

LA ENSEÑANZA DEL MARXISMO: ¿TAREA O PROBLEMA?

(Versión completa del artículo).

La enseñanza del marxismo en la universidad cubana preocupa a estudiantes, docentes y autoridades. Parece bastante unánime la idea de que se necesitan acciones de cambio, aunque sería más arriesgado aventurar coincidencia con respecto a qué cambios exactamente y la magnitud de los mismos.

Mi vida profesional ha transcurrido en el ámbito de la educación superior, por lo que no me referiré a la enseñanza del marxismo en general, sino fundamentalmente a la que se realiza durante los estudios universitarios en las carreras, objeto en que se han centrado algunas de mis investigaciones.

Los asuntos referidos al marxismo siempre tienen naturaleza teórica y práctica, abarcan cuestiones científicas, políticas e ideológicas. Todo esto le confiere gran complejidad a los análisis, argumentaciones y debates.

No creo que se requiera cambiar porque se estén haciendo las cosas mal por parte de los estudiantes, los docentes, o cualquier otro actor involucrado. Aunque es algo que puede ocurrir, las necesidades de cambio hoy responden sobre todo a un contexto que genera situaciones nuevas, modula las heredadas y obliga a reconsiderar los derroteros que nos han traído a la situación actual.

Tres circunstancias generales caracterizan en la actualidad el contexto en que se desenvuelve la enseñanza. Ellas inciden directamente en su complejidad:

- 1) Existe una agenda de cuestiones heredadas y discusiones postergadas más de una vez sobre asuntos que inciden en la enseñanza del marxismo.
- 2) Las circunstancias nacionales y las de la educación superior, aportan especificidad a los problemas de la enseñanza en general y del marxismo en particular.
- 3) Estamos en medio de un proceso de cambio en la práctica humana, que se realiza de la mano de las tercera y cuarta revoluciones industriales, e impacta directamente en

la socialización de las personas y la educación, el presente y futuro de las profesiones y las necesidades de quienes se preparan para ejercerlas.

Podemos entender las situaciones y asuntos que se nos presentan como triviales o no triviales. Consideramos triviales aquellos asuntos que no significan para nosotros algo absolutamente novedoso, imprevisto o desconocido. En estos casos suponemos conocido lo que ocurrirá dentro de sus marcos, previsible y manejable lo que traerán como consecuencias, de manera que para atenderlos no necesitamos generar nuevos conocimientos. Pueden ser entendidos y atendidos como *tareas* a solucionar. Por el contrario, nombramos como no triviales los asuntos que nos enfrentan a lo novedoso, imprevisto y desconocido. Para manejar este tipo de asuntos necesitamos generar nuevos conocimientos, por lo que deben ser entendidos y atendidos como *problemas* a investigar y resolver.

Para atender una tarea no solo contamos con un marco de conocimientos que avala posibles acciones a emprender. Podemos disponer de experiencias de trabajo con ese marco al haber atendido en el pasado situaciones semejantes. Podríamos contar incluso con un racimo de posibles acciones más o menos sencillas que conducirían, con algunos ajustes, a realizar exitosamente la tarea.

Cuando estamos frente a un problema, responder la pregunta implica ampliar el marco de conocimientos con que contamos. Hay que construir un marco nuevo, y para ello se requiere abordaje teórico y práctico, revisión de los fundamentos, las herramientas y las vías de acción. La atención de un problema requiere ciencia, elaboración de nuevo conocimiento fundamentado. Ante un problema no existen recetas prefabricadas disponibles. Las experiencias y las teorías con que se cuenta requieren ser revisadas cuidadosamente pues no hacerlo, conducirá al espejismo de que existen soluciones efectivas prefabricadas en ellas. El espejismo nos hará ciegos a las soluciones al problema, y dilapidará el esfuerzo en el intento de llegar al oasis salvador, inalcanzable porque no existe.

Sería un grave error atender un asunto trivial como si fuera no trivial, o uno no trivial como si fuera trivial. Cualquiera de estas dos direcciones nos empeñaría en solucionar una falsa tarea o un falso problema, y se perderían las oportunidades de atender la situación real.

Si tomamos en consideración las dos primeras circunstancias señaladas anteriormente para caracterizar el contexto actual, es relativamente sencillo comprender que la enseñanza del marxismo en la universidad cubana en la actualidad implica la identificación y realización de muchas tareas, para las cuales contamos con un marco de conocimientos y experiencias previos. Sin embargo, sería erróneo quedarnos en ese nivel y no profundizar para entender que en las circunstancias actuales este asunto no debería asumirse exclusivamente como una tarea o conjunto de tareas a emprender, pues el cambio en la práctica humana es un asunto no trivial que necesitamos atender como problema.

El contexto ahora incluye amenazas del pasado como la autodestrucción por la guerra convencional o nuclear y fenómenos completamente nuevos: la crisis ambiental y del cambio climático; la metatecnología, el ciberespacio, y la entrada en la era de la “post-verdad”. Es en ese contexto complejo y desconocido en el que tiene lugar la socialización de los jóvenes, ahora local y global, con forma planetaria. Es necesario considerar también el lugar de las humanidades en la formación profesional, del marxismo dentro de ellas, y su vínculo con la especialidad que se estudia; los cambios en la comunidad humana y la moralidad -que demandan ahora tomar en cuenta las diversas comunidades morales, el diálogo moral y la formación de consensos-; las tendencias de cambio en la educación superior que incluyen el acortamiento de los períodos de estudio, la necesidad de tomar en cuenta simultáneamente necesidades divergentes como la especialización, el perfil amplio, y el diálogo con el conocimiento no académico (transdisciplinarización); la influencia directa del cambio tecnológico en las profesiones, tanto en el acortamiento de la vida útil de las existentes, la creación de nuevas áreas de desempeño profesional, así como la introducción de la inteligencia artificial y los megadatos en la toma de decisiones en la vida cotidiana y la actividad profesional. Es relevante considerar otras cuestiones, como las lecciones aprendidas y no aprendidas del derrumbe; los cambios que han tenido lugar en el orden social, económico, político y jurídico en la sociedad cubana, los impactos extendidos de la crisis de los noventa a la actualidad, el cambio generacional en la dirección revolucionaria, y las circunstancias especiales vinculadas a la pandemia provocada por la COVID-19. Todo esto incide directamente en la necesidad de mayor flexibilidad en la formación, y el desarrollo de estrategias de largo plazo mediante la educación permanente a través del postgrado y el

autodidactismo como cualidad inherente al profesional. Estamos ante un problema que tiene muchos indicadores de novedad e incertidumbre.

Tomar conciencia de la novedad del asunto “enseñanza del marxismo” en las circunstancias actuales es fundamental para entender que estamos ante un problema a solucionar. Aplicar recetas idénticas o semejantes a otras que hubieran funcionado en el pasado debería estar precedido de un análisis exhaustivo que lo justifique, o excluido del horizonte por la potencialidad que tendría un enfoque así para desviarnos e impedirnos encontrar soluciones al simplificar y convertir artificialmente en una tarea lo que es un problema desafiante. No atender esta cuestión solo garantizaría el fracaso de las acciones que emprendamos.

Para mayor claridad expositiva organizaré las ideas de este ensayo en tres epígrafes: “Antecedentes y experiencias que hacen parte del contexto” expresa una breve narrativa de la experiencia vivida. “Algunos resultados de investigación” ofrece una panorámica de investigaciones donde he abordado la problemática de la enseñanza del marxismo o expresan concepciones y fundamentos para atender la educación contemporánea y las nuevas necesidades educativas. Estas dos partes presentan los fundamentos de la tercera parte “¿Qué cambios se requieren en la actualidad?”, donde se exponen 10 propuestas de cambios que considero pertinente realizar.

1. Antecedentes y experiencias que hacen parte del contexto

No es costumbre colocar la experiencia del sujeto como parte del contexto. Se prefiere por lo general dotarse de un argumento de objetividad que nos convierta en sujetos universales para que obligue a obediencia de los demás ante la verdad indubitable que el ponente supone poseer. (Foerster, 1998) Rechazo esa estructura de conocimiento-poder, pues la verdad “indubitable” que así se alcanza paga siempre el alto costo de la omisión y la reducción extremas. Solo asumiéndolas acriticamente pueden concebirse verdades de ese tipo con respecto a problemas sociales, a los que son inherentes la inestabilidad y la incertidumbre. Opto por la honestidad académica, que coloca al sujeto que enuncia conocimientos y criterios como parte del contexto que debe ser escudriñado y criticado, lo que incluye la experiencia. Honestidad académica significa una vez que hemos corroborado los argumentos y construido nuevo conocimiento hacernos seriamente la pregunta ¿podría estar equivocado?, no como un

ejercicio retórico, sino para verificar una vez más las supuestas certezas y abrimos a la crítica científica que realicen los colegas.

La experiencia debe hacerse visible y examinarse, porque hace parte de las premisas con que el sujeto enuncia. La experiencia es parte de lo que se requiere hacer visible cuando pretendemos obtener grados de objetividad humana. Desde una postura consecuentemente marxista y dialéctica que asuma el reto de pensar la praxis humana, nunca podrá hablarse de objetividad pura, sino de una siempre humana, contextual, construida a partir de las acciones de los sujetos sociales ubicados en contexto, lo que incluye conceptos, experiencias, y la praxis que es el marco más general en que se realiza la actividad humana.

En los últimos cuarenta y dos años el marxismo como teoría y su enseñanza han formado parte de mis intereses investigativos y mi actividad profesional como filósofo y educador. Durante la formación universitaria en filosofía, que transcurrió en la Universidad Estatal de Bielorrusia (1978-1983) comencé el estudio del pensamiento marxista en su diversidad, y la riqueza de los debates filosóficos y políticos de su devenir histórico. A partir de 1980 investigué la obra del marxista revolucionario Ernesto Che Guevara, tema en que desarrollé y defendí en 1992 una tesis doctoral. (Delgado, 2001) Durante los años de formación universitaria entré en contacto con la epistemología marxista desarrollada por la escuela de la actividad, una vertiente muy fructífera, alejada de los dogmas y la esclerosis inmovilista de los manuales de marxismo. Las exquisitas y fundamentadas lecciones de V. Stepin volvían constante y simultáneamente a *El Capital*, la historia del marxismo, de la ciencia en general, la física, la biología y la tecnología en particular. Sus lecciones de epistemología y filosofía de la ciencia todavía resuenan en mis pensamientos cuando analizo algo, y han formado parte desde entonces del marco teórico y paradigmático invisible de mi acercamiento crítico a cualquier tema. (Stepin, 1991, 2005).

El marxismo y su enseñanza han formado parte de mis intereses, investigaciones y trabajo académico, aunque no exclusivamente, pues las nuevas teorías éticas y bioéticas, la pedagogía crítica freireana, la filosofía de la tecnología, la epistemología y el pensamiento complejos, las teorías complejas y las ciencias de la complejidad han ocupado un lugar importante en la formación autodidacta y los resultados de investigación. No concibo el

marxismo y su enseñanza al margen del pensamiento científico y político-social de nuestra época, del diálogo y el debate con los conocimientos que aportan las nuevas prácticas de vida y las más disímiles tendencias del pensamiento contemporáneo, de las que es necesario también aprender.

Durante los estudios universitarios enfrenté por primera vez la paradoja de dos perspectivas sobre el marxismo que coexistían en la URSS. En las escuelas del PCUS, otras instituciones y facultades dentro de las universidades, se enseñaba marxismo con bastante uso y apego a los manuales de “fundamentos de filosofía”, “filosofía marxista”, “filosofía marxista-leninista”. Estos se habían generado desde finales de los cincuenta-inicios de los sesenta, y eran conocidos comúnmente por los nombres de los jefes de los colectivos de autores: Kuusinen (1960), Afanasiev (1985), Konstantinov (1965). En ellos los tres términos se trataban como si significaran lo mismo.

Para la interpretación del marxismo que emana de esos manuales parecía existir un estándar de marxismo “verdadero” y “perfecto” que conducía consecuentemente de Marx y Engels a Lenin, y a las decisiones de los órganos colectivos de poder de los Estados socialistas. Ese canon repetía acríticamente ideas como la división de la teoría y la filosofía marxistas en dos materialismos, materialismo dialéctico y materialismo histórico, -este último supuesto sustituto de la sociología-, sobrevaloraba lo económico en detrimento de lo político, coqueteaba con la dialéctica del equilibrio y el economicismo, tan criticados por Lenin a Bogdánov, Bujarin entre otros. La filosofía se reducía a un esquema de inspiración naturfilosófica y sistemática, la autoridad teórica de los clásicos se trasladaba a los documentos, las políticas y acciones de los partidos comunistas y los Estados socialistas convergentes con la línea de aquel marxismo “verdadero”. Se omitían o mencionaban con superficialidad las concepciones de otros autores marxistas inconvenientes, como Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Che Guevara o Fidel Castro, de quienes en algunos casos se hacían referencias sesgadas, o abiertamente irrespetuosas. Así lo hace, por ejemplo, uno de los manuales (Burlatsky, 1982), donde el papel de la guerra de guerrillas como un motor pequeño de lucha armada capaz de activar a las masas, se descalifica como teoría del motorcito. Es un ejemplo notable, por la fecha de publicación de la obra y porque siguiendo un viejo método, en lugar de analizar el asunto en profundidad, revisar los argumentos de

alguno de los autores que los sostienen, se prefiere ridiculizar y pasar por alto la sustancia teórica y práctica del tema. Es un dato significativo también que las diferentes ediciones de todos esos manuales nunca rebasaron el estándar implantado por el de Kuusinen, y que en todos se sienten los ecos del *Ensayo popular de sociología marxista* (Bujarin, 1972) - criticado profundamente por Gramsci (1966 pp.122-176)-, así como conferencias y escritos de Stalin (1953) posteriores a la muerte de Lenin.

En la especialidad de filosofía que estudié la enseñanza no estaba exenta de sesgos y el cumplimiento de algunas reglas absurdas, como la exigencia de colocar al final de los trabajos de investigación la bibliografía ordenada colocando primero los documentos de los congresos del partido, que era obligatorio incluir y mencionar en el texto, aunque no tuvieran relación alguna con el tema investigado, después las obras de Marx, Engels y Lenin y a continuación el resto. No obstante, se enseñaba el marxismo de una forma más amplia y abierta, como teoría y práctica, con énfasis en la historia de la filosofía y la cultura, varios desarrollos teóricos marxistas originales y de gran actualidad con autores líderes en teoría de la ciencia, epistemología y dialéctica. Se excluía explícitamente el uso de aquellos manuales por considerarlos sesgados en la versión de marxismo que ofrecían, y obsoletos con respecto a la vida social que pretendían iluminar.

A mi regreso a Cuba en 1983 comprobé no sin asombro, que aquellos manuales eran ampliamente utilizados en la educación superior para enseñar “marxismo”. Sus contenidos se repetían como la representación estándar de la enseñanza de los fundamentos de filosofía, de filosofía marxista, o de marxismo. Una muestra de aquella vieja y profunda confusión, que identificaba como sinónimos términos y cuestiones tan diferentes como filosofía, filosofía marxista-leninista, marxismo, marxismo-leninismo. Asombra que este tipo de confusiones todavía persista en nuestros días cuando se considera que enseñar marxismo-leninismo es idéntico a enseñar marxismo, como si fueran lo mismo.

En cuarto año de la carrera tuve la oportunidad de participar en un concurso para trabajos estudiantiles de investigación, que se extendió hasta el año final. Era un concurso de toda la URSS, en el que tuve el honor de llegar hasta la última fase y obtener el segundo premio. El acto de presentación de los premios se realizó en Kiev, y los autores de los tres primeros

tuvieron la oportunidad de exponer sus tesis ante el plenario en la sesión solemne de premiación. La noche antes de ese acto fui llamado a una habitación del hospedaje, donde me esperaban tres profesores para preguntarme qué expondría al día siguiente. Con ingenuidad y orgullo de estudiante les expuse los resultados de la investigación, que presentaban al Che Guevara como un marxista consecuente y creativo, cuyas ideas políticas y económicas rompían viejos dogmas y aportaban a la teoría de la revolución social. En una postura intransigente los profesores insistieron en que el Che Guevara era un oportunista de izquierda, una especie de seguidor de Louis Auguste Blanqui; yo estaba equivocado y debía cambiar mi presentación. Para evidenciar que estaban equivocados argumenté y les leí fragmentos de textos relevantes del Che, como “Guerra de guerrillas un método”, *La guerra de guerrillas*, la Conferencia en la Universidad Nacional en Montevideo... No tuve ningún éxito, pues en lugar de revisar la evidencia, se limitaron en insistir en mis errores supuestos, y terminé tras una acalorada discusión, acusado de hacer “traducciones tendenciosas”. Lo que no sabían los profesores que me juzgaban era que *La guerra de guerrillas* estaba publicada en idioma ruso, solo eran de mi autoría las traducciones de otros textos todavía no publicados en esa lengua. Lo que yo no sabía era que tenía ante mí, de cuerpo presente, el resultado de un tipo de formación ante la cual no tiene sentido presentar argumentos, porque ya están refutados por la creencia ideológica, antes de haber sido siquiera expuestos. La sesión terminó en desacuerdo con un mensaje desesperanzador, “diga mañana lo que usted quiera, de todas formas, no tendrá ningún impacto”, el equivalente coloquial de la sentencia “lo que exponga no será publicado ni se hará mención alguna de ello en la prensa”.

Así fue un encuentro personal con mentes formadas en el marxismo-leninismo soviético y una de sus prácticas: en lugar de revisar las evidencias, estigmatizar al portador, juzgar con base en prejuicios, y multiplicar por cero el pensamiento diferente. Para ese tipo de mentes un revolucionario como el Che Guevara, que no repetía el estándar de los manuales no podía ser otra cosa que una deformación. Algo estaba profundamente mal en esa concepción que generaba obediencia a un manual en detrimento del pensamiento crítico y de espaldas a la crítica de la realidad social: representaba todo lo contrario a la formación de un pensamiento crítico y reflexivo en el espíritu de Marx. A lo largo de mi vida me he encontrado muchas veces con ese tipo de mentalidad que en algún momento caractericé en seis breves tesis como

“pensamiento rancio” (Delgado, 1995), que prejuzga de forma inquisidora, no se aplica a un escrutinio argumentado de las ideas que considera equivocadas y se deja arrastrar por la ignorancia. No son atributos exclusivos del marxismo soviético, aunque en este caso se relacionen con la obra de Stalin y colaboradores después de la muerte de Lenin. Para que podamos esclarecer qué debe cambiarse en la enseñanza actual es relevante que analicemos también algunas debilidades de la tendencia marxista-leninista que todavía inciden en la comprensión del marxismo y su enseñanza.

Mi vida laboral comenzó en el Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNIC) bajo la dirección del eminente marxista y pedagogo cubano Gaspar Jorge García Galló. Un extraordinario maestro y bella persona, amable, culto y firme en sus convicciones políticas y filosóficas. Un educador en el sentido pleno de ese concepto. El postgrado que se desarrollaba en esa institución desde la década del sesenta contaba también con la participación protagónica de profesores destacados del Instituto de Filosofía y la Universidad de La Habana. El plan de estudios se estructuraba -de forma bastante convencional y cercana a los manuales soviéticos-, en cuatro semestres dedicados consecutivamente, al estudio de la “Historia de la filosofía”, “Materialismo dialéctico”, “Materialismo histórico” y “Crítica a las corrientes filosóficas y sociológicas burguesas contemporáneas” (García Galló et al 1987). La maestría pedagógica de García Galló, su profundo conocimiento de la historia de la filosofía, su comprensión del marxismo y el enfoque pedagógico hacían la diferencia.

Era un eje diferenciador de ese posgrado el colocar la historia de la filosofía activamente en los debates de todos los asuntos durante los cuatro semestres. Los niveles de satisfacción de los estudiantes, -llegaron a ser megagrupos de 300 para las conferencias-, siempre fueron altos y sostenidos, a pesar de que la enseñanza se prolongaba por dos años. El entorno social nacional por entonces no era agudamente crítico con respecto a la enseñanza del marxismo y si alguna crítica aparecía con frecuencia, era de varios sectores intelectuales que consideraban “ligera” o “vulgarizada” la manera en que Galló ejemplificaba o manejaba algunos problemas. Él por su parte, con modestia, perseverancia y comprensión de maestro, no exentas de aguda ironía, lo comentaba abiertamente con los estudiantes del postgrado poniendo el asunto en función del aprendizaje.

Ilustraba su estrategia pedagógica con la narración de las tres “coladas” de café en una casa campesina: Preparado fuerte en la madrugada para el campesino que salía a trabajar merecía llamarse “café”, recalentado a mediodía era “ca-fue”, y hervidas las borras en la tarde y añadida azúcar para que lo tomaran los niños no era otra cosa que “cafunga”. (García Galló, 1979, pp.161-166). Decía que la enseñanza del marxismo para profesionales, estudiantes y un amplio público no podía ser ni un café fuerte, -lo dejaba para el paladar de los expertos-, ni “cafunga” -que dejaba para el paladar de niños. Se centraba en preparar clases que fueran un buen “ca-fué”, bien concebidas, con objetivos precisos, con una estrategia comunicacional orientada a la motivación, la comprensión y la corroboración de la asimilación de los estudiantes todo el tiempo, desde la conferencia, a la que seguían en semanas ulteriores los seminarios de debate. Su propósito era establecer una base sólida que despertara el interés para que cada quien profundizara en lo adelante según sus necesidades. Asimismo, hacia centro de toda la enseñanza una máxima filosófico-pedagógica: ninguna concepción, por diferente u opuesta que fuera a las propias, puede estar completamente errada y ser repudiada como inservible. Siempre habrá un grano racional que es precisamente labor educativa encontrar y hacer visible.

Otra máxima pedagógica de sus enseñanzas consistía en reinterpretar una antigua noción didáctica que proponía considerar al estudiante como una especie de recipiente voluminoso con cuello estrecho, donde cabe mucha información. La labor del maestro consistiría en verter la nueva información como chorro delgado, para garantizar que entrase toda al recipiente, pues un torrente se derramaría por fuera. Galló añadía que los estudiantes son activos, y el maestro debe estar alerta para reconocer en qué momento el estudiante le ha puesto un tapón al recipiente. Si el estudiante cierra la entrada, ni un hilo fino pasará, de manera que el esfuerzo didáctico no servirá de nada si no se atienden las necesidades y la actividad de los estudiantes. Redirigía así la atención al terreno de la motivación, los intereses y la labor de superación de los prejuicios en el aula.

Era un placer atender sus clases, llenas de sabiduría, conocimientos del mundo antiguo, profunda cultura universal y nacional, buen humor, picardía y sazón criollas, además de compromiso personal en cada debate. El maestro Galló se regocijaba y gozaba enseñando, y sus clases despertaban en los estudiantes el placer de aprender.

Ejemplifico con estas experiencias, porque considero que los problemas actuales requieren para solucionarse conocimientos filosóficos y de historia del marxismo, más información actualizada, maestría pedagógica, didáctica, pensamiento científico. Pero no bastan, porque es necesario considerar también la actividad de los estudiantes, sus intereses, el proceso de formación en que se encuentran, sus necesidades intelectuales y prácticas en el microcontexto de la carrera que estudian, y en su inserción en el macrocontexto de la sociedad y la época en que viven.

Por otra parte, la experiencia vivida en mi segunda universidad en el CNIC bajo la tutela de García Galló me conduce a pensar que los problemas que enfrenta hoy la enseñanza del marxismo en Cuba no son ni absolutamente viejos, ni completamente nuevos. Su novedad es irreducible porque el contexto ha cambiado, pero se nutren de herencias y debates omitidos que repercuten en las necesidades e insuficiencias actuales y cambian al compás de la vida social nacional e internacional. Desde los noventa hemos vivido como sociedad bajo la influencia determinante de dos procesos, la crisis interna provocada por el agotamiento del modelo de desarrollo a fines de los ochenta, el derrumbe y el recrudescimiento del bloqueo norteamericano, simultáneos con cambios fundamentales en la vida humana -especialmente en la socialización de las personas-, que iniciaron globalmente en los setentas con la revolución de las TICs, y se completan en la actualidad en el doble espacio real y virtual de la metatecnología convertida en medio donde se realiza la actividad humana. Necesitamos preguntarnos cuánto depende el éxito de la enseñanza del marxismo de que seamos capaces de reconocer el lugar de los estudiantes en esa urdimbre teórica y práctica que a su vez incide en lo que debe ser revisado y cambiado radicalmente en los programas de estudio y la enseñanza.

Vivimos en nuevas condiciones históricas y la enseñanza requiere ser cambiada radicalmente, para ponerla a la altura de los tiempos y las nuevas necesidades educativas de los estudiantes, estrechamente unidas también al contexto específico de la especialidad que estudian y la sociedad en que viven.

2. Algunos resultados de investigación

Desde finales de los noventa desarrollé algunos estudios teóricos sobre marxismo y autores marxistas (Delgado 2001, 2002, 2009a, 2009b, 2009c, 2014, 2015, 2017, 2018b; Ubieta et al 2018), a lo que se añadió la atención específica a la problemática de la enseñanza del marxismo en trabajos desarrollados desde 2013 a la actualidad (Delgado 2013, 2016a, 2018a). Las cuestiones más generales con respecto al cambio educativo actual se abordaron en el libro *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. (Morin y Delgado, 2017), y otros textos (Delgado, 2016b, 2018c, y 2019). Comentaré y sintetizaré dos trabajos de este período, en los cuales se encuentran críticas, recomendaciones y propuestas con respecto a la enseñanza del marxismo en Cuba.

La ponencia “Comprensión y enseñanza del marxismo hoy: algunos retos” fue presentada a debate en forma de diez tesis en el evento de la Cátedra Julio Antonio Mella en diciembre de 2013. Las tesis se estructuraron en cuatro grupos (generales, teóricas, sobre la formación de los profesionales, sobre cuestiones pedagógicas y de organización curricular) y motivaron un amplio debate:

Tesis Generales

Tesis 1. La enseñanza del marxismo en la educación superior cubana atraviesa por una crisis prolongada, que reclama cambios profundos para encontrar salidas que no pongan en riesgo los propósitos de formación del pensamiento y comprensión de la vida social que tiene el ciclo de marxismo en esa enseñanza.

Tesis 2. La situación de crisis actual incluye entre sus causas cuestiones teóricas que atañen a nuestra comprensión de algunos asuntos fundamentales y su presentación en los programas de estudio, formación de profesionales, así como cuestiones pedagógicas y de organización curricular y práctica que deben abordarse simultáneamente.

Tesis Teóricas

Tesis 3. Es imprescindible reconceptuar qué entendemos por marxismo. La comprensión que existe hoy es estrecha, reductora y limitada.

Tesis 4. Enseñar el marxismo en su historia para desmontar definitivamente la estructura de manual soviético que todavía predomina en la comprensión del marxismo y su enseñanza universitaria.

Tesis 5. Deben quedar claros en los programas de estudio temas clave de filosofía como la verdad, el conocimiento, el diálogo crítico, el Estado, el poder, la ciencia, la tecnología.

Tema 6. Se debe superar la concepción estrecha de la dialéctica que no la reconoce como concepción anti metafísica, epistemológicamente dual, abierta a la cognición, y sobre todo, método de descubrimiento.

Tesis sobre la formación de los profesionales.

Tesis 7. La formación de profesionales competentes para la enseñanza del marxismo sigue siendo un reto fundamental. Las asignaturas que forman parte del ciclo de marxismo reclaman algo más que especialización, reclaman cultura, compromiso y amplitud de estrategias de pensamiento.

Tesis 8. En la formación de profesionales para la enseñanza del marxismo se requiere una cuádruple integración: de personas con experiencia y personas jóvenes; de conocimientos sobre ciencias y humanidades; de profesores de “marxismo” y profesores de otras especialidades; de la investigación, la acción transformadora y la divulgación de los resultados.

Tesis sobre cuestiones pedagógicas y de organización curricular

Tesis 9. Se requiere la integración de los docentes de marxismo a los colectivos de las carreras donde se imparten las asignaturas. Esto incluye la adecuación de los programas y el ciclo de marxismo a las carreras; y la vinculación directa de personal de las carreras en el ciclo de marxismo.

Tesis 10. Se puede y debe propiciar el cambio a partir de un trabajo de investigación científica integrado a la acción transformadora.

Volví sobre estas cuestiones tres años después en el artículo “La enseñanza del marxismo-leninismo en la universidad cubana actual: reflexiones y propuestas” (Delgado, 2016a), que

fue revisado y publicado nuevamente en el año 2018 (Delgado 2018a). Contribuyeron a la revisión del artículo las investigaciones realizadas entre 2014 y 2018 (Delgado 2014, 2015, 2017, 2018b; Ubieta et al 2018).

El artículo centra la atención en tres cuestiones teóricas:

1. El lugar del marxismo-leninismo en el marxismo;
2. La delimitación de la disciplina docente Marxismo-Leninismo, su estructura y componentes;
3. Lo que oculta/devela el tan conocido y quizás poco comprendido problema de los manuales de marxismo.

Con respecto a la primera argumenté detalladamente la necesidad de distinguir marxismo, marxismo-leninismo, y la disciplina docente Marxismo-Leninismo. Mientras el marxismo es una concepción teórica que “emana de la obra de Carlos Marx, se nutre de los aportes teóricos de autores relevantes a lo largo de su historia, y lleva la impronta de su vinculación directa con la praxis transformadora de millones de personas en el mundo” (Delgado, 2018a.162), es decir, no es ni una teoría a secas, ni una praxis automatizada que danza al ritmo de los tiempos sin rumbo fijo, sino como afirmaba Sánchez Vázquez, “un proyecto de transformación del mundo realmente existente, a partir de su crítica y de su interpretación o conocimiento. O sea: una teoría y una práctica en su unidad indisoluble” (ibidem), el marxismo-leninismo es “una tendencia dentro del marxismo” que surgió después de la muerte de Lenin, llamada desde su origen estalinista “a cumplir funciones doctrinarias e ideológicas sobredimensionadas y contrapuestas a la ciencia marxista”, que se apartó de los presupuestos de pensamiento crítico y apertura que son propios del marxismo. Como interpretación no tiene sentido identificarla ni con el marxismo en general, ni con Marx o Lenin, o el leninismo como si fuera la interpretación «correcta» o «verdadera», o «la interpretación» del marxismo en nuevas circunstancias históricas, como afirman los manuales soviéticos. “Todas estas son expresiones doctrinales y pretensiones de verdad y fidelidad absolutas ideologizadas, que tienen que ver directamente con la falla de origen y desviación con respecto a Marx que porta el marxismo-leninismo.” Es una interpretación “viciada políticamente por sus orígenes estalinistas, y envuelta en una serie de compromisos

y verdades preconcebidas, que empobrecen y se alejan del pensamiento de Marx y de Lenin, por solo mencionar los dos autores clásicos que se invocan como figuras paradigmáticas. En el marxismo-leninismo, la correlación entre teoría, doctrina e ideología favorece las dos últimas y genera una hipertrofia que se aparta de la ciencia, un desbalance e inclinación de la balanza hacia lo doctrinario e ideologizante.” (Delgado, 2018a, pp.163-164).

A lo expuesto es necesario añadir que hay más de una forma de marxismo-leninismo, y tiene sentido distinguir la forma estalinista original hasta la década del sesenta en la URSS, la modificación realizada en la época de Jruschov, que rompió con varios elementos, pero no destruyó la hipertrofia antes señalada, y otras formas específicas que adopta el marxismo-leninismo en otras regiones, por ejemplo, China (marxismo-leninismo-maoismo, actualmente marxismo-leninismo), Vietnam o Cuba. Reconocer las diferencias en el tiempo y contextos no significa necesariamente una ruptura con las debilidades de origen de la tendencia, en particular con tres elementos que considero claves en la deformación estalinista:

1. La interpretación objetivante del marxismo y la historia.
2. La reducción del marxismo a una interpretación única posible de la realidad, a la verdad única ... que termina remitiendo a los viejos manuales
3. El empobrecimiento de la dialéctica al constreñirla a un conjunto de leyes y categorías de origen hegeliano, a declaraciones, citas, frases hechas y ejemplos que encierran supuestos modelos de solución para las situaciones nuevas que se presenten (recuérdese al respecto la crítica de Lenin a Engels y otros marxistas, expuesta en sus *Cuadernos filosóficos*, por reducir la dialéctica a ejemplos). (Delgado, 2018a, p. 164).

Por su parte la disciplina docente marxismo-leninismo no es equivalente a la tendencia. Como cualquier otra disciplina docente requiere selección de contenidos y tratamiento pedagógico para que sea posible su enseñanza.

Proponía entonces definir e incorporar conscientemente algunas direcciones estratégicas para la recuperación de la disciplina docente y convertirla en una disciplina de marxismo,

mediante una revisión crítica de lo heredado y la atención a los procesos nuevos, sintetizado en ocho aspectos:

1. La enseñanza tanto del pensamiento marxista originario como de la diversidad del pensamiento marxista en su historia y sus interpretaciones de la realidad social y el marxismo.
2. Recuperar el carácter abierto, dialogante y crítico del marxismo con su tiempo histórico y la diversidad de realidades sociales.
3. Trabajar con todo el espectro de las ciencias sociales y humanas.
4. Trabajar la naturaleza polémica de la pregunta por la filosofía del marxismo y la dialéctica como método.
5. Superar la enseñanza estandarizada del marxismo colocando la formación de los profesionales en el centro. Esto significa hacer la enseñanza del marxismo diferente en cada contexto.
6. Trabajar por una enseñanza centrada en la lógica del marxismo y no en la acumulación de contenidos.
7. Profundizar en el estrecho vínculo entre marxismo y revolución social.
8. La unidad entre la formación de los profesionales y la superación de los profesores de marxismo.

El problema de los manuales de marxismo quedó planteado a su vez como problema de los manuales de marxismo-leninismo, que no es pedagógico, sino un problema de organización de los conocimientos, del modo en que se producen, de la asimilación acrítica y falta de crítica a las deformaciones estalinistas persistentes, con graves consecuencias contrarias a la médula dialéctica del marxismo.

Hasta donde conozco, las críticas, recomendaciones y propuestas que contienen los textos comentados no han sido ni refutadas ni asimiladas críticamente. Son tesis a considerar para analizar la situación actual.

Las experiencias, contexto y trabajos académicos hasta aquí expuestos representan el marco desde el cual surgen las siguientes propuestas de cambios a realizar.

3. ¿Qué cambios se requieren en la actualidad?

Habrán muchos cambios relacionados con tareas de preparación y actualización de los docentes, científica, política, ideológica, para la investigación y la divulgación, orientadas a que los docentes dispongan de más información actualizada como parte del proceso de formación permanente. Las tareas serán siempre variadas y dependerán de las necesidades de cada contexto local e institucional donde deberán ser concebidas e implementadas. Una perspectiva supuestamente científica que asuma la enseñanza del marxismo como un estándar para todas las especialidades o la educación superior en general está condenada al fracaso y al rechazo de los estudiantes. La estandarización debería identificarse y superarse como uno de los mayores riesgos que conducen al fracaso de la enseñanza actual.

Analicemos las cuestiones de fondo que afectan la enseñanza en las condiciones actuales y nos presentan el asunto como un problema al que debemos buscar soluciones. Las presento como propuestas de acciones de cambio a realizar. Cada una remite a asuntos teóricos y prácticos. Son cuestiones que considero deberían incluirse en una agenda general de trabajo y ser transversales a la realización de cualquier tarea para atender el problema de la enseñanza del marxismo.

Propuesta 1. Enseñar marxismo en su riqueza histórica y crítica.

Dos cuestiones distinguen los cambios a realizar en esta dirección. Primero, ganar en precisión terminológica para corregir el uso poco riguroso que tiene en la actualidad el manejo de varios términos y conceptos. Segundo, enseñar marxismo como totalidad, en su historia, riqueza de tendencias, debates y críticas entre tendencias e interpretaciones.

Se debe superar el uso ambiguo de los términos marxismo y marxismo-leninismo, que los identifica y confunde en la actualidad.

Cuando se utilizan como sinónimos los términos marxismo y marxismo-leninismo, enseñanza del marxismo y enseñanza del marxismo-leninismo se incurre en un error teórico grave. Marxismo y marxismo-leninismo son asuntos diferentes, el primero identifica una

teoría y una praxis que nace con Marx, mientras que el segundo identifica una de las tendencias en la historia del marxismo que interpreta esa teoría y esa praxis. Otro tanto ocurre con la confusión entre marxismo, filosofía marxista, filosofía marxista-leninista. En los casos mencionados y en general, se requiere un uso estricto de la terminología y los conceptos para ganar en rigor y claridad con respecto a qué se debería enseñar, qué se enseña y cómo se enseña.

Es necesario enseñar marxismo como totalidad, lo que significa enseñarlo en su historia, la riqueza de tendencias, debates y críticas entre tendencias e interpretaciones marxistas.

Cuando se enseña marxismo con base en una de sus tendencias, cualquiera que esta sea, se introducen sesgos inevitables. Se requiere es a la vez enseñar la obra originaria de Marx y Engels, los autores relevantes y las diversas tendencias partiendo de sus orígenes históricos y teóricos para en el proceso hacer visibles y debatir sobre las interpretaciones y los problemas nuevos. Cada una de las tendencias aporta perspectivas, debilidades y fortalezas, errores y aciertos que hacen parte del acervo marxista. En su trama histórica el marxismo muestra que rara vez se está ante una única y posible opción, lo que revela a su vez la complejidad y enorme responsabilidad que se asume cuando se deciden cursos de acción y se opta por alguna de las diversas alternativas que se presentan en la praxis.

Cuando se enseña identificando el marxismo con una de sus tendencias, inevitablemente se vicia la enseñanza con los cánones de interpretación que le son propios, lo que resulta en distanciamiento con respecto al método de Marx que nunca parte de una lógica que se impone a la realidad, sino que la descubre, la revela a partir del estudio de la realidad concreta.

Las tendencias dentro del marxismo, a pesar de sus diferencias, debilidades y posibles errores, son todas parte de su historia y su riqueza. Se requiere enseñar el marxismo como totalidad, aunque claro está no se trata de enseñar en las aulas universitarias todo el marxismo, lo que sería pedagógicamente imposible además de innecesario. La complejidad de este asunto nos indica que se requiere revisar el sistema de asignaturas y los contenidos - que llevan todavía la impronta de la organización disciplinaria que generó el marxismo-leninismo soviético. También se requiere tomar en cuenta la dosificación pedagógica y didáctica, pues con independencia del tiempo de estudio asignado a cada programa la

orientación de la enseñanza debería ser el marxismo en su diversidad de tendencias e interpretaciones críticas para lo que habrá que orientarse a problemas reales integradores transversales a las asignaturas, cualquiera sea el sistema de ellas que se establezca. Esta orientación facilitará que la enseñanza recupere el espíritu crítico de la teoría y la praxis marxista, y contribuya a la formación de un pensamiento crítico en los estudiantes.

Propuesta 2. Rediseñar la estructura de la disciplina actual y sus asignaturas para enseñar abordando problemas transversales e integradores reales.

Organizar pedagógicamente la enseñanza del marxismo requerirá realizar una tarea curricular importante para rediseñar la estructura de la disciplina académica pues la actual todavía centra la atención en impartir contenidos en asignaturas separadas y analizar problemas vinculados a ellas. La reestructuración de la disciplina podría afectar parcial o totalmente las asignaturas actuales, pero deberá inevitablemente plantearse el marxismo como *teoría*, lo que indica la necesidad de un conjunto de contenidos básicos, y como *praxis*, lo que indica la necesidad de la enseñanza por problemas transversales e integradores reales, donde no se pierda la riqueza de la diversidad de conocimientos que el marxismo involucra para atenderlos.

El sistema de asignaturas actual vislumbra asuntos y problemas, pero dentro de un campo disciplinario (de filosofía, de economía política, de política o teoría sociopolítica, sociales de la ciencia y la tecnología) y la salida a la praxis consiste más en ejemplificación que integración. Los problemas reales a traer al aula deben ser *transversales* en el sentido de no pertenecer a una asignatura sino a todas, e *integradores* porque requerirán el ejercicio de conocimientos diversos, tal cual ocurre en la praxis social, pues de lo que se trata es de traer el debate sobre esa praxis al aula. Son ejemplos de problemas integradores transversales el método dialéctico, la revolución social, la transición al socialismo, la tecnología, las ciencias... Seleccionar los problemas integradores transversales que se abordarán requiere deliberación, trabajo curricular, didáctico y pedagógico colectivos.

Cambiar el sistema de asignaturas por completo es una tarea enorme que afecta la formación y actual especialización de los docentes, tendría además consecuencias laborales, por lo que podría resultar irrealizable de inmediato, pero debería estar en el horizonte de lo alcanzable

y realizable. Recordemos que el recorrido del camino más largo comienza con el primer paso, y que los cambios más grandes no tienen por qué extenderse de inmediato, por ejemplo, pueden realizarse de forma experimental en los lugares donde existan condiciones. Pero para ello es necesario concebirlos posibles y realizar el trabajo fino de planeación y construcción colectiva.

El problema de fondo no radica en tener un sistema de asignaturas diferente, sino en que a través del sistema de asignaturas no se presente el marxismo desmembrado, como si cada asignatura fuera capaz por sí misma de presentar el marxismo como totalidad o cada una fuera una pieza del rompecabezas “marxismo”. Lo uno y lo otro conduce a error más que acierto. Lo que requiere un profesional en formación no es una formación técnicamente marxista, es comprender el sentido de teoría y praxis del marxismo como totalidad y dotarse de herramientas para enfrentar la toma de decisiones que tendrá que realizar en su ejercicio profesional y de vida. Esas decisiones nunca serán exclusivamente técnicas de la profesión, pues la trama actual del desenvolvimiento profesional es política-científica-técnica-económica, y por la profundidad y alcances de los conocimientos contemporáneos afectará directamente la vida cotidiana de muchas personas y de la humanidad. Para lograr que el profesional acceda y aprenda a utilizar esas herramientas, es necesario orientar la enseñanza a problemas transversales e integradores, reales, históricos y actuales, que sirvan como base fáctica y motivacional que convoque los conocimientos que se requieran para atenderlos, y prepare a quienes estudian para abordarlos cuando se presenten en su ejercicio profesional y la vida social.

El grado en que sea posible orientar la enseñanza a través de estos problemas depende de muchos factores específicos. Una parte de esos factores son contextuales, incluidos los maestros disponibles y sus competencias, la especialidad profesional en que se preparan los estudiantes, etc.¹ Luego de considerar las condiciones específicas, la orientación de las

¹ Leal-Rosales et al 2018 se acercan a este asunto, cuando abordan la enseñanza del marxismo-leninismo desde un enfoque profesional y de autogestión del aprendizaje.

asignaturas debería ser a problemas compartidos, puesto que no se está formando un especialista en filosofía, teoría sociopolítica, economía política o problemas sociales de la ciencia y la tecnología, ni los contenidos de esas asignaturas contribuyen solos a entender y utilizar el marxismo, o a solucionar problemas integradores.

En dependencia de las características de cada contexto la enseñanza que priorice el análisis de problemas reales transversales e integradores podría incluir desde el seguimiento de un mismo problema en cada asignatura a lo largo de los estudios, que sería la forma más simple, hasta la sustitución de las asignaturas actuales por otras concebidas como integradoras, lo que sería la forma más completa mediante el cambio de las asignaturas incluidas en la disciplina. Entre esos dos extremos habrá seguramente infinidad de fórmulas que podrían implementarse en cada contexto. Por ejemplo, una fórmula podría ser que un mismo problema tuviera presencia en varias asignaturas para añadir al análisis de nuevos contenidos; otra podría ser colocar problemas integradores en un nivel final de integración del sistema de asignaturas. Y podrían existir otras muchas variantes, pues lo relevante sería problematizar el cuerpo actual de asignaturas desde los contenidos para que se abriera camino al método dialéctico como herramienta crítica fundamental del marxismo.

Implementar estas opciones significa reconocer que el marxismo que se enseña en cada institución y carrera podrá responder a mínimos comunes, pero no tiene por qué ser ni el mismo sistema de asignaturas, ni el mismo contenido en ellas. Esto es fundamental para que en la enseñanza se atiendan las necesidades específicas vinculadas a las especialidades que se estudian.

Propuesta 3. Recuperar como elemento clave en la enseñanza la crítica despiadada de todo lo existente, para a través de ella contribuir a la formación del pensamiento crítico de los estudiantes.

Al ser el marxismo una teoría y una praxis de la revolución, su enseñanza no puede quedarse ni en la abstracción teórica, ni en la crítica al orden burgués, seguida de la complacencia ante las experiencias de construcción socialista. El orden político existente y las decisiones que se adoptan en el transcurso de esas experiencias nunca pueden ser, por razones obvias, infalibles, o la consagración y realización del pensamiento teórico y el orden social perfectos.

La construcción del socialismo es una obra humana que requiere ser criticada, y esa crítica es medular para enseñar marxismo.

Marx comprendió tempranamente, como muestra su carta a Ruge, la importancia de realizar la “crítica despiadada” de todo lo existente, pues no se proponía enunciar o construir el orden definitivo que debería tener la sociedad y todos debían seguir, sino contribuir a construir un orden posible mediante la transformación del estado de cosas existente, es decir, del orden burgués, del capitalismo.

Pero si construir el futuro y asentar todo definitivamente no es nuestro asunto, es más claro aún lo que, al presente, debemos llevar a cabo: me refiero a la crítica despiadada de todo lo existente, despiadada tanto en el sentido de no temer los resultados a los que conduzca como en el de no temerle al conflicto con aquellos que detentan el poder. (Marx, 1843a)

Crítica despiadada no es crítica irrespetuosa, no es crítica sin fundamento, no es convertirse en críticos a ultranza de lo que plantee una teoría social, lo último que implementó una política o expresó un líder político. Es una crítica que no tiene compromisos, no es condescendiente ni con una teoría anterior, ni con un postulado teórico, ni con un autor, ni con una autoridad política. Es una crítica que va al grano, se centra en los argumentos, y plantea las cuestiones claramente. En palabras de Marx, como hemos visto se expresa con claridad que es una crítica que no teme los resultados a que conduzca, ni al conflicto con aquellos que detentan el poder.

Las experiencias socialistas deben ser parte de la enseñanza del marxismo, y estudiadas desde una perspectiva crítica que no mellen su filo por compromisos o miedos de este tipo. Esa crítica debe ejercerse durante la enseñanza respecto a las experiencias y la teoría, puesto que la teoría marxista tampoco es infalible. Marx y Engels insistieron más de una vez en que nunca se propusieron programar o decir cómo sería la sociedad futura de manera definitiva, ni propusieron un determinismo absoluto y cerrado. (Marx y Engels, s.f. pp. 694, 705, 714-715, 716, 717-719, 722, 726, 730-732) Lenin por su parte, subraya la crítica despiadada de todo lo existente como rasgo esencial del marxismo en su ensayo *Carlos Marx*. (1914, p. 8) Consecuentemente, no dudará un instante en criticar el proceso de transición y la vida política

y social revolucionarias en Rusia, los procesos sociopolíticos de su época y multitud de asuntos teóricos, filosóficos, políticos e ideológicos. La crítica despiadada es una crítica responsable y argumentada.

Para comprender el lugar de la crítica despiadada durante la enseñanza es necesario preguntarse por el propósito de ésta. Si se concibe la enseñanza del marxismo como adoctrinamiento para formar un pensamiento filosófico y político social parametrado, erigido sobre cánones de repetición de verdades preestablecidas, no tiene sentido que se realice en el marco del currículo universitario. Si, por el contrario, se concibe esa enseñanza como contribución a la formación de un pensamiento crítico, entonces tiene mucho sentido que el marxismo forme parte del currículo en cada carrera, que su enseñanza esté vinculada al resto de los contenidos que se estudian, a los objetivos de formación profesional y se realice en diálogo directo con el pensamiento político social contemporáneo, e indirecto con el resto de las asignaturas del ciclo de ciencias sociales que estudian los estudiantes.

Por otra parte, es oportuno recordar, que el centro de la formación política e ideológica no radica en la enseñanza de asignaturas de marxismo o en el adoctrinamiento. Esas acciones son en el mejor de los casos complementarias a la socialización real que se realiza mediante la participación en la vida política y social. Nada supera esa inmersión. La enseñanza de asignaturas ni vence ni convence, puede fortalecer mediante argumentos la explicación y la comprensión de los problemas, esclarecer razones y circunstancias, analizar... de ahí que el centro de la enseñanza no debe ser nunca el dictado político o ideológico sino la formación del pensamiento crítico reflexivo.

En un aula universitaria donde se enseña marxismo con el propósito general de contribuir a la formación del pensamiento crítico de quienes estudian, la crítica despiadada de todo cuanto existe debe ser la práctica diaria. Es fundamental tomarlo en consideración a la hora de organizar los contenidos, seleccionar los problemas que se someterán a debate y balancear los argumentos que se sostendrán. En la medida en que la enseñanza se aparta de esa crítica deja de ser de hecho marxista, y a la vez que pierde atractivo para los estudiantes, -ávidos tanto por la formación científica que reciben como por la vida social en que participan, de

ejercer la crítica sobre esas realidades-, se aparta del pensamiento dialéctico y se convierte en justificación del orden social existente.

Propuesta 4. Trabajar la dialéctica como método de descubrimiento, sin perder la integralidad del método de Marx en el abordaje de los problemas: develar la lógica característica del objeto característico.

La integralidad de la dialéctica en Marx está delimitada desde su *Crítica a la filosofía del Estado de Hegel*, (1843b) cuando la plantea en términos de no imponer una lógica, sino develar la lógica característica del objeto característico. La lógica marxista no es una lógica que se impone, el método no se impone porque no está previamente preparado de una vez y para siempre, por el contrario, debe descubrirse a la par de la realidad que se está explorando. Por tanto, el método dialéctico se retroalimenta en cada proceso que se está estudiando. La enseñanza de la dialéctica no puede por eso ser una enseñanza basada en ejemplos y mucho menos en ejemplos positivos, como suele ocurrir.² La selección de ejemplos positivos produce además un efecto contrario a lo que espera el docente que así actúa, pues el estudiante que está en el aula actual no solo es crítico por su edad, sino también porque tiene la influencia del entorno, y de un acumulado social generado también por la enseñanza del marxismo que han recibido, las críticas justas y los prejuicios con respecto al marxismo y la construcción socialista, incluso, los criterios de docentes de otras asignaturas de la especialidad que estudian, que ante la reducción de los tiempos dedicados a la enseñanza preferirían que los tiempos dedicados a las ciencias sociales y el marxismo se utilizaran para los contenidos que ellos imparten.

De nuevo, esta propuesta nos pone ante la evidencia de que no se puede enseñar con un mismo programa de marxismo en todas las carreras. Se necesita adecuar los programas de marxismo al contenido de lo que está estudiando ese futuro profesional y a las realidades históricas que se están viviendo. La enseñanza no puede mantenerse en un nivel tan abstracto, que el marxismo esté tan “purificado” que la enseñanza se aparte de la praxis.

² Para un examen más detallado de la argumentación, véase Delgado 2009a, y Delgado, 2018a.

Propuesta 5. Comprender y asumir pedagógicamente la incidencia en la enseñanza del marxismo de varias debilidades del marxismo-leninismo como tendencia marxista.

En la enseñanza del marxismo durante los estudios universitarios en Cuba, la tendencia marxista-leninista es la más influyente. Si queremos mejorar la enseñanza debemos tomar conciencia de sus debilidades y cuánto inciden en la enseñanza.

Antes enunciamos tres elementos que trajo consigo la herencia estalinista en los orígenes del marxismo-leninismo (La interpretación objetivante del marxismo y la historia. La reducción del marxismo a una interpretación única posible de la realidad, a la verdad única ... El empobrecimiento de la dialéctica ...). Por su impacto en la enseñanza al análisis de esas debilidades es necesario añadir al menos las cuatro siguientes:

1. La reinterpretación del pensamiento original de Marx, Engels y Lenin, y la construcción de una especie de sistema simplificado y descontextualizado para aplicarlo como un modelo interpretativo universal y para todos los tiempos.
2. La crítica desproporcionada contra cualquier otra tendencia dentro del pensamiento marxista, considerándolas una especie de enemigas intelectuales y políticas.
3. La elaboración de una interpretación del leninismo que pasa por alto planteamientos leninistas fundamentales.
4. La simplificación de la comprensión teórica y política de la transición, que abre las puertas a interpretaciones que sobredimensionan el papel de lo económico y lo ideológico en la transición.

Son debilidades que resultan de la historia y pueden manifestarse de diferentes formas en los actores y las orientaciones de la enseñanza, incluso sin que nos percatemos de ello. Por eso es importante hacerlas visibles y tomarlas en consideración críticamente. El listado de debilidades podría ser mucho más amplio, pero las enunciadas son suficientes para evidenciar la necesidad de una revisión profunda de los contenidos de la enseñanza y su organización. La disciplina a enseñar debería ser en todo momento marxismo, y el enfoque integrador estaría en atender determinados problemas y seguirlos en el tiempo como problemas en cada asignatura.

Si la perspectiva con que se enseña es marxista-leninista, entonces ejercer la crítica despiadada sobre esa perspectiva es una necesidad para no abandonar el terreno del marxismo. Hablando en términos de ciencia, la crítica en este caso corresponde al nivel de revisión de los instrumentos con que se trabaja, lo que incluye conceptos y bibliografía. Además, responde a una necesidad del proceso de enseñanza, porque ubicados en el contexto actual, es necesario tomar en cuenta que la influencia del marxismo-leninismo se presenta en los actores del proceso educativo como ideas preconcebidas, algunas en forma exacta, otras como sesgos, y unas terceras como prejuicios, porque han formado parte del proceso en que han sido educados una parte importante de quienes estudiaron marxismo antes, están presentes en prejuicios y obstáculos que se oponen a los cambios políticos y sociales, incomprendimientos y resistencias, a veces ingenuas, otras burocratizadas e intencionales, en fin, no son cuestiones del pasado, hacen parte del entorno en que se realiza la enseñanza del marxismo en la actualidad.

1. *La reinterpretación del pensamiento original de Marx, Engels y Lenin...*

El cuerpo de contenidos que trascendió a los manuales y reduce el marxismo a filosofía, economía política, interpretación de la historia y el futuro comunista tergiversa el pensamiento de Marx. Si tomamos cualquier obra, y por excelencia *El Capital*, nos encontraremos con un pensamiento que fluye y convoca en el análisis de los problemas que se plantea, asuntos de economía política, de política, de filosofía (ética, estética, concepción del conocimiento), historia del pensamiento humano, economía, literatura, poesía... No existe por ninguna parte un análisis exclusivo que podamos identificar como La Filosofía, pues no se la concibe cerrada a un conjunto de verdades o fórmulas preestablecidas.

La dialéctica como método se transparenta en todos los análisis, siempre con énfasis diferentes en dependencia de lo que se analiza. Así, sobresale en Marx el análisis de la negación de la negación hegeliana cuando aborda procesos de funcionamiento y desarrollo. En Engels, la transición de los cambios cuantitativos en cualitativos y viceversa se enfatiza en su análisis de la naturaleza. En Lenin el énfasis en la contradicción se realiza al centrar la atención en la lucha de clases y la revolución, y el análisis gnoseológico y político toma la delantera cuando de esos asuntos se trata. (Delgado, 2014) Ninguno de estos autores marxistas formula por

ello un sistema filosófico, ni cierra lo filosófico completamente al método hegeliano o a su reinterpretación, o a un método hecho, terminado. Tampoco se quedan al margen del diálogo crítico con otras vertientes del pensamiento filosófico, científico y social de la época en que vivieron: la filosofía que emana del marxismo es contemporánea, abierta al análisis dialéctico de problemas en un amplio espectro, con rigor argumentativo. Que la enseñanza se centre todavía en la actualidad en asignaturas de filosofía, economía política, teoría sociopolítica... requiere revisión porque ha sido el resultado de un largo proceso donde la interpretación del marxismo como un cuerpo de conocimientos cerrado y reproducible permanece como huella indeleble.

A lo anterior se une la selección de algunos temas y el olvido de otros, para atender a requerimientos político-ideológicos, o circunstanciales del momento histórico. Así, del cuerpo de análisis de lo filosófico se sustrajeron en los ochentas muchos elementos de la historia de la filosofía y los problemas epistemológicos y gnoseológicos. Se alegaron para ello razones de tiempo. También se excluyeron problemas de la estética, se caricaturizaron la moralidad humana y los problemas éticos, precisamente en el momento en que se producían cambios transcendentales en las comunidades morales y la ética cambiaba radicalmente y se diversificaba con las éticas aplicadas y la bioética. En lugar de dialogar con esas realidades y nuevos desarrollos conceptuales y prácticos en ocasiones se les dio la espalda, y se cubrieron con un manto de sospecha incluso fuera de la enseñanza del marxismo. No han faltado las miradas recelosas y superficiales ante la incursión de pensadores cubanos en nuevos campos como la complejidad (Delgado, 2002, 2007; Pérez, 2016a, p.3) y la bioética. En el caso de esta última, la introducción de su estudio en el país ha sufrido vaivenes y tuvo que sortear no pocos obstáculos para consolidarse, una parte de ellos basados en prejuicios y sospechas. (Acosta, 2009, p. 260 y siguientes). Debería hacer parte de lo que se enseña en el ciclo de marxismo como representación de una forma de pensamiento ético avanzado contemporáneo con el que es necesario dialogar.

Basta una mirada a *El Capital* para darnos cuenta que en Marx no existe una frontera que le impida moverse de un análisis de economía política al filosófico y al político, al ético o al estético, aportar al conocimiento de la tecnología, volver de un problema a otro, o retornar a su asunto inicial. No es solo una cuestión atribuible a la genialidad y conocimientos de Marx,

es la estrategia que reclama su método dialéctico materialista. Marx es además un pensador dual, en el sentido que tiene un pie en la modernidad y otro en el futuro, y su obra nos muestra signos indelebles de lo que hoy llamamos racionalidad no clásica. Estos últimos no son reconocidos en la enseñanza actual y es fundamental prestarles atención para comprender la vigencia del pensamiento de Marx en nuestro tiempo, para entender las realidades actuales y la necesidad de un diálogo crítico con otras formas de pensamiento avanzadas de nuestro tiempo, en este caso las concepciones de la complejidad. (Delgado, 1999, 2007)

En la comprensión que emana de *El Capital*, en un análisis marxista no existe una barrera infranqueable que separe lo económico, lo político, la crítica moral o estética, la elaboración de un concepto y la construcción de una metáfora. Para la enseñanza ahí se encuentra un mensaje implícito: las problemáticas a estudiar no deberían compartimentarse como políticas, filosóficas, económicas... sino seguir la lógica de la praxis, donde todo está interconectado, pues así interconectados, han sido abordados en la teoría desde Marx y se presentarán los nuevos problemas en la vida de los profesionales. Distinguir problemas por disciplinas es válido y parte de la sistematización necesaria, pero la enseñanza no debería centrarse y quedar en esa distinción. No es por falta de tiempo que no alcanzó Marx a desarrollar una filosofía acabada o una lógica con mayúsculas, es que las desarrolló en toda su obra en un estilo contemporáneo de filosofar, y sin romper con su inserción permanente en el análisis crítico de la praxis.

A veces se intenta presentar la problemática económica o política presente en *El Capital* en forma más o menos “pura”, o decantar la lógica que emana del texto y sus análisis como una lógica dialéctica inserta en el texto. Son esfuerzos loables que nos permiten acercarnos a varios ángulos específicos de lo planteado por Marx, pero en la enseñanza no podemos olvidar que Marx (1843b) desde un texto temprano como la *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*, planteó que la tarea cognoscitiva no consiste en reconocer las concreciones del concepto lógico, sino en “comprender la lógica característica de cada objeto característico.” (p.127) Su dialéctica no consiste en aplicar una lógica que está lista previamente, sino en descubrir la lógica del objeto que se estudia. En lo que concierne a la sociedad, esa lógica debe ser descubierta mediante el estudio de la sociedad concreta y su transformación revolucionaria. Es a su vez la clave para comprender la orientación científica de objetividad,

que anima a Marx, autor donde no encontramos nunca un postulado de objetividad a ultranza en el espíritu de la modernidad, porque concibe la objetividad en el marco de la praxis. La falta de comprensión de este asunto en particular contribuye a que se continúe intentando enseñar marxismo con un cuerpo de asignaturas donde el objeto se desintegra, filosofía por una parte, economía política por otra, teoría sociopolítica por otra, los problemas sociales de la ciencia por otra. La estética y la ética disueltas o completamente ausentes. Esa organización disciplinaria no solo fragmenta la integralidad del marxismo, hace estallar su objeto que resulta disuelto al punto de perderse su contenido: el cambio social revolucionario. Por eso es necesario enseñar marxismo en su rica historia y superar el seguimiento de lo que ofrece una de sus interpretaciones.

2. La crítica desproporcionada contra cualquier otra tendencia...

Esta es una debilidad que emana de la forma inicial estalinista y coloca cualquier otra interpretación marxista bajo sospecha de infidelidad a la correcta doctrina. La diferencia con la crítica despiadada a que se refería Marx estriba aquí en que la correcta doctrina resulta de una selección realizada por los intérpretes y su fallo es definitivo e inapelable. Sin existir una “real academia” o “tribunal supremo” para dirimir los asuntos marxistas, se supone ilógicamente que alguna entidad habrá de dictaminar lo correcto y distinguirlo de lo incorrecto, lo que conduce a la pasividad crítica en espera de que esa correcta interpretación tenga lugar y vea la luz en un documento oficial partidista o gubernamental. La crítica desproporcionada degenera en sospecha y convoca a la pasividad crítica como protección del orden dogmáticamente concebido.

La beligerancia injustificada con respecto a otras tendencias marxistas está detrás de muchas divisiones en las fuerzas revolucionarias. Esta debilidad conduce igualmente al menosprecio de cualquier otra forma de pensamiento teórico, lo que hace muy difícil cuando no imposible un diálogo crítico que reconozca la necesidad de aprender de ellos. Es una situación por demás absurda en una época de cambio en la actividad humana, impetuoso desarrollo de las ciencias y cambios radicales en los conocimientos y su manejo social, que impone la necesidad de diálogo crítico con esa generación de conocimientos para que la teoría mantenga vitalidad y vigencia.

3. *La elaboración de una interpretación del leninismo...*

Es importante no confundir el marxismo-leninismo con el leninismo. Cuando se supone que no enseñar exclusivamente la interpretación marxista-leninista del marxismo significa renunciar a Lenin y al leninismo se incurre en error, por la falsedad de esa identificación. Lenin y el leninismo como tendencia marxista son anteriores al marxismo-leninismo, que se formuló después de la muerte de Lenin. Además, el marxismo-leninismo no reproduce a Lenin, nos ofrece una interpretación de Lenin y el leninismo que no coincide ni con Lenin, ni con el leninismo en varias cuestiones importantes. Así, por ejemplo, no se alcanza a comprender la relevancia que Lenin concedía a los debates epistemológicos, al análisis de la ciencia y las revoluciones científicas. Otro tanto ocurre con las particularidades de su concepción del imperialismo, o la interpretación todavía generalista e insuficientemente diferenciadora del proletariado, sus críticas a la formación de la URSS, y no se comprende el carácter profundamente marxista del giro decisivo en su concepción de la transición al socialismo ocurrido entre 1919 y 1921.

En lugar de renunciar a Lenin y al leninismo la crítica a las debilidades del marxismo-leninismo posibilita asumirlos, porque una de las mayores de esas debilidades consiste en la falta de autocrítica con respecto a su interpretación del marxismo, que confunde constantemente con la idea de un supuesto marxismo verdadero que se posee. Se puede comprender y justificar históricamente por qué en el marxismo se llegó a desarrollar una interpretación de este tipo, pero en la actualidad no tiene absolutamente ninguna pertinencia mantenerse en esa postura acrítica.

4. *La simplificación de la comprensión teórica y política de la transición.*

La comprensión marxista de la transición tiene tres momentos fundamentales asociados a Marx y a Lenin.

En el prólogo de la *Contribución a la crítica de la economía política* (1859) Marx plantea el marco teórico general del posible cambio revolucionario cuando están presentes las condiciones que abren la época de las revoluciones sociales.

En las *Glosas marginales al programa del partido obrero alemán* (1875) replanteará la transición como un problema político programático que requiere considerar la transición política.

Lenin tendrá ante sí (1918-1923), en el ejercicio del poder revolucionario, la pregunta por las políticas necesarias para hacer realidad la transición, lo que conducirá a la adopción de la nueva política económica.

El planteamiento teórico inicial de la revolución en el prólogo de la *Contribución a la crítica...* emana de la comprensión por Marx de la sociedad y el cambio social como procesos objetivos que se realizan mediante la actividad humana, pero nunca automáticamente ni dependiendo exclusivamente de la voluntad humana. Están determinados objetivamente por los grados de desarrollo de la sociedad y la maduración de sus contradicciones.

En la *Glosas marginales...* Marx critica la postura lasalleana por pretender plantearse en un programa político la realización de una sociedad socialista desde cero, como si no existiera una sociedad capitalista que deberá transformarse. La nueva sociedad no se alcanza instantáneamente, por lo que considera erróneo omitir la necesidad de la transición política:

Entre la sociedad capitalista y la sociedad comunista media el período de la transformación revolucionaria de la primera en la segunda. A este período corresponde también un período político de transición, cuyo Estado no puede ser otro que la dictadura revolucionaria del proletariado. (Marx, 1875, p. 342)

Para Marx es necesario entender la transición como un período político de transición que hace posible la transformación de una sociedad en otra. No hay para Marx automatismo socioeconómico o primacía de los cambios económicos por encima de los políticos, tampoco indicador alguno de preferencia por el subjetivismo y el voluntarismo políticos, o por la ideologización de este asunto. Queda claro de la lectura de las *Glosas*, que ni se construye la nueva sociedad de una vez, ni se destruye la sociedad existente para implantar la nueva supuestamente desde cero. Es necesario construir la nueva sociedad transformando la existente y esa transformación social que es el *centro* de lo que es necesario realizar, implica considerar la transición política que es la *vía* para realizarla.

La transición política en Lenin no puede menos que considerar la importancia crucial de la lucha de clases. Podríamos decir que Lenin resuelve en el plano práctico una difícil pregunta ¿En qué consiste la transición y cómo asumirla desde la política?

En 1906, en *La guerra de guerrillas* Lenin había dejado claro que un marxista debe presentar dos exigencias fundamentales para el análisis de la cuestión de las formas de lucha de clases:

En primer lugar, el marxismo se distingue de todas las formas primitivas del socialismo pues no liga el movimiento a una sola forma determinada de lucha. El marxismo admite las formas más diversas de lucha; además, no las "inventa", sino que generaliza, organiza y hace conscientes las formas de lucha de las clases revolucionarias que aparecen por sí mismas en el curso del movimiento. El marxismo, totalmente hostil a todas las fórmulas abstractas, a todas las recetas doctrinarias, exige que se preste mucha atención a la lucha de masas en curso que, con el desarrollo del movimiento, el crecimiento de la conciencia de las masas y la agudización de las crisis económicas y políticas, engendra constantemente nuevos y cada vez más diversos métodos de defensa y ataque. Por esto, el marxismo no rechaza categóricamente ninguna forma de lucha. El marxismo no se limita, en ningún caso, a las formas de lucha posibles y existentes sólo en un momento dado, admitiendo la aparición inevitable de formas de lucha nuevas, desconocidas de los militantes de un período dado, al cambiar la coyuntura social. El marxismo, en este sentido, aprende, si puede decirse así, de la práctica de las masas, lejos de pretender enseñar a las masas formas de lucha inventadas por "sistematizadores" de gabinete."

En segundo lugar, el marxismo exige que la cuestión de las formas de lucha sea enfocada históricamente. Plantear esta cuestión fuera de la situación histórica concreta significa no comprender el abecé del materialismo dialéctico. En los diversos momentos de la evolución económica, según las diferentes condiciones políticas, cultural-nacionales, costumbrales, etc., aparecen en primer plano distintas formas de lucha, y se convierten en las formas de lucha principales; y, en relación con esto, se modifican a su vez las formas de lucha secundarias,

accesorias. Querer responder sí o no a propósito de un determinado procedimiento de lucha, sin examinar en detalle la situación concreta de un movimiento dado, la fase dada de su desenvolvimiento, significa abandonar completamente la posición del marxismo.” (Lenin, 1906)

Estas dos máximas serán relevantes para las políticas en la transición: Para realizarla habrá que aprender de la lucha real, y plantearse de forma histórica concreta la cuestión.

En julio de 1919 en “Una gran iniciativa” al referirse a los sábados comunistas Lenin hizo visible la piedra angular de su concepción de la transición política:

Es el comienzo de una revolución más difícil, más esencial, más radical y más decisiva que el derrocamiento de la burguesía, pues es una victoria obtenida sobre la propia rutina y la indisciplina, sobre el egoísmo pequeñoburgués, sobre todos esos hábitos que el maldito capitalismo ha dejado en herencia al obrero y al campesino. Cuando *esta* victoria esté consolidada, entonces y solo entonces se creará la nueva disciplina social, la disciplina socialista; entonces y sólo entonces será imposible la vuelta atrás, al capitalismo, y el comunismo se hará verdaderamente invencible. (Lenin, 1919, p.3)

A la vez que ratifica la idea de la transición como un proceso largo de transformación social aporta un criterio sólido para establecer cuándo habrá concluido. No es ni una transformación del poder, de los mandos o de cambios que se implantan con mayor o menor éxito a nivel económico, político o mediante adoctrinamiento. Estarán presentes muchos cambios, cada uno por sí mismo no logrará el resultado pero deberán estar en función de la transformación social que como destino presente y final estará siempre en el centro de atención. Hacia ese destino se orientan todas las políticas y en función de ese destino habrá que realizar los cambios que se requieran. La transición política es la vía política en función de la transformación de la sociedad que es el centro. En consecuencia, por muchas transformaciones que se hubieran realizado, si la transformación social no se completa no habrá concluido la transición.

La transición requiere no solo tiempo, requiere también que la nueva sociedad se establezca como una “disciplina” social estable que desplaza la vieja disciplina del orden burgués. No

se logra esto solo con las necesarias transformaciones económicas y políticas, se requiere atención y fomento de lo nuevo que surge en la lucha para hacerlo crecer. Lenin comprende que en eso consiste la tarea política de la vanguardia: no consiste en inventar fórmulas comunistas, sino en favorecer el crecimiento de los “gérmenes de comunismo” que surgen en la lucha. Por eso reclama:

Menos estrépito político y mayor atención a los hechos más simples, pero vivos, de la edificación comunista, tomados de la vida y contrastados en la vida: tal es la consigna que debemos repetir sin descanso todos nosotros, nuestros escritores, agitadores, propagandistas, organizadores, etc. (Lenin, 2019 p.7)

La nueva política económica se aprobó en 1921 durante el X congreso del partido y Lenin la fundamenta en diversos discursos y escritos (Lenin, 1921a, b, c, d). Era claro para Lenin que la continuidad de la revolución en el poder dependía de la alianza con el campesinado, y que la política de comunismo de guerra minaba la posibilidad de esa alianza y mermaba el capital político revolucionario. En el plano estrictamente político reconocía que los campesinos no otorgarían más “crédito político” al proletariado en el poder. Con prudencia plantea la nueva política económica como un repliegue necesario, que no era otra cosa que la restauración de formas económicas propias del capitalismo.

Un año después, en 1922 en el discurso en la apertura del XI congreso del partido hará un balance de instrumentación de la política y precisará varios ajustes. Este es también un punto relevante de la concepción, pues las políticas, cualquiera que estas sean y por complicados que sean sus contenidos, requieren revisión y ajustes permanentes. Lo que Lenin se propone en su análisis es asimilar bien “la experiencia del año transcurrido” (p.118), pues la nueva política económica se propone “establecer una conexión entre la nueva economía que hemos comenzado a construir (...) y la economía campesina de la que viven millones y millones de campesinos” (p.119). Resume la experiencia en tres lecciones políticas: la primera se relaciona con la necesidad de cerrar filas con el campesinado, la segunda con la “emulación” entre las empresas estatales y capitalistas, y la tercera aborda la necesidad de entender el capitalismo de Estado en la transición.

La primera lección consiste en que al cerrar filas con el campesinado se avanzará más lentamente al principio, pero con toda la masa. “Si obramos así, -afirma Lenin-, llegará un momento en que la aceleración de este movimiento alcanzará un ritmo con el que ahora no podemos ni soñar.” (p. 119).

La segunda lección se refiere a “la comprobación por medio de la emulación de las empresas estatales y capitalistas” (p.119) Es relevante que el término que usa es emulación, no competencia o lucha, porque se trata de un aprendizaje y relación entre dos economías. Además, la situación es nueva por el control que requiere, que no es el de mandos superiores mediante grandes estadísticas, sino del conocimiento de detalles a nivel de las empresas. Si antes se prometían acciones en un programa político que debía cumplirse y se comprobaba su cumplimiento, ahora se debe comprobar directamente cuán bien o mal se administra en la práctica, para lo que es necesario constituir entidades de control dirigidas a los detalles. En este punto la crítica de Lenin no podía ser menos que despiadada: Primero reconoce la crítica de los campesinos: “Sois personas excelentes, pero no sabéis hacer la obra que habéis comenzado, la obra económica. He aquí la crítica más simple y contundente que el año pasado dirigieron contra el Partido Comunista los campesinos y, por el conducto de ellos, toda una serie de sectores obreros”. (p.120) Y seguidamente explica el problema de la comprobación:

“Es necesaria una verdadera comprobación. A nuestro lado actúa el capitalista, actúa saqueando, recoge ganancias, pero sabe hacer las cosas. ¿Y vosotros? Vosotros probáis con procedimientos nuevos: no obtenéis ganancias, los principios son comunistas, los ideales son buenos -bien, os han pintado tan bonitos que parecíais santos dignos de entrar vivos en el paraíso-, pero ¿sabeis hacer las cosas?” Hace falta una comprobación, una verdadera comprobación (...) una auténtica comprobación, desde el punto de vista de la producción masiva. (p. 120)

Y reconoce seguidamente que el poder soviético no sabe administrar: «Nosotros no sabemos llevar la agenda pública.» (p. 120)

La tercera enseñanza se refiere a «el problema del capitalismo de Estado» (p.122), que explica como una herramienta fundamental en la transformación a realizar, porque es un instrumento capitalista en manos del poder revolucionario al que no se puede renunciar.

Lo que Lenin plantea con la nueva política económica es una política concreta para realizar la transición en Rusia en las condiciones específicas, y la alianza obrero campesina es su contenido de clase. En ese sentido no es universal, pero esa política es a la vez, la primera política de transición llevada a cabo para realizar la transformación económica que debería hacer posible la transición y ese es su contenido universal. A un año de aprobada, la revisión de la política exigió cambios, en lo que se presentaba como parte de un proceso ininterrumpido y de largo plazo. Sin embargo, a pesar de su éxito para recuperar la economía, la nueva política económica fue sustituida a partir de 1928 con la aprobación del primer plan quinquenal, y otras políticas como la colectivización forzosa.

El contenido universal de la política continúa sin ser entendido cuando se la reconoce solo como local y expresión de un repliegue bolchevique circunstancial, o una concesión al capitalismo. La idea de «emulación» entre capitalismo y socialismo en la economía expresa un asunto importante y pertinente para cualquier experiencia de transición: que el capitalismo venza al socialismo o el socialismo venza al capitalismo es el asunto clave y el resultado dependerá de que el socialismo se demuestre superior al capitalismo en el terreno real nacional, en la economía, en la política, y en la «disciplina», que representa el cambio en la conciencia que resulta del cambio en la vida práctica. La transición política involucra la participación de la ciudadanía, y no es reducible a la implementación de acciones que nacen en el gobierno o la dirección política. Si ese fuera el caso, no habría espacio para el surgimiento de lo nuevo a cultivar y fortalecer. Así pues, en Lenin, el triunfo ni está garantizado, ni depende de factores aislados o separados unos más avanzados que otros aquí o allá, porque se trata de un cambio social global.

El giro estalinista hacia la supresión del capitalismo y la siembra de supuesta conciencia mediante el adoctrinamiento y la ideologización, pusieron fin a esta política, afianzó la creencia en la conclusión de la transición, y a pesar de todas las evidencias no fue

completamente superada ni con las reformas de Jruschov. El nuevo giro asumió la transición no como superación del capitalismo, sino como su supresión.

Una de las consecuencias de largo plazo fue la naturalización del economicismo, como una postura política con respecto a la transición que pondrá el énfasis en la economía y la transformación económica como tarea primera que supuestamente condicionará el cambio social y lo hará posible. Se le llamó construcción de la base material del socialismo. La otra es la ideologización de la transición, que supondrá necesario mantener un proceso permanente de adoctrinamiento ideológico para hacer posible el cambio en la conciencia. Sin embargo, del mismo modo que el economicismo socava el valor de la transición política como vía, la ideologización pondrá en el primer plano el subjetivismo y en lugar de formar conciencia, impondrá un discurso a aprender, que generará a su vez la simulación. Queda la huella indeleble de grotescas simplificaciones ideológicas que se refieren al marxismo como si fuera un credo o verdad absoluta; que idealizan la inteligencia colectiva como si se expresaran verdades absolutas en las decisiones y los documentos partidistas y gubernamentales; en la creación de un imaginario de blancos y negros absolutos para valorar el mundo; la demonización del capitalismo y la idealización de lo que se nombre «socialista» aunque no lo sea; etc. Son asuntos conocidos en más de una experiencia histórica, y todos se generan en la deformación estalinista que hipertrofia la utopía, los deseos, los conocimientos y las ilusiones revolucionarias.

El problema de la transición permanece como asunto crucial y en debate, a lo que aportaron autores muy diversos, en particular para Cuba es fundamental considerar las aportaciones de Ernesto Guevara, por su perspectiva crítica marxista al intento de construir el socialismo con las armas melladas del capitalismo, y su definición del socialismo como hechos económicos y de conciencia. (Delgado 2001, artículos Ideas del Che y Lenin acerca de la construcción del socialismo, pp. 305-309 y Definiciones de socialismo en la obra del Che, pp. 158-159)

La transición es un problema integrador y transversal en la enseñanza del marxismo, continúa siendo un problema abierto, en el tratamiento del cual no debería perderse la perspectiva leninista que podemos entender como la transformación social como *centro* y la transición política como *vía*.

Propuesta 6. No confundir ciencia, doctrina e ideología.

En la enseñanza del marxismo en Cuba han tenido lugar cambios importantes desde los noventa, aunque una parte de ellos a destiempo, y se mantienen inercias y herencias que deberían ser revisadas a profundidad para decantar lo que debe ser superado. En esto se expresa fehacientemente la problemática ideológica, pues la disciplina marxismo y su enseñanza, aunque pretendiera ser exclusivamente científica nunca lo es ni puede serlo. El marxismo muestra tres rostros distintos y correlacionados: el de la teoría científica, el de la doctrina política, y el de la ideología. Participa de esas tres formas en que se organizan los sistemas de ideas, porque cada una de ellas está dirigida a funciones sociales y públicos distintos. Este delicado asunto no debería abordarse desde la dogmática heredada que supone no existe contradicción entre esos tres sistemas de ideas. Es imperativo reconocer el error lógico en que se incurre cuando se identifica la teoría científica con la doctrina política y con la ideología. Es necesario reconocer el valor específico que tiene cada uno de estos sistemas de ideas, y profundizar en las diferencias entre los tres, que no se pueden identificar como si fueran uno solo. (Ubieta et al 2018). Desandar el asunto de esta triple y contradictoria identidad es uno de los problemas teóricos que demanda atención en el presente y reclama cambios en la enseñanza del marxismo que se realiza en la educación superior cubana.

Propuesta 7. Entender y enseñar marxismo en el sistema del conocimiento contemporáneo.

Ubicados en el siglo XXI lo primero que salta a la vista es el rápido avance de los conocimientos humanos y la diversidad de sus fuentes cotidianas, científicas y tecnológicas. No es posible enseñar marxismo con base exclusivamente en los sistemas de conocimientos de los dos siglos anteriores en que surgió y se desarrolló el marxismo. Se requiere una intensa actualización que implica cambios curriculares, pedagógicos y en la preparación continua de los docentes.

En el aula de marxismo se requiere dialogar con ese nuevo marco de conocimientos que es retador para estudiantes y docentes. El ejercicio de un pensamiento dialéctico y crítico requiere realizarse en ese diálogo permanente con el estado del conocimiento en las ciencias y las humanidades, en las prácticas humanas y la formación de nuevas entidades y procesos en la vida económica, política y social. Queda claro que en este caso, no podrá la enseñanza

reducirse a ejemplos porque así lo exija el rigor metodológico, es que para comprender esos problemas nuevos se requiere investigarlos y descubrir su lógica característica. No hay manual ni texto clásico que tenga las respuestas, por lo que no solo en general, sino en específico en este asunto, se requieren docentes investigadores capaces de dialogar con esos conocimientos, y con las interpretaciones que de ellos se han hecho en el pensamiento contemporáneo, sea marxista o no. Nunca antes las informaciones estuvieron tan disponibles como hoy, pero al mismo tiempo, el volumen creciente requiere de autonomía, responsabilidad, rapidez y trabajo colectivo para manejarlas científica y pedagógicamente.

Un ejemplo satisfactorio que nos dejaron los noventa fue la introducción de la asignatura Problemas sociales de la ciencia y la tecnología. Algunos lo consideraron casi un pecado, por estimar que los asuntos que aborda no forman parte del corpus conceptual del marxismo. Y es cierto, se trata de un área de conocimientos que surgió después, pero sus contenidos, la ciencia, la tecnología y las políticas son de interés básico para entender la sociedad contemporánea y lo que el marxismo debe atender. En ese plano su introducción fue más que oportuna y nos deja con el tiempo una lección importante porque es un cuerpo de conocimientos que tiene atractivo para los estudiantes, trabaja problemas reales e integradores y coloca la actualización como un asunto priorizado.

Propuesta 8. Considerar en la enseñanza el lugar del marxismo en el conjunto de las necesidades de formación humanística universitaria.

Cada carrera universitaria tiene un conjunto de necesidades de formación humanística identificadas y que se atienden en el currículo a través del sistema de disciplinas y asignaturas. Esas necesidades tienen algunos aspectos generales comunes que emanan de la época en que vivimos, pero son unificables solo parcialmente pues en cada carrera las necesidades son diferentes. El profesor de marxismo debe conocer estas necesidades, y reconocer su presencia en los contenidos de la enseñanza que realizan otras asignaturas y la que imparte.

Se requiere, además del esfuerzo individual de cada docente, la colaboración entre docentes de las diversas asignaturas, y conocimientos de qué se imparte en el resto de las asignaturas de sociales. Esos conocimientos son imprescindibles para construir diálogos y puentes con

el conocimiento social en general, y con el resto de los propósitos formativos de la carrera. El programa de marxismo debe estar en concordancia y diálogo permanente con los contenidos de las asignaturas y disciplinas sociales y humanísticas que forman parte del currículo general que cursa el estudiante. Y debe construirse una relación de doble canal, para incorporar los resultados de lo que se trabaja en esas asignaturas en la que imparte, y para que lo que se trabaje en la suya pueda conectarse con aquellas.

En la actualidad los contenidos de ciencias sociales presentes en las carreras universitarias son prácticamente invisibles para el profesor de marxismo que se ocupa de su pequeña tarea a veces en aislamiento, a veces desconectado o de espaldas al resto de lo que se imparte. Se necesita hacerlos visibles en las aulas de marxismo, y conectarlos con los problemas integradores transversales. Esto significará más trabajo para cada colectivo docente, pero hacer las cosas bien requiere de ese trabajo curricular, didáctico y pedagógico, lo que incluye el problema práctico de la inserción plena del profesor que imparte marxismo en el colectivo docente de cada carrera.

Propuesta 9. Poner la enseñanza del marxismo en función de las necesidades de formación profesional y diversificarla.

Con programas de estudio presumiblemente peores que los actuales, tuvimos tiempos mejores en algunos aspectos. Me refiero a que contábamos por ejemplo en los ochentas con un amplio interés y diálogo con especialistas en ciencias y otras actividades profesionales interesados en las problemáticas de la enseñanza del marxismo. Varias actividades de postgrado y eventos de marxismo contaban con la presencia de representantes de muchas áreas de conocimientos, interesados en las problemáticas marxistas y cuyas problemáticas científicas interesaban a su vez a los profesores de marxismo. En la actualidad casi no hay diálogo de ese tipo de los profesores de marxismo y los profesores de otras asignaturas que tienen que ver directamente con la formación que está recibiendo el estudiante, los eventos están segmentados por especialidades y estamos más de espaldas unos a otros que de frente y en diálogo. Existe una barrera invisible entre el profesor de marxismo y el resto de los docentes, que se expresa a veces en el pensamiento y las acciones que cuestionan el tiempo que se dedica a la enseñanza del marxismo. Ese tipo de barreras no se rompen sin contacto

personal y colaboración, sin la realización de actividades conjuntas, que siempre serán posibles. Por muy distantes que sean las especialidades de cada uno, si se coloca la atención en lo que se quiere lograr, -que es un profesional capaz de desempeñarse en la profesión y la vida en las condiciones cambiantes del mundo contemporáneo y nuestra sociedad transicional-, se encontrarán puntos de encuentro y colaboración. Se necesitan espacios y acciones de comunicación pedagógica colectiva que lo faciliten.

En Cuba existe una estructura académica funcional, sólida y rigurosa en todas las carreras que se llama Comisión Nacional de Carrera. Es necesario sembrar el marxismo en diálogo con las comisiones nacionales de carrera. Hay que superar por todos los medios la situación actual, donde el marxismo se recibe como un dictado que emana de decisiones tomadas en otros niveles y llega a las carreras como la imposición de una disciplina por razones políticas e ideológicas.

Asumir esta propuesta implica iniciar el camino de la descentralización sobre la base de reconocer las necesidades específicas de formación profesional. El primer paso consistiría en acercar la disciplina de marxismo a la lógica de formación de cada carrera, para lo que se necesita una coordinación permanente con las comisiones nacionales de carrera hasta llegar a la descentralización completa, cuando la disciplina de marxismo esté en el mismo rango de subordinación a las comisiones nacionales de carrera que ostenta el resto de las disciplinas académicas que forman parte del plan de estudios.

De todo lo anterior resulta que los programas de marxismo no deben ser iguales en todas las carreras. También por razones vinculadas a la formación profesional deberían ser específicos, ajustados a cada carrera. A su vez, vincular la enseñanza del marxismo a las profesiones que se estudian sembraría el marxismo diferenciando y diversificando los programas y las prácticas a través de los problemas que se priorizan en el estudio. Esto contribuye a la argumentación antes expuesta con respecto a la necesidad de realizar la enseñanza más que en asignaturas separadas, a través de problemas integradores transversales.

En el camino a ese destino podría comenzarse por identificar en cada carrera qué problemas deberían abordarse en común en todas las asignaturas del ciclo de marxismo y cómo los problemas integradores deberían estar en las clases prácticas y las evaluaciones. Un

profesional de ciencias o tecnología no necesita conocer en el nivel de especialista ni teoría política, ni economía política, pero eso no significa que la enseñanza para ellos sea superficial. Se necesita activar en las decisiones curriculares los filtros de la vida futura: profesional y personal. La vía para que los futuros profesionales aprendan marxismo debería construirse a través del planteamiento y búsqueda de soluciones a problemas reales, para lo que se requiere conocimientos básicos y desarrollar un pensamiento analítico, crítico y reflexivo que permita pensarlos desde varios ángulos (económico, político, ético, estético, ideológico...). Un segundo paso importante en el camino de la integración consistiría en abrir la agenda docente de ejercicios teóricos y clases prácticas a problemas mixtos, cada vez más cercanos a los reales en la medida en que avanzan los estudios.

Se pueden atraer profesores de las especialidades a la enseñanza de marxismo, de varias formas. Una de las primeras podría ser para identificar y abordar en clases problemas reales que enfrentará el profesional. Por ejemplo, los problemas de economía, política, ética, estética, tienen rostros específicos en la vida y ejercicio de profesiones diferentes (por ejemplo medicina, enfermería, dirección de empresas, ingenierías, ciencias sociales, ...) Así, no es necesario forzar la desaparición de las asignaturas actuales, aunque su desaparición por integración a la dinámica de las carreras podría ser un resultado muy positivo y muestra de madurez a largo plazo.

Propuesta 10. Aprovechar al máximo en la superación de los docentes la formación de postgrado y otras fortalezas de la educación superior cubana.

Al valorar las necesidades de formación continua de los docentes de marxismo que emanan de las nueve propuestas anteriores es imprescindible tomar en consideración cuatro fortalezas de la educación superior cubana que contribuyen a manejar las necesidades de cambio en cualquier disciplina académica:

Primera, la consolidación del sistema de la educación superior cubana, que permite el manejo de las carreras universitarias con una proyección nacional, y cuenta con la Comisión Nacional de Carrera como un órgano académico competente y colegiado en cada una de ellas, y que permite tomar decisiones académicas funcionales a la formación profesional en su totalidad.

Segunda, la existencia de dos vías que permiten cambios curriculares con relativa agilidad: la vía permanente a través de la introducción de modificaciones parciales y asignaturas electivas y optativas; y la vía del cambio global cuando se promueven nuevos planes y programas de estudios.

Tercera, la consideración de la formación humanística como parte integral de todas las carreras, no un añadido o complemento de la formación profesional específica, sino una parte relevante del proceso formativo.

Cuarta, la existencia de un sistema de formación de postgrado amplio, diversificado y potente. Sus dinámicas fortalecen la formación continua de los docentes, lo que incide positivamente en las capacidades y competencias individuales y la cultura de los claustros como entidad colectiva.

Estas cuatro fortalezas de la educación superior cubana ofrecen un marco profesional competente para debatir y encauzar la toma de decisiones académicas en cualquier área de conocimiento, y permiten manejar las especificidades de la formación profesional y de las disciplinas cualesquiera que estas sean. Considero que el sistema de postgrado del MES debiera ser el entorno natural para la elevación de la calidad de la formación de los docentes de marxismo, su actualización y avance, tanto vinculados a investigaciones, como a la realización de estudios de maestría y doctorado que las requieren.

Prestar mayor atención a las oportunidades que ofrece la formación de postgrado en la educación superior es fundamental, porque mejora a largo plazo la calidad académica del profesorado, tanto para el desempeño docente como investigativo. Por una parte, la formación académica continua de un profesor de marxismo no debería concebirse o centrarse en actividades propias de las escuelas de adoctrinamiento político, mientras por otra, debería priorizarse la realización de tareas de investigación propias de los ejercicios de superación en maestrías y doctorados. Esa formación continua debería buscar niveles de especialización con la totalidad del marxismo como horizonte, y no debería tampoco mezclarse o confundirse con la formación de docentes de otras especialidades, por las consecuencias de desprofesionalización que tendría. Debería asimismo incursionarse en la formación postdoctoral.

Una reflexión final

La enseñanza del marxismo en las carreras universitarias en la actualidad es un problema abierto que tiene numerosos ángulos que reclaman acciones de cambio. En este artículo se argumentó la pertinencia de diez propuestas que de ser tomadas en consideración podrían encauzar debates y conducir a transformaciones para alcanzar una enseñanza a la altura de las circunstancias actuales. Seguramente no serán las únicas a considerar, y si se reflexiona críticamente sobre ellas, serán modificadas y ampliadas. Han sido expuestas en sentido positivo como acciones que deberíamos realizar. Consideremos finalmente, que cualquier indicación positiva para la acción contiene de forma implícita la indicación de lo que no deberíamos hacer, pues de hacerlo, fracasaríamos. Expongo a continuación un decálogo, que intenta responder a la pregunta ¿qué garantizaría que continúe sin tener el éxito esperado la enseñanza del marxismo?

- 1. Considere la enseñanza del marxismo un asunto trivial y asúmalo como un conjunto de tareas a realizar. Dicho de otra manera, considere que ante la situación actual contamos con suficiente experiencia y sabemos lo que hay que hacer, solo resta emprender.*
- 2. Enseñe a partir de la uniformidad y división disciplinaria actuales, tal como se hace con cualquier otro contenido académico.*
- 3. Centre la enseñanza en conocimientos decantados, postulados, teorías y en los conceptos y términos que los expresan. Dicho de otra manera, considere que para enseñar y aprender marxismo no es necesario conocer la historia del marxismo.*
- 4. Enseñe la dialéctica a través de ejemplos exitosos. Si incursiona en la historia, céntrese en la experiencia positiva.*
- 5. Sea modesto, problematice y critique en el proceso de enseñanza con moderación. Dicho de otra manera, desestime la crítica despiadada, y evite que el ejercicio crítico en el aula se salga de control.*
- 6. Confunda ciencia, doctrina e ideología y priorícelas en orden inverso al expuesto.*

7. Enseñe marxismo al margen del resto de la formación humanística que recibe el estudiante universitario.

8. Enseñe marxismo sin considerar las necesidades específicas de la formación profesional y humanística de los estudiantes en la carrera que estudian.

9. Considere que para mejorar la enseñanza lo fundamental radica en que los profesores se superen en cuestiones pedagógicas, didácticas, y se mantengan informados sobre las cuestiones políticas e ideológicas.

10. Mejore su preparación como docente mediante un intenso trabajo político-ideológico, al margen del sistema de formación de postgrado propio de la educación superior.

Albergo la esperanza de que este *decálogo para garantizar el fracaso* no guie las acciones de cambio que se emprendan.

Bibliografía

Acosta Sariego, José Ramón (2009). Capítulo V. Texto y contexto bioético cubano. Epígrafe Tendencias del pensamiento bioético cubano. En *Los árboles y el bosque. Texto y contexto bioético cubano*. (pp.259-266). Acuario.

Afanasiev, V. (1985). *Fundamentos de filosofía*. Tercera edición. Argentina: Cartago (Primera edición Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras).

Burlatsky, M. (1982). *Materialismo Dialéctico*. Moscú: Editorial Progreso.

Bujarin, N. (1972). *Teoría del materialismo histórico. Ensayo popular de sociología marxista* (primera edición 1921). Siglo XXI.

Delgado Díaz, Carlos Jesús (1995). *El pensamiento rancio*. Tesis inéditas. Disponible en <https://carlosjdelgado.org/recursos-educativos/ponencias/el-pensamiento-rancio/>

Delgado Díaz, Carlos Jesús (1999). “El cambio de racionalidad y la matematización del saber”. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 1(1), pp.63-83.

- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2001). *Diccionario Temático Ernesto Che Guevara*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2002). Marxismo y ecología: complejidad de un problema, o ¿un problema de complejidad? *Revista Cubana de Ciencias Sociales*, (32), pp. 5-12. Disponible en: <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/articulos-publicados-por-carlos-jesus-delgado-diaz/problemas-complejos-marxismo-y-ecologia/>
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2007). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. Ediciones Acuario, Centro Félix Varela.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2009a). La filosofía dialéctica deseada. Ponencia presentada en el Panel “De qué filosofía hablamos. Aportes del pensamiento cubano y latinoamericano”, desarrollado en el Taller *Un mínimo de filosofía acerca de la necesidad de la modestia*. Organizado por la Oficina del Programa Martiano. Disponible en <https://carlosjdelgado.org/ponencias/filosofia-dialectica-deseada/>
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2009b). El valor de una polémica. Sobre el texto de A. Bogdánov. *Marx Ahora*, (28), pp. 196-205. Disponible en <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/articulos-publicados-por-carlos-jesus-delgado-diaz/polemica-filosofica/>
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2009c). Tesis para un diálogo sobre la dialéctica y su enseñanza. (inédito). Disponible en <https://carlosjdelgado.org/recursos-educativos/ponencias/tesis-para-un-dialogo-la-dialectica-y-su-ensenanza/>
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2013). Comprensión y enseñanza del marxismo hoy: algunos retos. Ponencia presentada en el evento de la Cátedra Julio Antonio Mella, en diciembre de 2013. Disponible en: <https://carlosjdelgado.org/ponencias/comprension-y-ensenanza-del-marxismo-hoy/>
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (Coord.) (2014). *Filosofía, política y dialéctica en Materialismo y empiriocriticismo*. La Habana: Editora Política. Disponible en

<https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/libros/filosofia-politica-y-dialectica/>

Delgado Díaz, Carlos Jesús (2015). Cambio social, teoría de la revolución y alternativas revolucionarias en América Latina. *Marx Ahora*, (39), pp. 128-136. Disponible en <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/articulos-publicados-por-carlos-jesus-delgado-diaz/alternativas-revolucionarias-en-america-latina/>

Delgado Díaz, Carlos Jesús (2016a). La enseñanza del marxismo-leninismo en la universidad cubana actual: reflexiones y propuestas. En: Santana Pérez, Jorge Luis; Nieves Ayús, Concepción (Compiladores) (2016). *El ideal socialista en la sociedad cubana: ayer y hoy* (pp. 239-260). La Habana: Filosofi@.cu Disponible en: <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/articulos-publicados-por-carlos-jesus-delgado-diaz/ensenanza-del-marxismo/>

Delgado Díaz, Carlos Jesús (2016b). Educar a partir del pensamiento complejo. *Complejidad*. No. 32. Octubre-diciembre 2016. Buenos Aires.

Delgado Díaz, Carlos Jesús (2017). Prólogo. En Piedra Arencibia, Roney (2017). *Marxismo y dialéctica de la naturaleza* (pp. VII-XVIII). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales. Disponible en: <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/prologos/marxismo-y-dialectica-de-la-naturaleza/>

Delgado Díaz, Carlos Jesús (2018a). La enseñanza del marxismo leninismo en la universidad cubana actual: reflexiones y propuestas. En Gómez Velázquez, Natasha; Vilá Blanco, Dolores (2018). *Pensar Cuba Hoy: forzando los bordes* (pp. 159-184). La Habana: Editorial UH. Disponible en <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/articulos-publicados-por-carlos-jesus-delgado-diaz/problemas-actuales/>

Delgado Díaz, Carlos Jesús (2018b). *Intervención en el panel Marxismo, epistemología y cambio social*. Segunda Escuela Internacional de Postgrado «Paradigmas críticos de la emancipación en el Caribe y América Latina. La Habana, 25-29 junio 2018. Casa de las Américas. CLACSO TV. Disponible en <https://carlosjdelgado.org/dialogos/panel-marxismo/>

- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2018c). Capítulo Transdisciplinariedad: Involucrarse con la complejidad. En Bin Mussallam, Manssour & Jobin, Florine (eds) (2018). *Guía Global de Ética, Principios, Políticas y Prácticas en la Educación Equilibrada e Inclusiva* (pp. 35-53) (Serie Guías Globales) Ginebra, Suiza: The Education Relief Foundation.
- Delgado Díaz, Carlos Jesús (2019). Reinventar la educación desde el pensamiento complejo. *Orbis Cognita*, 3(2), pp.20-40. Disponible en https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/744
- Foerster, H. (1998). Por una nueva epistemología. *Metapolítica*, 2(8), pp. 629-641.
- García Galló, G. J. (1979). Café, “ca-fué” o “cafunga” en filosofía. En *Glosas sobre el libro de Lenin “Materialismo y empiriocriticismo”* pp. 161-166. La Habana: Academia.
- García Galló, G. J., Quesada Morales, A., Delgado Díaz, C. J. (1987). *Programa temático y bibliografía. Curso de postgrado filosofía marxista-leninista*. (primera edición). La Habana: ENPES.
- Gramsci, A. (1966). Notas críticas sobre una tentativa de Ensayo Popular de Sociología. En *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce. Obras escogidas*, Tomo 1, (pp. 122-173) Edición revolucionaria.
- Konstantinov, F. V. (1965). *Fundamentos de la Filosofía Marxista*. Segunda edición México: Grijalbo.
- Kuusinen, O. V. (1960). *Manual de Marxismo-Leninismo*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS. México: Grijalbo.
- Leal-Rosales, V. & Cortón-Romero, B. & Céspedes-Acuña, E. (2018). La enseñanza del Marxismo Leninismo desde un enfoque profesional y de autogestión del aprendizaje. *Maestro y Sociedad* 15(4) pp. 618-632. Disponible en <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4471/3836>
- Lenin, V. I. (1906). *La guerra de guerrillas*. Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1900s/30-ix-06.htm>

- Lenin, V. I. (1914). Carlos Marx. (Breve esbozo biográfico con una exposición del marxismo). En Marx, C. y F. Engels. (s.f.). *Obras escogidas*. Tomo único. (pp. 7-10). Moscú, Progreso.
- Lenin, V. I. (1919). Una gran iniciativa. En Lenin, V. I. (1973). *Obras escogidas en 12 tomos*. Tomo 10. (pp. 3-14) Progreso.
- Lenin, V. I. (1921a). Informe sobre la gestión política del CC del PC(b) de Rusia, presentado el 8 de marzo. En Lenin, V. I. (1973). *Obras escogidas en 12 tomos*. Tomo 12. (pp. 4-14) Progreso.
- Lenin, V. I. (1921b). Informe sobre la sustitución del sistema de contingentación con el impuesto en especie, presentado el 15 de marzo. En Lenin, V. I. (1973). *Obras escogidas en 12 tomos*. Tomo 12. (pp. 15-22) Progreso.
- Lenin, V. I. (1921c). Sobre el impuesto en especie. En Lenin, V. I. (1973). *Obras escogidas en 12 tomos*. Tomo 12. (pp. 28-44) Progreso.
- Lenin, V. I. (1921d). La nueva política económica y las tareas de los comités de instrucción política. En Lenin, V. I. (1973). *Obras escogidas en 12 tomos*. Tomo 12. (pp. 72-79) Progreso.
- Lenin, V. I. (1922). Informe político del Comité Central del PC(b) de Rusia, presentado al XI congreso del partido. En Lenin, V. I. (1973). *Obras escogidas en 12 tomos*. Tomo 12. (pp. 116-135) Progreso.
- Marx, C. y F. Engels. (s.f.). *Obras escogidas*. Tomo único. Moscú, Progreso.
- Marx, C. (1843a). *Carta a Arnold Ruge*, (septiembre de 1843). Disponible en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/cartas/m09-43.htm>
- Marx, C. (1843b). *Critica de la filosofía del Estado de Hegel*. Biblioteca Nueva. Disponible en <https://creandopueblo.files.wordpress.com/2013/10/marx-crc3adtica-de-la-filosofc3ada-del-estado-de-hegel.pdf>
- Marx, C. (1859). Prólogo de la Contribución a la crítica de la economía política. En Marx, C. y F. Engels. (s.f.). *Obras escogidas*. Tomo único. (pp. 181-185). Moscú, Progreso.

- Marx, C. (1875). *Glosas marginales al programa del partido obrero alemán*. En Marx, C. y F. Engels. (s.f.). *Obras escogidas*. Tomo único. (pp. 329-346). Moscú, Progreso.
- Morin, Edgar; Delgado Díaz, Carlos Jesús (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.
- Pérez Cruz, F. (2016a). Retos actuales del marxismo: Una perspectiva desde Cuba. *Rebelión*. (16/11/2016) Disponible en <https://rebelion.org/retos-actuales-del-marxismo-una-perspectiva-desde-cuba/>
- Pérez Cruz, F. (2016b). Pensar, hablar y obrar bien. La enseñanza de la filosofía marxista en Cuba. *Rebelión*. (23/11/2016) Disponible en <https://rebelion.org/pensar-hablar-y-obrar-bien/>
- Stalin, J. (1953). *Obras completas* (15 tomos) Ediciones en Lenguas Extranjeras
- Stepin, V. S. (1991). La concepción activa del conocimiento (discusiones con Igor Alekseev). *Voprosy Filosofii*, 8, pp. 129-138. (en ruso).
- Stepin, V. S. (2005). *Theoretical Knowledge*. Springer.
- Ubieta Gómez, E., Monal, I., Limia David, M., Delgado Díaz, C. J., Zardoya Loureda, R., Rodríguez, P. P., Fernández, F. (2018). Panel La ideología de la revolución cubana. *Cuba Socialista*, (8), junio – agosto de 2018, (pp. 123-159). Disponible en <https://carlosjdelgado.org/publicaciones-de-carlos-j-delgado/articulos-publicados-por-carlos-jesus-delgado-diaz/revolucion-cubana/>

Carlos J. Delgado
13 marzo 2022

ACERCA DEL AUTOR

Carlos Jesús Delgado Díaz

Filósofo, Profesor de Filosofía, Master of Arts en Filosofía (Universidad Estatal de Bielorrusia 1983). Doctor en Ciencias Filosóficas (Cuba 1992). Profesor Titular de la Universidad de La Habana (2000). Académico Titular de la Academia de Ciencias de Cuba (2012-2018, 2018-2022). Rector Multiversidad Mundo Real Edgar Morin (2015-2018). Decano, Facultad de Filosofía e Historia, UH (2013-2017). Vicepresidente del Comité Nacional Cubano de Bioética. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Investigaciones Filosóficas. Coordinador de las cátedras Paulo Freire (UH) y Complejidad (La Habana). Autor de artículos publicados en revistas y libros de América y Europa; y los libros *Reinventar la educación* (Sao Paulo 2016, México 2017, La Habana 2017, Bogotá 2018), *Filosofía, política y dialéctica en Materialismo y empiriocriticismo* (La Habana 2014), *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber* (Habana 2007 y 2011, Bogotá 2008), *Bioética y medio ambiente* (Habana 2006, México 2008), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social* (Buenos Aires 2006), *Límites socioculturales de la educación ambiental* (México 2002), *Diccionario Temático Ernesto Che Guevara* (Habana 2000), *Cuba verde* (Habana 1999, 2003, 2011), *Ecología y Sociedad Estudios* (Habana 1996, 1999). Su actividad docente e investigativa ha sido premiada en URSS (1982), México (2001), Argentina (2004) y Cuba (2004, 2005, 2009, 2011, 2014, 2017).