

Esta limitación resulta especialmente evidente cuando se analizan los manuales escolares utilizados en la enseñanza privada. Los textos de Cívica, Historia y Geografía constituyeron instrumentos fundamentales para la formación de las nuevas generaciones, pues no solo sistematizaban conocimientos, sino que orientaban determinadas maneras de interpretar la realidad política y social del país. Como ha señalado la historiografía internacional, los manuales escolares representan una fuente privilegiada para estudiar los procesos de nacionalización, ya que condensan las narrativas oficiales y los imaginarios colectivos que las instituciones educativas buscan reproducir (Anderson, 2006; Nora, 2008). En consecuencia, el estudio de estos materiales permite comprender cómo la escuela contribuyó a legitimar determinados proyectos nacionales y a configurar modelos específicos de ciudadanía.

En este contexto adquieren especial relevancia las *Lecciones de Cívica adaptadas al programa de los grados séptimo y octavo de las Escuelas Primarias Superiores*, publicadas en 1954 por Francisco Ibarra Martínez (1905-1977), destacado pedagogo santiaguero y director de los colegios privados Juan Bautista Sagarra, Herbart y Colegio Cubano, instituciones que conjuntamente conformaban el Colegio Juan Bautista Sagarra (Rivero, 1992). La trayectoria educativa de Ibarra Martínez ha sido reconocida por su influencia en la formación de varias generaciones de estudiantes santiagueros y por su activa participación en la promoción de actividades patrióticas dentro de la enseñanza privada (Oliva, 2023; Delgado, 2026). Sin embargo, el contenido de sus programas de Cívica no había sido objeto de un análisis

historiográfico sistemático que permitiera comprender las representaciones de nación, ciudadanía y memoria transmitidas desde esas instituciones escolares.

El presente estudio se sustenta en un enfoque interdisciplinario que articula la historia de la educación con los estudios sobre nacionalismo y memoria. Como fundamento teórico se adopta, en primer lugar, la perspectiva de las políticas de la memoria desarrollada por Jelin (2021), quien concibe la memoria como un proceso social de construcción, selección, disputa y legitimación de determinados relatos sobre el pasado. Desde esta perspectiva, los manuales escolares constituyen dispositivos privilegiados mediante los cuales las instituciones educativas organizan memorias colectivas, jerarquizan acontecimientos históricos y silencian otros, contribuyendo así a la formación de determinadas identidades sociales. Este enfoque dialoga con las contribuciones de Halbwachs (2004) sobre la memoria colectiva y con la noción de lugares de memoria propuesta por Nora (2008), permitiendo comprender la escuela como un espacio institucional donde el pasado es constantemente resignificado mediante prácticas pedagógicas, símbolos y narrativas históricas.

De igual forma, el análisis se apoya en la teoría del nacionalismo desarrollada por Anderson (2006), particularmente en su concepción de la nación como una comunidad imaginada construida mediante procesos culturales y comunicativos. Esta perspectiva se complementa con estudios recientes sobre educación y nacionalismo (Lin, 2024; Saputra et al., 2023), así como con investigaciones dedicadas específicamente al caso cubano (Cordoví, 2012). No obstante, la categoría analítica central utilizada en este trabajo es el concepto de nacionalismo educativo formulado por Delgado & Escalona (2026), entendido como:

> (…) un proceso histórico-social mediante el cual las instituciones escolares participan activamente en la construcción, transmisión y legitimación de una identidad nacional, a través de discursos pedagógicos, contenidos curriculares, prácticas escolares y dispositivos simbólicos orientados a modelar determinadas representaciones de la nación, el pasado histórico y la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la educación funciona como un espacio de mediación ideológica donde se articulan proyectos políticos, culturales y sociales, contribuyendo a la formación de sujetos que internalizan valores, símbolos y narrativas consideradas constitutivas de la comunidad nacional. (p.571).

Esta categoría permite interpretar el currículo no solo como un conjunto de contenidos académicos, sino como un espacio de mediación ideológica donde se articulan proyectos políticos, culturales y educativos dirigidos a la formación de sujetos nacionales.

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar las representaciones de nación, ciudadanía y memoria contenidas en las *Lecciones de Cívica adaptadas al programa de los grados séptimo y octavo de las Escuelas Primarias Superiores*, a partir de las categorías de políticas de la memoria y nacionalismo educativo, con el propósito de explicar el papel desempeñado por la educación privada en la construcción y legitimación de la identidad nacional durante la República cubana.

Desarrollo

La comunidad cívica y la construcción del ciudadano nacional en la educación privada santiaguera

El análisis de las Lecciones de Cívica adaptadas al programa de los grados séptimo y octavo de las Escuelas Primarias Superiores, elaboradas por Francisco Ibarra Martínez (1905-1977), permite identificar un proyecto pedagógico coherente dirigido a formar un modelo específico de ciudadanía. Lejos de constituir un manual exclusivamente destinado a la enseñanza de nociones jurídicas o administrativas, el programa revela una estrategia educativa orientada a construir una determinada representación de la nación, del orden social y del papel que debía desempeñar el individuo dentro de la comunidad política republicana.

Desde la perspectiva propuesta por Delgado & Escalona (2026), el contenido del manual constituye una expresión concreta del nacionalismo educativo, entendido como el proceso mediante el cual la escuela interviene activamente en la construcción, transmisión y legitimación de la identidad nacional mediante discursos pedagógicos, contenidos curriculares y prácticas simbólicas que moldean las representaciones de la nación y de la ciudadanía. En este sentido, la cívica deja de ser únicamente una asignatura escolar para convertirse en un mecanismo de socialización política encargado de producir sujetos identificados con determinados valores nacionales y con una concepción específica del Estado republicano.

El punto de partida del manual resulta particularmente significativo. Antes de abordar la organización política de la República o los derechos constitucionales, Ibarra (1954) sitúa el concepto de comunidad como fundamento de toda la formación cívica. La definición inicial establece que todos los individuos que viven en un mismo espacio constituyen una comunidad, la cual adquiere carácter cívico cuando sus integrantes desarrollan actividades comunes dentro del barrio, municipio, provincia o nación. Esta secuencia pedagógica no es casual. El texto propone una progresión espacial que conduce desde las formas más inmediatas de convivencia hasta la nación como culminación natural del proceso asociativo.

Esta organización responde a una lógica característica del nacionalismo moderno descrita por Anderson (2006). Para este, la nación constituye una comunidad imaginada, cuya existencia depende de la capacidad de los individuos para reconocerse como miembros de un colectivo amplio que nunca podrán conocer personalmente en su totalidad. En las lecciones de Ibarra (1954) dicha imaginación nacional comienza precisamente en la experiencia cotidiana de la comunidad local. El barrio, la ciudad y la provincia aparecen como escalones sucesivos que permiten naturalizar la pertenencia nacional, convirtiendo la nación en una extensión aparentemente espontánea de la convivencia diaria.

No obstante, el discurso escolar va más allá de una simple explicación geográfica. La comunidad es presentada como un organismo cuyos integrantes poseen funciones diferenciadas pero complementarias, donde el bienestar individual depende inseparablemente del bienestar colectivo. La insistencia en la armonía, la cooperación y el cumplimiento de obligaciones construye una visión organicista de la sociedad, en la cual los conflictos sociales desaparecen del horizonte explicativo. Las desigualdades económicas, las tensiones políticas y los enfrentamientos ideológicos característicos de la Cuba republicana permanecen completamente ausentes del relato escolar. En su lugar emerge una comunidad cohesionada cuyos problemas pueden resolverse mediante la responsabilidad individual y el respeto a las instituciones.

El texto escolar privilegia la imagen de una República ordenada, cohesionada y funcional, mientras invisibiliza las profundas fracturas que caracterizaban la sociedad cubana durante los años cincuenta: la corrupción política, la violencia gubernamental posterior al golpe de Estado de 1952, las desigualdades regionales, la conflictividad obrera o el creciente movimiento insurreccional. Desde la perspectiva de Jelin (2021) el manual participa en una

política de la memoria que transforma la complejidad del presente en un relato armónico destinado a fortalecer la legitimidad institucional.

Esta operación resulta especialmente evidente cuando se analizan las categorías mediante las cuales se clasifican los integrantes de la comunidad. El manual distingue a los ciudadanos según el sexo, la edad y la nacionalidad. Aunque dichas clasificaciones parecen responder a criterios descriptivos, en realidad establecen una jerarquización normativa acerca de quiénes participan plenamente en la vida nacional y bajo qué condiciones.

La diferenciación por edades, por ejemplo, asocia la mayoría de edad con una ampliación simultánea de derechos y deberes. Sin embargo, el énfasis del discurso recae constantemente sobre las obligaciones ciudadanas antes que sobre los derechos políticos. El buen ciudadano aparece definido por su capacidad para cumplir responsabilidades, contribuir al bienestar colectivo y respetar el orden establecido. La ciudadanía se presenta, por tanto, menos como un espacio de participación política que como un ejercicio permanente de disciplina social.

Esta concepción coincide con lo señalado por Saputra., et al (2023) respecto a la educación nacionalista contemporánea, donde la enseñanza de la ciudadanía suele privilegiar la formación de conductas compatibles con la estabilidad estatal antes que el desarrollo de capacidades críticas frente al poder político. Aunque los contextos históricos sean diferentes, ambos casos muestran cómo la educación cívica puede convertirse en un dispositivo destinado a consolidar determinados modelos de gobernabilidad.

La clasificación por nacionalidad resulta aún más reveladora. El manual establece una diferencia entre nacionales y extranjeros, afirmando que quienes nacieron en Cuba —o la adoptaron como patria— poseen un vínculo afectivo superior con el país respecto a quienes acaban de llegar y todavía no se encuentran plenamente integrados. Esta afirmación construye una identidad nacional basada en la pertenencia emocional más que únicamente en la condición jurídica.

Desde la perspectiva de Anderson (2006), esta apelación al afecto constituye uno de los mecanismos fundamentales mediante los cuales las comunidades imaginadas adquieren fuerza política. La nación no se sostiene exclusivamente mediante instituciones legales sino mediante sentimientos compartidos capaces de generar solidaridad entre individuos desconocidos entre sí.

El manual convierte ese sentimiento en objeto explícito de enseñanza, orientando al estudiante hacia una determinada forma de experimentar la cubanidad.

Sin embargo, esta identidad afectiva también implica procesos de inclusión y exclusión. Al afirmar que quienes han nacido en Cuba "la quieren más" que los recién llegados, el texto establece grados diferenciados de pertenencia nacional. Aunque reconoce la posibilidad de que el extranjero adopte la patria cubana, dicha incorporación aparece condicionada por un proceso de adaptación cultural y moral que reproduce una jerarquía entre los miembros originarios y los nuevos integrantes de la comunidad (Ibarra, 1954, p.1).

Las políticas de la memoria descritas por Jelin (2021) permiten comprender igualmente este mecanismo. La nación escolarizada necesita establecer fronteras simbólicas que distingan quiénes representan legítimamente la memoria nacional y quiénes deben recorrer un proceso de incorporación para acceder plenamente a ella. No se trata únicamente de una clasificación jurídica sino de una delimitación cultural acerca de quién posee autoridad para encarnar la identidad colectiva.

La reiterada utilización de expresiones como "buen ciudadano", "deberes", "bienestar colectivo", "progreso" y "comunidad" evidencia la construcción de un vocabulario moral destinado a naturalizar determinados comportamientos sociales. El estudiante no solamente aprende conceptos políticos; aprende simultáneamente qué actitudes resultan compatibles con la identidad nacional promovida por la institución escolar (Ibarra, 1954, p.1-2).

En consecuencia, la enseñanza de la cívica trasciende el aprendizaje normativo para convertirse en un proceso de interiorización ideológica. El nacionalismo educativo descrito por Delgado & Escalona (2026) se manifiesta precisamente en esta capacidad de la escuela para transformar contenidos curriculares en identidades sociales duraderas. La nación deja de ser únicamente un objeto de conocimiento para convertirse en un principio organizador de la conducta cotidiana.

El propio contexto institucional donde fueron aplicadas estas lecciones fortalece esta interpretación. Tal es el caso de los colegios Juan Bautista Sagarra, Herbart y Colegio Cubano, dirigidos por Francisco Ibarra Martínez (1905-1977), desarrollaban una intensa actividad patriótica dentro de la educación privada santiaguera, aspecto documentado por Delgado (2026).

Ello demuestra que la enseñanza de la cívica formaba parte de un proyecto educativo más amplio, donde ceremonias patrióticas, conmemoraciones históricas, actos escolares y enseñanza curricular convergían en la producción de una cultura nacional compartida.

En este sentido, la obra de Ibarra (1954) no puede analizarse únicamente como un manual pedagógico. Constituye un instrumento ideológico elaborado por un educador profundamente comprometido con la formación patriótica de la juventud santiaguera y con la legitimación cultural de la escuela privada dentro del sistema educativo republicano. Como señalan Cordoví y Murguía (2017), la enseñanza privada cubana buscó constantemente demostrar su utilidad pública y su compromiso con la formación nacional, particularmente en asignaturas como Historia, Geografía y Cívica, cuya impartición incluso era objeto de supervisión estatal.

Asimismo, el énfasis otorgado al progreso comunitario revela otra dimensión significativa del nacionalismo educativo. Los factores que condicionan el desarrollo de la comunidad —salud, educación, comunicaciones, riqueza y propiedad— son presentados como responsabilidades compartidas por todos los ciudadanos. El progreso nacional aparece así despolitizado y reducido a una suma de esfuerzos individuales coordinados armónicamente. No existe referencia alguna a conflictos estructurales, luchas sociales o disputas por modelos alternativos de nación. La modernización es concebida como una consecuencia directa del cumplimiento disciplinado de los deberes ciudadanos.

Desde la óptica de Jelin (2021), esta representación constituye otra operación característica de las políticas de la memoria: convertir determinadas interpretaciones históricas en sentidos comunes aparentemente naturales. La memoria escolar no elimina el conflicto mediante el olvido absoluto, sino mediante su sustitución por narrativas donde el consenso ocupa el lugar del antagonismo.

En consecuencia, las primeras lecciones del programa de Ibarra (1954) permiten concluir que la enseñanza de la cívica en el Colegio Juan Bautista Sagarra operó como un dispositivo de nacionalización de la infancia y la adolescencia. A través de la construcción progresiva de la comunidad, la definición normativa del ciudadano y la exaltación del deber colectivo, el manual contribuyó a producir una memoria nacional compatible con el proyecto republicano vigente. Bajo la apariencia de un discurso pedagógico neutral, la escuela privada santiaguera participó

activamente en la elaboración de representaciones legítimas sobre la nación, la ciudadanía y el orden social, confirmando que el currículo constituye uno de los espacios privilegiados donde las políticas de la memoria y el nacionalismo educativo se articulan en la formación de identidades nacionales.

Salud pública, moralización social y disciplina ciudadana: la construcción del orden republicano desde la cívica escolar

Uno de los ejes más significativos del programa de Lecciones de Cívica elaborado por Ibarra (1954) es la asociación sistemática entre ciudadanía, salud pública y moralidad. A primera vista, los contenidos dedicados a la higiene, la alimentación, la limpieza urbana o la lucha contra las enfermedades parecen responder únicamente a objetivos sanitarios. Sin embargo, un análisis desde las políticas de la memoria (Jelin, 2021) y el nacionalismo educativo (Delgado & Escalona, 2026) demuestra que estos temas desempeñaban una función mucho más amplia: contribuir a la construcción de un ideal de ciudadano disciplinado, responsable y comprometido con el mantenimiento del orden social republicano.

Esta dimensión resulta particularmente relevante porque evidencia que el nacionalismo escolar no se limitaba a la enseñanza de los símbolos patrios o de la historia nacional. La nación también era construida mediante la regulación de los comportamientos cotidianos. En consecuencia, la educación cívica impartida en la educación privada santiaguera, convertía prácticas aparentemente privadas —como la higiene personal, el cuidado del cuerpo o la limpieza del espacio público— en auténticos deberes patrióticos.

Desde el inicio del apartado “La comunidad en que vivimos. Cómo asegura la salud”, el manual presenta a la comunidad como garante del bienestar colectivo mediante el abastecimiento de agua potable, la vigilancia sanitaria, la construcción de instalaciones deportivas y el control de los alimentos. La salud aparece definida como un bien público cuya preservación requiere tanto de la acción gubernamental como de la conducta responsable de cada ciudadano (Ibarra, 1954, p.3).

No obstante, el discurso trasciende rápidamente el ámbito sanitario para transformarse en un discurso moral. La limpieza deja de ser una condición higiénica y adquiere un significado ético. El texto afirma que una persona limpia resulta atractiva mientras que una persona

desaseada inspira rechazo; de igual modo, una ciudad limpia simboliza una comunidad civilizada, mientras que una ciudad sucia representa atraso, enfermedad y desorden.

El programa insiste repetidamente en la necesidad de que cada ciudadano contribuya activamente al mantenimiento del espacio público. La utilización adecuada de los depósitos de basura, el respeto por las normas sanitarias y la conservación de las ciudades aparecen descritos como obligaciones individuales indispensables para el bienestar colectivo.

La noción de progreso presente en el manual también merece especial atención. A diferencia de discursos nacionalistas centrados exclusivamente en la exaltación heroica del pasado, Ibarra (1954) vincula constantemente el futuro de la nación con la capacidad de mantener comunidades saludables, limpias y organizadas. El progreso nacional no depende únicamente de la independencia política alcanzada en las guerras del siglo XIX, sino del comportamiento cotidiano de los ciudadanos durante la República.

Uno de los apartados más reveladores del manual corresponde a la explicación sobre las denominadas “drogas heroicas” (Ibarra, 1945, p.7). El tratamiento otorgado a la morfina, la cocaína, el opio y la marihuana permite comprender la estrecha relación establecida entre salud, moralidad y ciudadanía.

En primer lugar, el consumo de drogas es presentado como un peligro sanitario. Sin embargo, inmediatamente el discurso incorpora una dimensión ética y política. El consumidor deja de ser únicamente un enfermo para convertirse en una amenaza contra la comunidad. Las drogas aparecen descritas como factores capaces de destruir la moral, alterar el orden social y debilitar la nación.

La solución propuesta resulta igualmente significativa. El manual no limita la responsabilidad al Estado o a las autoridades sanitarias. Cada ciudadano adquiere el deber de denunciar el tráfico clandestino de drogas y colaborar activamente con las instituciones encargadas de combatirlo. La vigilancia social se convierte así en una obligación cívica.

Desde el enfoque de Jelin (2021), este discurso evidencia cómo las políticas de la memoria no solo organizan el recuerdo del pasado, sino que también producen expectativas

normativas sobre el presente. La memoria nacional enseñada en la escuela incorpora la figura del ciudadano vigilante, responsable de proteger permanentemente la salud moral de la comunidad.

En consecuencia, la ciudadanía deja de entenderse exclusivamente como un conjunto de derechos políticos para transformarse en una práctica constante de autorregulación y vigilancia colectiva. Este fenómeno coincide con las observaciones realizadas por Rodríguez y Hernández (2024), quienes destacan que la educación cívica latinoamericana durante buena parte del siglo XX privilegió la construcción de sujetos obedientes y moralmente responsables antes que ciudadanos orientados hacia la participación democrática crítica.

La dimensión disciplinaria del manual alcanza su máxima expresión en el apartado dedicado a "Cómo asegura la vida". Allí aparece una de las frases más representativas de toda la obra: "El derecho de un hombre termina donde comienza el del otro" (Ibarra, 1954, p.8).

Aunque este principio posee una larga tradición dentro del liberalismo político, el contexto en que es presentado modifica significativamente su sentido. La frase introduce una explicación destinada a justificar la necesidad permanente del control gubernamental. Los delitos, asesinatos y alteraciones del orden son utilizados para demostrar que únicamente un Estado fuerte puede garantizar la convivencia nacional.

En este punto, la función atribuida a la Policía Nacional adquiere especial relevancia. El manual describe detalladamente su organización administrativa, sus funciones y su importancia para la protección de la comunidad. Más aún, afirma explícitamente que los policías "merecen nuestro respeto y simpatía" (Ibarra, 1954, p.8), al tiempo que recomienda mantener hacia ellos una actitud de reconocimiento y colaboración.

Este tratamiento merece una lectura historiográfica cuidadosa. Las lecciones fueron publicadas en 1954, apenas dos años después del golpe de Estado encabezado por Fulgencio Batista 1901-1973). Aunque el texto evita cualquier referencia explícita a la coyuntura política, la exaltación del aparato policial adquiere un significado particular dentro de ese contexto histórico.

Desde las políticas de la memoria propuestas por Jelin (2021), este silencio resulta tan significativo como aquello que sí aparece escrito. La memoria escolar selecciona

cuidadosamente qué instituciones deben ser legitimadas y cuáles conflictos deben permanecer invisibles. Mientras el país atravesaba una creciente polarización política y un aumento de la represión estatal, el manual presenta a la Policía exclusivamente como garante neutral del bienestar colectivo.

No se trata necesariamente de una manipulación consciente por parte de Ibarra (1954), sino del funcionamiento propio de las memorias institucionales. Como sostiene Jelin, (2021) toda política de la memoria implica procesos simultáneos de visibilización y ocultamiento. La escuela selecciona aquellos elementos compatibles con el proyecto educativo que pretende transmitir, dejando fuera los aspectos capaces de cuestionar la legitimidad del orden vigente. En este sentido es pertinente el análisis de Trouillot (2017) Cuando argumenta que las denominadas estructuras de poder moldean las narrativas históricas, al determinar que omite o que se enfatiza.

Esta observación resulta especialmente importante para comprender el papel desempeñado por la educación privada santiaguera durante la República. Diversas investigaciones han demostrado que los colegios privados no constituían espacios ajenos a las dinámicas políticas nacionales, sino instituciones profundamente comprometidas con la formación patriótica y ciudadana. El programa de cívica elaborado por Ibarra, (1954) confirma esa función al presentar una visión altamente institucionalizada de la vida republicana.

No obstante, sería simplista interpretar este discurso únicamente como una estrategia de legitimación estatal. También expresa una concepción pedagógica ampliamente difundida en América Latina durante la primera mitad del siglo XX, donde la educación era entendida como instrumento privilegiado para combatir el atraso social mediante la formación moral de la población.

En efecto, el manual articula constantemente tres conceptos que aparecen inseparables: orden, progreso y ciudadanía. La salud pública, la limpieza urbana, el respeto a la autoridad, la vigilancia comunitaria y el cumplimiento de las normas forman parte de un mismo proyecto educativo dirigido a producir ciudadanos capaces de garantizar la estabilidad nacional.

Finalmente, el análisis de estos contenidos permite observar que el manual de Ibarra (1954) concebía la ciudadanía como una categoría profundamente moralizada. El ciudadano ideal era saludable, disciplinado, respetuoso de las autoridades, colaborador del Estado y

comprometido con el bienestar colectivo. Esta representación respondía menos a la realidad social de la Cuba republicana que a un modelo normativo destinado a orientar la conducta de los estudiantes de la educación privada santiaguera.

La educación, la enseñanza privada y la legitimación del Estado nacional: la escuela como espacio de producción de la identidad nacional

Uno de los aportes relevantes de las Lecciones de Cívica elaboradas por Ibarra (1954) radica en la centralidad otorgada a la educación como fundamento del progreso nacional. A diferencia de otros manuales de educación cívica de la primera mitad del siglo XX, donde predominaban las explicaciones constitucionales o administrativas, el programa destinado a los estudiantes de séptimo y octavo grados, sitúa a la escuela como la institución encargada de garantizar el desarrollo de la nación. Esta perspectiva permite comprender que la educación no era concebida únicamente como un derecho social, sino como el principal mecanismo para reproducir el proyecto político y cultural de la República.

Las primeras afirmaciones del apartado dedicado a la educación revelan claramente esta intención. Ibarra (1954) sostiene que "la educación constituye para todo el pueblo el elemento esencial de su progreso y felicidad" (p.10) y añade que los pueblos más civilizados son precisamente aquellos que mayor atención han prestado a la enseñanza. Esta formulación inserta el discurso educativo dentro de una narrativa evolucionista donde el progreso de las naciones depende directamente del grado de instrucción de sus habitantes.

Esta representación posee una larga tradición dentro del pensamiento pedagógico republicano cubano. Como ha demostrado Cordoví (2012), desde la instauración de la República la escuela fue concebida como uno de los principales instrumentos para consolidar la nacionalidad cubana después del período colonial y de la ocupación militar norteamericana. La formación cívica debía producir ciudadanos capaces de sostener las nuevas instituciones republicanas mediante la interiorización de valores patrióticos y republicanos.

Sin embargo, el manual de Ibarra (1954) introduce un elemento adicional: la identificación entre educación y movilidad social individual. El texto insiste reiteradamente en que la riqueza material puede perderse, mientras que la preparación intelectual constituye un

patrimonio permanente que permite obtener medios honrosos de subsistencia. Esta idea convierte la educación en un mecanismo simultáneo de superación personal y fortalecimiento nacional.

Desde la perspectiva de Anderson (2006), esta función resulta característica de los procesos modernos de construcción nacional. Las instituciones educativas producen comunidades imaginadas no solo porque difunden símbolos patrióticos, sino porque generan experiencias compartidas de socialización capaces de homogeneizar el lenguaje, los valores y las referencias culturales de amplios sectores de la población.

Precisamente por ello el programa dedica un espacio considerable a describir detalladamente la estructura del sistema educativo cubano. La enseñanza superior, secundaria y primaria son presentadas como partes de un mismo proyecto nacional articulado jerárquicamente. Cada nivel cumple una función específica dentro del desarrollo del país y aparece integrado en una secuencia ordenada destinada a formar ciudadanos útiles para la República.

No obstante, esta descripción aparentemente administrativa constituye también una política de la memoria en el sentido planteado por Jelin (2021). La memoria escolar selecciona aquellos aspectos del sistema educativo considerados representativos del proyecto nacional e invisibiliza las profundas desigualdades existentes entre regiones, clases sociales y sectores rurales.

En efecto, mientras el manual presenta la organización escolar como una estructura funcional y accesible, diversos estudios históricos muestran que durante la década de 1950 persistían importantes déficits en materia de cobertura escolar, analfabetismo rural y desigualdad educativa (Mancebo, 2020; Alba, 2024). La memoria institucional construida por el manual privilegia la imagen normativa del sistema antes que sus limitaciones concretas.

Este fenómeno confirma uno de los principales planteamientos de Jelin (2021) cuando sostiene que las memorias oficiales no falsifican necesariamente el pasado; seleccionan aquellos elementos que contribuyen a legitimar un determinado proyecto político mientras relegan otros aspectos al silencio. En consecuencia, la escuela enseña una representación idealizada del propio sistema educativo al cual pertenece.

La dimensión más novedosa del programa aparece, sin embargo, cuando aborda específicamente la enseñanza privada. Ibarra (1954) sostiene que las escuelas privadas "vienen a completar la función que desempeñan las escuelas públicas" (p.12-13) debido a que el Estado no posee capacidad suficiente para atender toda la demanda educativa del país. Esta afirmación constituye mucho más que una explicación administrativa. Representa una auténtica legitimación pública de la educación privada dentro del proyecto nacional cubano.

El planteamiento adquiere especial relevancia si se considera que el propio autor dirigía los colegios Juan Bautista Sagarra, Herbart y Colegio Cubano, instituciones que conformaban el complejo educativo Juan Bautista Sagarra en Santiago de Cuba. En consecuencia, el manual no solo describe el sistema escolar; también construye un discurso destinado a justificar el papel histórico desempeñado por la educación privada en la formación de la ciudadanía cubana.

Desde el enfoque del nacionalismo educativo, esta legitimación posee una enorme importancia. Tradicionalmente, los estudios sobre nacionalismo han privilegiado el análisis de la escuela pública como principal agente de construcción identitaria. Sin embargo, el caso santiaguero demuestra que las instituciones privadas participaron igualmente en ese proceso mediante la enseñanza de contenidos patrióticos, ceremonias escolares y programas cívicos estrechamente articulados con los ideales nacionales.

Las investigaciones de Delgado (2026) corroboran precisamente esta interpretación al demostrar la intensa participación del Colegio Juan Bautista Sagarra en actividades patrióticas, conmemoraciones históricas y celebraciones nacionales desde las primeras décadas republicanas. El manual de Ibarra (1954) constituye, por tanto, la expresión curricular de una cultura institucional donde patriotismo y educación formaban parte de un mismo proyecto pedagógico.

En este contexto adquiere especial significado la insistencia del texto en señalar que las escuelas privadas eran supervisadas rigurosamente por inspectores estatales, especialmente en asignaturas como Historia, Geografía y Cívica, las cuales debían ser impartidas por profesores cubanos. Lejos de interpretarse como una limitación a la autonomía institucional, el manual presenta dicha supervisión como garantía del compromiso nacional de la enseñanza privada.

El nacionalismo educativo no fue patrimonio exclusivo del Estado. Las escuelas privadas participaron activamente en la reproducción de los discursos nacionales mediante currículos que respondían simultáneamente a las exigencias oficiales y a sus propios proyectos institucionales.

La descripción del gobierno escolar constituye otro elemento revelador del programa. Las Juntas de Educación, los inspectores, las superintendencias provinciales y los distintos órganos administrativos aparecen presentados como estructuras perfectamente coordinadas cuyo funcionamiento garantiza la calidad de la enseñanza.

Desde la perspectiva de las políticas de la memoria, esta representación contribuye nuevamente a construir una imagen altamente institucionalizada del Estado republicano. El sistema educativo aparece organizado racionalmente, libre de conflictos políticos y orientado exclusivamente hacia el bienestar nacional.

La ausencia de referencias a controversias pedagógicas, tensiones administrativas o desigualdades regionales confirma que el manual persigue un objetivo claramente normativo. La escuela enseña cómo debería funcionar el Estado más que describir necesariamente su funcionamiento histórico concreto.

En este sentido, la educación cívica participa activamente en la producción de lo que Jelin (2021) denomina memorias legitimadoras: relatos institucionales que fortalecen la confianza en determinadas estructuras políticas mediante la selección de acontecimientos compatibles con el proyecto nacional dominante.

Resulta igualmente significativo que el programa atribuya a los maestros una responsabilidad que trasciende ampliamente la enseñanza de contenidos curriculares. Aunque el manual no desarrolla explícitamente una teoría del magisterio, toda su estructura presupone que el docente constituye un agente fundamental de nacionalización.

Ibarra, (1954) reproduce esta tradición dentro del ámbito privado. Sus lecciones no distinguen entre patriotismo público y patriotismo privado; ambos convergen en un mismo proceso educativo orientado hacia la construcción de ciudadanos comprometidos con la nación. Desde la definición de nacionalismo educativo elaborada por Delgado & Chadez (2026), esta convergencia constituye uno de los principales hallazgos del análisis documental. La escuela

privada santiaguera no actuó como un espacio paralelo al proyecto nacional republicano, sino como una institución plenamente integrada a la producción y legitimación de la identidad nacional.

En definitiva, las Lecciones de Cívica revelan que la educación ocupaba un lugar estratégico dentro de la arquitectura simbólica de la República. El sistema escolar, las instituciones educativas, el magisterio, la ins pección estatal y la propia enseñanza privada aparecen articulados alrededor de un mismo objetivo: formar ciudadanos capaces de interiorizar las narrativas nacionales consideradas legítimas.

Patria, símbolos nacionales y ciudadanía: las políticas de la memoria en la construcción del imaginario nacional desde la educación privada santiaguera

Uno de los núcleos discursivos más significativos de las Lecciones de Cívica elaboradas por Ibarra (1954) se concentra en la definición de la patria, la explicación de los símbolos nacionales y la conceptualización de la nación. Estas secciones constituyen el punto culminante del programa porque condensan el proyecto ideológico que atraviesa toda la obra: la formación de una identidad nacional sustentada en una memoria histórica compartida y transmitida sistemáticamente desde la escuela. El análisis de estos contenidos demuestra que el manual no pretendía únicamente enseñar conocimientos sobre Cuba, sino producir una determinada manera de sentir, recordar e imaginar la nación entre los estudiantes de los colegios Juan Bautista Sagarra, Herbart y Colegio Cubano.

La primera operación pedagógica desarrollada por Ibarra (1954) consiste en redefinir el concepto de patria. El manual rechaza explícitamente varias definiciones tradicionales —la patria como lugar de nacimiento, como territorio donde se alcanza el bienestar o como simple condición jurídica de ciudadanía— para concluir que la patria es el lugar que se ama hasta el punto de estar dispuesto a sacrificarse por ella.

Esta formulación posee profundas implicaciones historiográficas. La patria deja de depender de elementos objetivos para fundamentarse en una comunidad afectiva construida mediante la memoria. En otras palabras, la pertenencia nacional aparece determinada por vínculos emocionales antes que por factores estrictamente territoriales o legales.

La coincidencia con la propuesta de Anderson (2006) resulta evidente. Para Anderson, las naciones sobreviven porque los individuos desarrollan sentimientos de pertenencia hacia comunidades que nunca conocerán completamente. Ese vínculo imaginado se sostiene precisamente mediante narrativas compartidas que generan la ilusión de un destino colectivo. El manual de Ibarra (1954) reproduce esta lógica al convertir el amor a la patria en el principal criterio de pertenencia nacional.

Sin embargo, la explicación no se limita a una definición abstracta. El texto introduce inmediatamente una serie de ejemplos históricos destinados a demostrar que la nacionalidad no depende exclusivamente del nacimiento. Figuras como Máximo Gómez, Carlos Roloff, Loynaz del Castillo y otros combatientes independentistas nacidos fuera de Cuba son presentados como ejemplos paradigmáticos de cubanidad.

Desde el punto de vista de las políticas de la memoria, esta selección resulta especialmente significativa. Como plantea Jelin (2021), toda memoria implica procesos de selección que establecen cuáles personajes y acontecimientos deben ocupar un lugar privilegiado dentro del relato nacional. La inclusión de estos héroes extranjeros cumple una doble función: fortalece la idea de una patria basada en el compromiso moral y, simultáneamente, legitima una identidad nacional abierta a quienes demuestren fidelidad absoluta al proyecto cubano.

No obstante, esta apertura posee límites claramente definidos. La aceptación del extranjero depende de su incorporación plena a la memoria nacional y de su disposición al sacrificio por la patria. En consecuencia, la inclusión no responde a criterios multiculturales sino a procesos de asimilación hacia un modelo nacional previamente establecido. Esta interpretación se corresponde con el concepto de nacionalismo educativo desarrollado por Delgado y Escalona (2026), según el cual la escuela selecciona aquellos discursos históricos capaces de legitimar una determinada representación de la comunidad nacional. El currículo no reproduce toda la diversidad del pasado; organiza una memoria compatible con el proyecto político que pretende transmitir.

En este sentido, resulta particularmente revelador que el manual utilice reiteradamente la figura de José Martí. La referencia al Apóstol no busca únicamente destacar su importancia histórica. Martí aparece como la demostración definitiva de que la nacionalidad constituye una

convicción moral superior incluso a la ciudadanía legal. Aunque jurídicamente fuera ciudadano español, el texto insiste en que nadie se ha atrevido a afirmar que Martí se sintiera español, en tal sentido señala: “A nadie se le ha ocurrido afirmar que el más grande de los cubanos se sintiera español. No odiaba a España, pero se sentía absolutamente cubano” (Ibarra, 1954, p.27)

Esta afirmación trasciende el dato biográfico para convertirse en una poderosa operación simbólica. Martí representa la supremacía de la memoria nacional sobre las categorías jurídicas. La nación se construye mediante la conciencia histórica compartida y no exclusivamente mediante el reconocimiento estatal.

Aquí resulta pertinente incorporar la noción de memoria colectiva elaborada por Halbwachs (2004). Para este autor, las sociedades organizan sus recuerdos mediante marcos sociales que orientan la interpretación del pasado. El manual constituye precisamente uno de esos marcos institucionales. Al seleccionar determinados héroes, episodios y definiciones, la escuela establece cuáles memorias deben incorporarse a la identidad de las nuevas generaciones.

La misma lógica aparece en el tratamiento de los símbolos nacionales. La bandera, el escudo y el himno no son presentados simplemente como emblemas oficiales de la República, sino como condensaciones materiales de la historia nacional. Cada elemento de la bandera recibe una explicación histórica y moral. Las franjas azules representan la antigua división territorial de la Isla; las blancas simbolizan la pureza de los patriotas; el triángulo rojo recuerda la sangre derramada durante las luchas por la independencia, mientras que la estrella expresa el ideal de libertad y soberanía.

Desde la perspectiva de Nora (2008), estos símbolos funcionan como auténticos lugares de memoria. No se trata únicamente de objetos materiales, sino de espacios simbólicos donde la nación deposita una parte esencial de su memoria colectiva. La escuela transforma esos emblemas en referentes permanentes de identidad mediante la repetición sistemática de sus significados.

Resulta significativo que el manual no enseñe únicamente el aspecto formal de los símbolos patrios, sino también las emociones que deben despertar. La bandera debe inspirar respeto; el himno debe conmover; el escudo debe recordar la fortaleza nacional. En

consecuencia, la educación cívica produce simultáneamente conocimiento histórico y disposiciones afectivas.

Esta dimensión emocional constituye precisamente uno de los pilares del nacionalismo educativo. Como señalan Delgado y Escalona (2026), la escuela no solo transmite información sobre la nación; modela subjetividades capaces de experimentar determinadas emociones frente a los símbolos nacionales.

El tratamiento del Himno Nacional confirma esta interpretación. Ibarra (1954) enfatiza que la música desempeña un papel fundamental para despertar sentimientos patrióticos y recuerda la improvisación realizada por Perucho Figueredo durante la toma de Bayamo.

Desde las políticas de la memoria, la selección de este episodio resulta particularmente reveladora. El manual privilegia un momento heroico cargado de emotividad donde la nación aparece asociada al sacrificio colectivo y al entusiasmo popular. La complejidad del proceso independentista queda resumida en una escena fundacional capaz de movilizar sentimientos patrióticos entre los estudiantes.

No menos importante resulta el apartado dedicado a la idea general de la nación. Ibarra (1954) considera que la nación constituye una población dotada de unidad espiritual que habita un territorio con unidad geográfica. Sin embargo, inmediatamente aclara que el elemento verdaderamente decisivo no es el territorio, sino la unidad espiritual expresada mediante el idioma, las tradiciones, la historia y las costumbres compartidas.

Desde la perspectiva de Anderson (2006), esta unidad espiritual constituye precisamente el fundamento de toda comunidad imaginada. Ninguna nación puede sostenerse únicamente sobre la proximidad territorial; requiere mecanismos culturales que permitan a millones de personas sentirse parte de una misma colectividad. No obstante, la formulación de Ibarra (1954) incorpora una particularidad relevante. Aunque reconoce el carácter heterogéneo de la población cubana, termina subordinando esa diversidad a la existencia de una cultura nacional homogénea basada en el idioma, la historia y las tradiciones compartidas.

En consecuencia, las diferencias étnicas, culturales y migratorias presentes en la sociedad cubana quedan integradas dentro de un relato nacional único que privilegia la cohesión sobre la

diversidad. Desde las políticas de la memoria, esta operación responde claramente a la necesidad de construir un pasado común capaz de fortalecer la estabilidad del proyecto republicano.

La propia explicación sobre la composición de la población cubana ilustra esta dinámica. El manual reconoce la presencia de indígenas, españoles, africanos, chinos, haitianos, jamaiquinos y diversos grupos inmigrantes europeos. Sin embargo, esa diversidad aparece organizada jerárquicamente alrededor de una identidad nacional unificada donde las diferencias culturales terminan diluyéndose en favor de la cubanidad.

Esta representación coincide parcialmente con las reflexiones de Rodríguez y Hernández (2024) acerca de la educación latinoamericana, donde la construcción de ciudadanía estuvo frecuentemente acompañada por procesos de homogeneización cultural orientados a fortalecer la identidad nacional. No se trata de negar la pluralidad social, sino de integrarla dentro de un relato histórico único que facilite la consolidación del Estado nacional.

En este contexto adquiere especial relevancia la figura de Francisco Ibarra Martínez (1905-1977) como autor del manual. Diversas investigaciones han demostrado su activa participación en la promoción de actividades patrióticas dentro de la educación privada santiaguera (Oliva, 2023). Las Lecciones de Cívica constituyen, por tanto, la expresión curricular de un proyecto institucional mucho más amplio donde actos escolares, efemérides, homenajes patrióticos y enseñanza formal convergían en la formación de la conciencia nacional.

La escuela privada no se limitó a reproducir contenidos oficiales. Actuó como un espacio de producción cultural donde la memoria nacional era constantemente actualizada mediante prácticas pedagógicas cotidianas. Precisamente ahí radica uno de los principales aportes del análisis documental. Tradicionalmente, buena parte de la historiografía cubana ha concentrado su atención en el papel desempeñado por la escuela pública durante la formación de la nacionalidad. Sin embargo, el estudio de estas lecciones demuestra que la educación privada santiaguera también participó activamente en la construcción del imaginario nacional republicano.

Desde el nacionalismo educativo, ello confirma que la producción de identidades nacionales no constituye una función exclusiva del Estado, sino un proceso donde participan múltiples instituciones educativas mediante discursos, rituales y memorias compartidas.

En síntesis, el tratamiento de la patria, los símbolos nacionales y la nación dentro del manual de Ibarra (1954) evidencia la existencia de una sofisticada estrategia de nacionalización escolar. A través de definiciones afectivas de la patria, la exaltación de héroes independentistas, la resignificación pedagógica de los símbolos nacionales y la construcción de una memoria histórica cohesionada, el programa contribuyó a formar estudiantes capaces de interiorizar una representación específica de Cuba y de su pasado.

Desde las políticas de la memoria, estas lecciones organizaron una selección deliberada del pasado nacional destinada a legitimar un proyecto identitario basado en el patriotismo, el sacrificio y la unidad cultural. Desde el nacionalismo educativo, demostraron que la escuela privada santiaguera desempeñó un papel activo en la construcción, transmisión y legitimación de esa identidad nacional, convirtiéndose en uno de los principales espacios de reproducción simbólica de la nación durante la República.

Conclusiones

El análisis de las *Lecciones de Cívica adaptadas al programa de los grados séptimo y octavo de las Escuelas Primarias Superiores* permitió demostrar que la enseñanza de la Cívica en la educación privada trascendió la instrucción jurídica o administrativa para constituirse en un instrumento de formación política e identitaria. Desde la perspectiva de las políticas de la memoria, el manual organizó una selección específica del pasado nacional mediante la exaltación de los héroes independentistas, los símbolos patrios y la continuidad institucional republicana, al tiempo que silenció las tensiones políticas contemporáneas, evidenciando el carácter selectivo e intencional de la memoria escolar. A su vez, el empleo del concepto de nacionalismo educativo permitió identificar cómo la institución escolar participó activamente en la construcción y transmisión de una identidad nacional sustentada en el patriotismo, el civismo, la obediencia al orden institucional y la responsabilidad ciudadana.

Asimismo, la investigación aporta nuevas evidencias para la historia de la educación cubana al demostrar que la enseñanza privada desempeñó un papel significativo en los procesos de nacionalización durante la República, complementando y reforzando los objetivos formativos del sistema educativo nacional. El estudio de esta fuente amplía el conocimiento sobre los discursos curriculares utilizados en las escuelas privadas santiagueras y confirma la utilidad

analítica de integrar las categorías de políticas de la memoria y nacionalismo educativo para interpretar los manuales escolares como dispositivos de producción simbólica.

Referencias

Alba, M. C. (2024). Integración e inclusión en perspectiva histórica: la educación especial en Cuba. Holón. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(5). https://revistas.up.ac.pa/index.php/holon/article/view/4942

Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica. https://www.felsemiotica.com/descargas/Aderson-Benedict-Comunidadesimaginadas-Reflexiones-sobre-el-origen-y-la-difusi%C3%B3n-del-nacionalismo.pdf

Cordoví, Y. (2012). *Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas cubanas (1899-1920)*. Ciencias Sociales. https://search.library.wisc.edu/catalog/9910159038102121

Cordoví, Y., & Murguía, M. D. (2017). La regulación de la enseñanza privada en Cuba. Principales proyectos, normativas y polémicas. *Historia Caribe, 12*(30), 211-243. https://www.redalyc.org/pdf/937/93750403009.pdf

Delgado F. A. A.; & Escalona, Ch. I. (2026). Estado de la cuestión del tratamiento al Nacionalismo y las Políticas de la Memoria en la educación privada: Santiago de Cuba 1900-1958. Maestro y Sociedad, 23 (1), 568-578. https://share.google/y9VB3L6KUudFTg5cG

Delgado, F. A. A. (2026). El colegio privado Juan Bautista Sagarra y su participación en actividades patrióticas y nacionalistas: 1903-1923. Santiago (168). 710-726. https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/29165?articlesBySimilarityPage=81

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza. https://ia601509.us.archive.org/17/items/MemoriaColectivaHalbwachs/Memoria%20Colectiva-Halbwachs.pdf

Ibarra, M. F. (1954). *Lecciones de Cívica adaptadas al programa de los grados séptimo y octavo de las Escuelas Primarias Superiores*. Editorial Ros, Bartolomé Masó No. 160. Santiago de Cuba.

Jelin, E. (2021). Los trabajos de la memoria. Fondo de Cultura Económica. https://share.google/kndVbwikfpL2wiYXP

Lin, L. (2024). Cultural nationalism and its effect on Chinese higher education: *Continuity and variation. Asia Pacific Education Review, 25*, 1403–1418. https://doi.org/10.1007/s12564-024-09943-8

Mancebo, C. D. (2020). El Magisterio público de la ciudad de Santiago de Cuba: formación y superación entre 1899 a 1915. *Revista de Historia de la Educación Colombiana 25*(25). 95-116. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/7874

Nora, P. (2008). Los lugares de la memoria. Trilce. Montevideo (Uruguay). 2009. https://share.google/t12A5b8w5L48IXL6

Oliva, C. O. (2023): La huella infinita de Francisco Ibarra Martínez. Ediciones UO. https://share.google/iKlcE85UMOXFniV5z

Rivero, P. N. (1992). Apuntes para la Historia de la Institución Santiaguera "Juan Bautista Sagarra" en el período de 1950-1956. (Trabajo de Diploma). Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.

Rodríguez, C. A., & Hernández, D. J. (2024). Educación, memoria histórica y construcción de ciudadanía en el Caribe latinoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26*(42), 211–230. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/article/view/15874

Saputra, B. D., Murdiono, M., & Tohani, E. (2023). Nationalism education in elementary school. *A systematic literature review. International Journal of Evaluation and Research in Education IJERE*, 12(2), 739–749. https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24609

Trouillot, M (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la Historia*. Comares Historia. https://share.google/PBRrdJTY3V8J0MxMy