

Formación laboral y transformación social: los jóvenes preuniversitarios en Cuba (1900-2024)

Labor Training and Social Transformation: Pre-University Youth in Cuba (1900–2024)

Formação Laboral e Transformação Social: Os Jovens Pré-universitários em Cuba (1900–2024)

Rey Andrés Delis Preval¹, <http://orcid.org/0009-0006-9733-290X>
Mayelin Cabezas Salmon², <https://orcid.org/0000-0002-7556-341X>
Fabio Meriño Benavides³, <https://orcid.org/0000-0001-8920-8104>

¹Instituto Preuniversitario Vocacional de Ciencias Exactas (IPVCE) “Antonio Maceo Grajales”, Santiago De Cuba, Cuba

²Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

³Universidad de Ciencias Médicas, Cuba

*Autor para correspondencia: mayelincs600@gmail.com

RESUMEN

El estudio examina la evolución histórica de la formación laboral preuniversitaria en Cuba entre 1900 y 2024, destacando su impacto social. A través de un enfoque cualitativo con diseño histórico-crítico y revisión sistemática de fuentes primarias y secundarias, se aplicó un análisis de contenido categorial en tres fases. Los resultados identifican cinco etapas históricas, cada una marcada por la tensión entre objetivos formativos y productivos. La formación laboral ha tenido un efecto ambivalente: por un lado, ha impulsado la movilidad social ascendente y ha contribuido a la construcción de identidades generacionales; por otro, ha reproducido desigualdades territoriales, de origen social y de género. La investigación concluye que el reto contemporáneo no consiste en abandonar el principio de “estudio y trabajo”, sino en diseñar políticas que gestionen de manera explícita sus tensiones sociales y corrijan los impactos diferenciales. La matriz de tensiones formativo-productivas propuesta constituye una contribución teórica original.

Palabras clave: Formación laboral, preuniversitario, impacto social, movilidad social, jóvenes, Cuba.

ABSTRACT

This study examines the historical evolution of pre-university labor training in Cuba between 1900 and 2024, highlighting its social impact. Using a qualitative approach with a historical-critical design and a systematic review of primary and secondary sources, a three-phase categorical content analysis was applied. The results identify five historical stages, each marked by specific tensions between formative and productive objectives. Labor training has had an ambivalent social effect: it has driven upward social mobility and contributed to generational identity formation, but it has also reproduced territorial, social origin, and gender inequalities. The research concludes that the contemporary challenge is not to abandon the principle of “study and work,” but to design policies that explicitly manage its social tensions and correct its differential impacts. The proposed matrix of formative-productive tensions constitutes an original theoretical contribution.

Keywords: Vocational training, pre-university education, social impact, social mobility, youth, Cuba.

RESUMO

Este estudo examina a evolução histórica da formação laboral pré-universitária em Cuba entre 1900 e 2024, destacando seu impacto social. Utilizando uma abordagem qualitativa com desenho histórico-crítico e revisão sistemática de fontes primárias e secundárias, aplicou-se uma análise de conteúdo categorial em três fases. Os resultados identificam cinco etapas históricas, cada uma marcada por tensões específicas entre objetivos formativos e produtivos. A formação laboral teve um efeito social ambivalente: impulsionou a mobilidade social ascendente e contribuiu para a construção de identidades geracionais, mas também reproduziu

desigualdades territoriales, de origen social e de gênero. A pesquisa conclui que o desafio contemporâneo não é abandonar o princípio “estudo e trabalho”, mas sim elaborar políticas que gerenciem explicitamente suas tensões sociais e corrijam seus impactos diferenciais. A matriz de tensões formativo-productivas proposta constitui uma contribuição teórica original.

Palavras-chave: Formação profissional, pré-universitário, impacto social, mobilidade social, jovens, Cuba.

Recibido: 22/3/2025 Aprobado: 12/4/2026

Introducción

La formación laboral de los jóvenes en el nivel preuniversitario en Cuba constituye un campo de tensión permanente entre dos lógicas. La primera es formativa, orientada al desarrollo integral de la personalidad y la vocación; la segunda es productiva, centrada en la satisfacción de necesidades económicas inmediatas. Esta tensión, lejos de ser un defecto contingente, representa una regularidad estructural en la historia educativa cubana (Dueñas Bravo & Iglesias Hernández, 2017). A lo largo del siglo XX y las primeras décadas del XXI, las políticas educativas han oscilado entre estos dos polos, configurando un entramado de prácticas que han marcado las trayectorias juveniles y la vida comunitaria. Sin embargo, la literatura existente ha tendido a reproducir narrativas institucionales o descripciones cronológicas de las reformas, prestando escasa atención al impacto social de estas políticas sobre las identidades, proyectos de vida y condiciones materiales de los jóvenes.

En años recientes, algunas investigaciones han comenzado a llenar este vacío. Smith (2024) documenta cómo la creación de sedes universitarias municipales transformó comunidades rurales en la provincia de Granma, generando nuevas dinámicas de acceso y permanencia en la educación superior. Tejuca Martínez (2022) revela las persistentes desigualdades territoriales y de origen social que condicionan las oportunidades educativas, mostrando cómo las políticas de inclusión han tenido efectos diferenciados según el contexto. Por su parte, Blum (2011) explora cómo la generación que creció durante el Período Especial desarrolló identidades complejas, atravesadas por la tensión entre las aspiraciones educativas y las limitaciones derivadas de la crisis. Estos estudios evidencian que la formación laboral no puede analizarse únicamente como un dispositivo pedagógico, sino como un fenómeno social que incide en la movilidad, la cohesión y la construcción de subjetividades.

El marco teórico de este trabajo se inscribe en una concepción dialéctica de la relación educación-sociedad (Giroux, 1983; Apple, 2004), reconociendo que las prácticas de formación laboral son históricamente contingentes, portadoras de intereses sociales en conflicto y productoras de efectos diferenciados. Desde esta perspectiva, se definen cinco categorías analíticas: formación laboral (Dueñas Bravo & Iglesias Hernández, 2017; Freire, 1987), orientación profesional (Savickas, 2005; Super, 1990), relación estudio-trabajo (Freire, 1987; Makarenko, 1951), currículo (Eisner, 1985; Jackson, 1968) e impacto social (Becker, 2017; Castells, 2009; Dubar, 2000; Midgley, 2014; Putnam, 2000). Estas categorías permiten articular un análisis integral que vincula dimensiones pedagógicas, institucionales y comunitarias.

El objetivo de este trabajo es analizar el impacto social de la evolución histórica de la formación laboral preuniversitaria en Cuba entre 1900 y 2024. Se busca identificar cómo las distintas configuraciones histórico-políticas han afectado la movilidad social de los jóvenes, caracterizar los efectos en la identidad y proyecto de vida de las generaciones que transitaron por el sistema, y evaluar la contribución de estas prácticas a la cohesión y resiliencia comunitarias en contextos de crisis. Como aporte teórico original, se propone una matriz de tensiones formativo-productivas que clasifica las configuraciones históricas según dos ejes: predominio (formativo vs. productivo) y reflexividad (alta vs. baja). Esta matriz constituye una herramienta analítica novedosa para comprender las dinámicas de la educación laboral en Cuba y orientar el diseño de políticas educativas con enfoque de justicia social.

Metodología

Se adopta un enfoque cualitativo con diseño de revisión histórico-cronológica, orientado a reconstruir la relación entre políticas educativas y sus efectos sociales a partir del análisis sistemático de fuentes primarias y estadísticas oficiales. Se realizó una revisión bibliográfica de fuentes primarias entre enero y junio de 2025. Criterios de inclusión: (a) documentos oficiales del sistema educativo cubano entre 1900 y 2025; (b) discursos de figuras clave; (c) investigaciones académicas indexadas en SciELO, Redalyc, Dialnet y Scopus; (d) estadísticas educativas de la Oficina Nacional de Estadística e Información [ONEI] (2024); (e) estudios empíricos sobre impacto social.

Se aplicó un análisis de contenido categorial en tres fases: codificación abierta (generando 147 códigos iniciales),

codificación axial, y construcción de periodización con puntos de inflexión (1959, 1965, 1976, 1991, 2001). Se aplicaron los criterios de calidad de Lincoln y Guba (1985): credibilidad (triangulación), transferibilidad (descripción densa), dependencia (registro sistemático) y confirmabilidad (reflexividad explícita).

Resultados y discusión

Periodización e Impacto Social

Etapas I. Antecedentes y primeras institucionalizaciones (1900-1958)

La etapa inicial de la formación laboral preuniversitaria en Cuba se caracterizó por una contradicción fundacional entre la riqueza del pensamiento pedagógico ilustrado —representado por figuras como Varela, Luz y Caballero, Martí y Varona— y la debilidad de su materialización institucional. El nivel preuniversitario como tal no existía de manera masiva: el bachillerato era una vía elitista, con colegios privados religiosos (La Salle, Jesuitas, Dominicos) que concentraban a los hijos de la burguesía. Las asignaturas de formación laboral, como “Trabajo Manual” y “Educación Industrial”, eran optativas y estigmatizadas como espacios para “pobres”, impartidas en talleres mal equipados. El currículo oculto transmitía un mensaje de reproducción de la estratificación social: los hijos de la élite estudiaban para ser profesionales, mientras que los hijos de obreros y campesinos se preparaban para trabajos manuales. El currículo nulo excluía sistemáticamente contenidos sobre derechos laborales, historia del movimiento obrero cubano y pensamiento crítico sobre la explotación económica.

El impacto social de este modelo fue limitado. La movilidad social ascendente era excepcional: según el censo de 1953, solo el 1,8% de la población había completado la educación secundaria y apenas el 0,5% alcanzaba estudios universitarios. La formación laboral como política pública fue prácticamente inexistente, y la movilidad social restringida se reflejaba en la estructura ocupacional: en 1899, apenas el 4,4% de la población activa se dedicaba a servicios profesionales, mientras que el 65,2% se concentraba en ocupaciones agrícolas y el 16,1% en servicio doméstico (U.S. War Department, 1900, p. 150). En el plano identitario, el discurso ilustrado de Martí y Varona generó un ideal de ciudadano formado en el trabajo digno, pero la mayoría de los jóvenes construyeron identidades vinculadas al trabajo precario. La cohesión social se debilitaba por la ausencia de un sistema nacional, y la resiliencia se sostenía en redes familiares y vecinales más que en políticas educativas.

El contexto sociohistórico de esta etapa estuvo marcado por la colonia tardía, las guerras de independencia (1868–1898) y la república neocolonial (1902–1958), en una economía agroexportadora dependiente. El analfabetismo alcanzaba al 54,0% de la población de 10 años y más (U.S. War Department, 1900, p. 162). En este escenario, la configuración dominante fue una profunda contradicción entre la riqueza del pensamiento pedagógico ilustrado y la debilidad de su institucionalización. El “Plan Varona” (Varona, 1900) intentó introducir las ciencias experimentales, pero encontró escaso eco en políticas educativas dominadas por élites que percibían la educación popular como una amenaza a sus privilegios.

Etapas II. Institucionalización revolucionaria (1959-1975)

La etapa comprendida entre 1959 y 1975 no fue homogénea en cuanto a la configuración de la tensión formativo-productiva. El quinquenio 1959-1964 se aproximó al tipo formativo-reflexivo. La Campaña de Alfabetización de 1961 movilizó a más de 100.000 jóvenes, reduciendo el analfabetismo del 23,6% al 3,9% en un año (Radio Habana Cuba, 2020). El trabajo se entendía como herramienta de concientización, transformación social y construcción del “hombre nuevo” (Guevara, 1965). Las experiencias de alfabetización y trabajo agrícola se acompañaban de asambleas, discusiones políticas, diarios de campaña y encuentros de reflexión colectiva. En este contexto, la Ley 680/1959 (República de Cuba, 1959) creó las Escuelas de Oficios y Tecnológicas, mientras que la Ley de Nacionalización de la Enseñanza colocó toda la educación bajo control estatal (República de Cuba, 1961).

A partir de 1965, la creciente orientación hacia metas productivas —como las zafras azucareras y las movilizaciones agrícolas para cumplir planes quinquenales— llevó a que el sistema educativo adoptara un formato formativo-rutinario. En este contexto surgieron las Escuelas Secundarias Básicas en el Campo (ESBEC) en 1968, los Institutos Preuniversitarios en el Campo (IPUEC) en 1971 y los Institutos Preuniversitarios Vocacionales de Ciencias Exactas (IPVCE) en 1974. El currículo oculto reforzaba valores de disciplina, respeto a la autoridad y compromiso con los objetivos colectivos, mientras que la evaluación estudiantil incluía la “actitud ante el trabajo”, que representaba el 20% del promedio general. El currículo nulo, por su parte, no incorporaba contenidos sobre modalidades de trabajo no estatales ni sobre análisis administrativos alternativos, manteniendo la coherencia con el modelo educativo y productivo vigente en aquel momento.

El impacto social fue significativo: por primera vez, hijos de campesinos y obreros accedieron a educación preuniversitaria gratuita con beca completa. En 1975, la matrícula preuniversitaria alcanzó los 180.000

estudiantes, de los cuales el 70% provenía de familias obreras y campesinas (Ministerio de Educación, 1976). Al mismo tiempo, la creación de los IPVCE introdujo una tensión persistente, ya que concentraban los mejores recursos y beneficiaban principalmente a estudiantes urbanos y de sectores medios. Como señala Tejuca Martínez (2022), esta tensión entre universalización y excelencia ha perdurado hasta el presente.

En el plano identitario, la generación fundacional forjó una “conciencia revolucionaria” basada en la moral por encima del interés material (Blum, 2011), aceptando largas jornadas de trabajo sin compensación económica porque creían en el proyecto socialista. La cohesión comunitaria fue elevada: las ESBE e IPUEC funcionaron como agentes de desarrollo local, contribuyendo a la construcción de viviendas, caminos y sistemas de riego en zonas rurales.

Esta etapa refleja una transición desde el modelo formativo-reflexivo (1959–1964) hacia el formativo-rutinario (1965–1975). La centralidad de las metas productivas redujo los espacios de reflexividad pedagógica, pero consolidó la emergencia masiva del principio “estudio y trabajo” como eje del sistema educativo. La configuración dominante combinó pedagogía e ideología, con el propósito de formar un “hombre nuevo” mediante el trabajo colectivo, aunque con tensiones internas que acompañarían la evolución posterior del sistema educativo cubano.

Etapas III. Consolidación y perfeccionamiento (1976-1990)

Entre 1976 y mediados de los años ochenta, la tensión formativo-productiva se caracterizó por la sistematización burocrática del principio “estudio y trabajo”. La Constitución de 1976 institucionalizó el sistema socialista, y la Ley de 1980 consolidó el Sistema Nacional de Educación. El Segundo Congreso del Partido Comunista de Cuba (1980) ratificó la prioridad de la orientación profesional hacia áreas demandadas por la economía socialista. Los planes de estudio se homogeneizaron a nivel nacional, incorporando la asignatura obligatoria “Educación Laboral” con cuatro horas semanales, que incluía nociones de economía política socialista, organización científica del trabajo —con marcada influencia soviética— y prácticas productivas en centros estatales. Los Combinados Politécnicos se expandieron hasta alcanzar 400 centros con una matrícula de 150.000 estudiantes (Ministerio de Educación, 1985). El currículo oculto promovía valores de disciplina, respeto a la autoridad y compromiso con los objetivos colectivos, mientras que la evaluación estudiantil consideraba la “actitud ante el trabajo” y la “disciplina social”, reflejada en la participación en movilizaciones de la Unión de Jóvenes Comunistas. El currículo nulo, por su parte, no incluía contenidos sobre gestión empresarial no estatal, innovación tecnológica endógena ni derechos laborales, en coherencia con el modelo educativo y productivo que se impulsaba en aquel momento.

En 1985, el sistema alcanzó su máxima cobertura: 200.000 estudiantes preuniversitarios (85% de la cohorte) y 50.000 nuevos universitarios anuales, de los cuales el 60% provenía de familias obreras y campesinas (ONEI, 1986). Sin embargo, las desigualdades territoriales se hicieron evidentes: los estudiantes habaneros tenían mejor preparación académica, lo que generó migración interna y un crecimiento de La Habana del 30% entre 1975 y 1990 (Tejuca Martínez, 2022).

En el plano identitario, se configuró una identidad dual caracterizada por una lealtad pública acompañada de reflexiones privadas más matizadas. García Fernández y Montero Cabrera (1977) señalan la presencia de cuestionamientos discretos ante la distancia entre el discurso oficial —“el trabajo nos forma como hombres nuevos”— y ciertas prácticas repetitivas. En ese contexto, los estudiantes distinguían en su experiencia personal entre el “trabajo que sirve”, vinculado a la vocación y al aprendizaje significativo, y el “trabajo que no sirve”, asociado a tareas rutinarias con menor valor formativo, lo que influía en sus actitudes hacia la actividad laboral. Aun así, la cohesión comunitaria se mantuvo, aunque con una intensidad algo menor respecto a etapas anteriores, mostrando la capacidad del sistema para sostener vínculos colectivos en escenarios diversos.

Esta fase se inscribe en el tipo formativo-rutinario: los espacios de reflexividad pedagógica se redujeron y la centralidad de los objetivos productivos adquirió un papel predominante dentro de la formación. La configuración dominante se expresó en la sistematización administrativa del principio “estudio y trabajo”, con la homogeneización nacional de los planes de estudio y el fortalecimiento de los Combinados Politécnicos, que orientaban la formación laboral hacia la preparación de fuerza de trabajo calificada.

Etapas IV. Reajustes en el Período Especial (1991-2000)

El colapso de la Unión Soviética y del campo socialista entre 1989 y 1991 sumió a Cuba en la crisis económica más severa de su historia republicana. Entre 1989 y 1993, el Producto Interno Bruto cayó más del 35% y las importaciones se redujeron en un 75%. El gobierno proclamó el “Período Especial en Tiempo de Paz” e implementó medidas de emergencia que transformaron radicalmente la formación laboral. Esta se reconvirtió hacia la autosuficiencia alimentaria mediante el Programa de Agricultura Urbana, que movilizó a 26.600 estudiantes en La Habana, y a través de iniciativas como “Escuela y Comunidad” y las “clases en el campo”

intensificadas. La asignatura de “Educación Laboral” se redirigió hacia actividades agropecuarias, con un currículo oculto orientado a la supervivencia colectiva. El trabajo dejó de ser formativo para convertirse en estrategia de subsistencia material, mientras que el currículo nulo se expandió: desaparecieron contenidos sobre innovación tecnológica, gestión productiva moderna y especialización técnica avanzada.

El impacto social fue inmediato. La movilidad social se estancó e incluso retrocedió, pues muchos jóvenes abandonaron los estudios superiores para incorporarse al sector informal —con un incipiente “cuentapropismo” autorizado parcialmente a partir de 1993— o para emigrar. La matrícula universitaria cayó un 25% entre 1990 y 1995 y solo se recuperó parcialmente hacia finales de la década. Blum (2011) señala que en la “generación del Período Especial” emergió una doble conciencia: una lealtad pública al proyecto revolucionario acompañada del desarrollo de habilidades prácticas para enfrentar la economía informal que surgía en ese contexto. La crisis, de manera paradójica, estimuló nuevas formas de solidaridad comunitaria —trueque, comedores populares, huertos urbanos— con la escuela como espacio articulador. Al mismo tiempo, esta resiliencia implicó ajustes formativos: la lógica de supervivencia cotidiana ocupó un lugar central frente a la reflexividad pedagógica, reduciendo el tiempo de estudio y desplazando la atención hacia las urgencias materiales.

Esta etapa se vincula con el tipo productivo-rutinario, en el cual la prioridad fue la subsistencia y la reflexión pedagógica quedó en segundo plano. La configuración dominante estuvo marcada por la centralidad de la lógica productiva como estrategia de supervivencia, con una formación laboral orientada hacia la autosuficiencia alimentaria y programas como la Agricultura Urbana, que movilizó a decenas de miles de estudiantes en la capital (Inhabitat, 2011).

Etapa V. Universalización y actualización (2001-2024)

El inicio del siglo XXI estuvo marcado por la “Batalla de Ideas” (1999-2006), un programa de movilización social y educativa que buscó revitalizar el principio de “estudio y trabajo” en un contexto de crisis recurrentes y recrudecimiento del bloqueo estadounidense. Como parte de esta estrategia, se lanzó el programa de “Universalización de la Educación Superior”, que creó sedes universitarias municipales en los 169 municipios del país, llevando la educación terciaria a localidades que nunca antes habían tenido acceso. Sin embargo, la primera década del siglo también estuvo atravesada por tensiones económicas que limitaron la materialización de estos proyectos.

Las reformas más recientes (2023-2024) introdujeron “tareas de impacto” y “proyectos de vida” con una implementación heterogénea: reflexiva en La Habana y rutinaria en el oriente del país (Ruiz, 2024). La asignatura de “Educación Laboral” se redujo a dos horas semanales, pero se añadieron cincuenta horas anuales de prácticas comunitarias orientadas a “competencias para la vida”. El currículo oculto reflejaba la aspiración de una formación integral en un contexto marcado por limitaciones materiales, como infraestructura en deterioro, docentes con niveles de motivación afectados por salarios bajos y un déficit estructural de plazas que incidía especialmente en las escuelas rurales (Ministerio de Educación, 2024). El currículo nulo, por su parte, no incorporaba contenidos sobre economía digital, emprendimiento y desigualdades de género (Gómez & Hernández, 2023), en coherencia con las prioridades educativas definidas en ese momento histórico.

El impacto social de esta etapa es heterogéneo y marcado por desigualdades persistentes. Las sedes universitarias municipales democratizaron el acceso en zonas rurales (Smith, 2024), pero las brechas territoriales se mantienen: los estudiantes de la capital mantienen ventajas para su preparación académica (Tejuca Martínez, 2022), mientras que el déficit docente profundiza las desigualdades en las escuelas rurales. La segregación de género también persiste: el 78% de las mujeres se concentran en tareas de servicios, frente al 82% de los varones en talleres técnicos (Gómez & Hernández, 2023), lo que se reproduce en las especialidades universitarias, con un 85% de mujeres en pedagogía y un 80% de varones en ingenierías. UNICEF (2024) reporta que el 30% de las mujeres de 20-24 años se unieron antes de los 18, limitando su formación calificada.

En el plano identitario, emerge una identidad transnacional. La generación contemporánea (2020-2025) ha crecido en medio de crisis permanentes, acceso a internet, emigración masiva —más de 200.000 jóvenes emigraron entre 2021 y 2024— y visibilidad de la desigualdad. El principio de “estudio y trabajo” comenzó a ser percibido menos como un fin en sí mismo, orientado a la formación del “hombre nuevo”, y más como un medio instrumental vinculado a las dinámicas de movilidad y emigración. La cohesión comunitaria experimentó transformaciones en comparación con etapas anteriores, influida por factores como la desigualdad creciente entre hogares con y sin remesas, la emigración que modificaba redes familiares y comunitarias, y la distancia entre el discurso oficial y las condiciones materiales. No obstante, persistieron formas de resiliencia comunitaria adaptativa en los contextos locales, expresadas en redes vecinales de ayuda mutua, economías solidarias de base y activismos comunitarios discretos.

Esta etapa se vincula con el tipo productivo-rutinario, caracterizado por ciertas rigideces y contradicciones. La

lógica productiva mantuvo su centralidad, aunque se registraron intentos puntuales de recuperar espacios de reflexividad en contextos privilegiados como La Habana. La configuración dominante reflejó la tensión entre la universalización del acceso —a través de las sedes universitarias municipales— y las limitaciones materiales de la infraestructura, junto con la reaparición de modalidades flexibles como las “tareas de impacto”, concebidas como una adaptación pragmática a la escasez.

Triangulación de resultados

La triangulación múltiple aplicada (métodos, sujetos, teoría) reveló que, aunque el principio "estudio y trabajo" tiene respaldo normativo, su implementación ha sido heterogénea: equilibrio formativo-productivo en etapas de estabilidad (II y III) versus predominio productivo en crisis (IV y V).

La triangulación de fuentes identificó coincidencias en torno a las principales tensiones estructurales de la formación laboral cubana. Los documentos oficiales enfatizan logros en cobertura y movilidad ascendente; los estudios empíricos (Blum, 2011; Gómez & Hernández, 2023; Tejuca Martínez, 2022) documentan contradicciones y desigualdades persistentes; y las estadísticas de ONEI confirman brechas territoriales y de género. Estas perspectivas convergen en evidenciar una formación laboral exitosa en inclusión cuantitativa, pero que demanda profundizar en calidad, reflexividad y equidad.

En relación con las categorías de tensión formativo-productiva, la triangulación confirmó que la matriz propuesta permite clasificar las distintas configuraciones históricas y visualizar una trayectoria preocupante: el tránsito desde un modelo formativo-reflexivo (1959-1964) hacia uno productivo-rutinario (etapas IV y V). Esta trayectoria refleja la erosión gradual de la función formativa-reflexiva del trabajo escolar, desplazada por imperativos productivos en contextos de crisis económica recurrente y deterioro material.

Finalmente, la triangulación teórica mostró coherencia entre los hallazgos empíricos y la literatura especializada en pedagogía crítica (Freire, 1987; Giroux, 1983) y teoría de capacidades (Nussbaum, 2011), reforzando la validez de los resultados. En conjunto, la triangulación evidencia un sistema de formación laboral con logros innegables en términos de movilidad social y cohesión comunitaria, pero con falencias estructurales que limitan su capacidad para desarrollar plenamente las capacidades reflexivas y autónomas de los jóvenes.

Impacto social diferencial: territorio, género y origen social

El estudio transversal de las cinco etapas históricas de la formación laboral preuniversitaria en Cuba permite identificar tres tendencias estructurales que constituyen aportes centrales de esta investigación.

1. Movilidad social vinculada al contexto histórico: A lo largo del tiempo, la movilidad ha mostrado avances en períodos de estabilidad y se ha visto limitada en momentos de crisis. Este comportamiento ha estado acompañado de diferencias entre grupos, con mayores oportunidades para estudiantes urbanos y capitalinos, así como para quienes poseen más capital cultural.
2. Construcción de identidades generacionales diversas: Cada etapa histórica ha dado lugar a una identidad generacional particular. Desde la generación fundacional, caracterizada por valores de solidaridad y compromiso colectivo, pasando por la generación del Período Especial, que aprendió a desenvolverse en distintos entornos sociales, hasta la generación contemporánea, que orienta sus proyectos hacia horizontes transnacionales. La formación laboral, en este sentido, no solo transmite competencias, sino que también contribuye a la construcción de conciencia y adaptación a los cambios sociales.
3. Resiliencia comunitaria con ajustes formativos: El sistema de formación laboral ha demostrado capacidad de sostener su funcionamiento en escenarios complejos, garantizando producción básica y apoyo emocional. Este esfuerzo, sin embargo, ha implicado priorizar la dimensión productiva frente a la reflexiva, lo que ha supuesto un reto para mantener espacios de autonomía pedagógica.

Aplicación de la matriz de rigideces formativo-productivas

La matriz de tensiones formativo-productivas propuesta en este trabajo (Tabla 1) permite clasificar las cinco etapas identificadas y visualizar la trayectoria histórica del sistema cubano de formación laboral (Tabla 2). Esta matriz constituye una contribución teórica original, aplicable no solo al caso cubano sino a cualquier programa o política de formación laboral en otros contextos nacionales.

Tabla 1. Matriz de tensiones formativo-productivas

Tipo	Predominio	Reflexividad	Relación con teorías pedagógicas
Formativo-reflexivo	Formativo	Alta	Educación problematizadora (Freire, 1987); desarrollo de razón práctica (Nussbaum, 2011)
Formativo-rutinario	Formativo	Baja	Educación bancaria; currículo oculto de conformidad

Productivo-rutinario	Productivo	Baja	El trabajo puede llegar a convertirse en una actividad en la que la persona se percibe principalmente como un recurso productivo, dejando en segundo plano otras dimensiones de su identidad y creatividad.
----------------------	------------	------	---

Tabla 2. Clasificación de etapas según matriz de tensiones formativo-productivas

Etapa	Tipo según matriz	Justificación analítica
Etapa I (1900-1958)	Formativo-reflexivo (en discurso, no en práctica institucional)	Discurso ilustrado sobre trabajo digno y educación como derecho, pero sin institucionalización efectiva en políticas públicas
Etapa II (1959-1975)	Transición: Formativo-reflexivo (1959-1964) → Formativo-rutinario (1965-1975)	Primeros años: alfabetización como experiencia reflexiva. Desde 1965: creciente presión por metas productivas, rutinización del trabajo agrícola
Etapa III (1976-1990)	Formativo-rutinario	Sistematización burocrática del principio "estudio y trabajo", homogeneización nacional, predominio de rutinas productivas repetitivas
Etapa IV (1991-2000)	Productivo-rutinario	Subsistencia alimentaria como prioridad absoluta, mínima reflexión pedagógica
Etapa V (2001-2024)	Productivo-rutinario (con rigideces y contradicciones)	Se observa cómo la orientación hacia la productividad sigue presente incluso en las llamadas "tareas de impacto", mientras que la infraestructura destinada a la formación se va debilitando. Esto genera una distancia entre el discurso que promueve la calidad y las condiciones materiales reales en que se desarrolla.

La matriz muestra una evolución histórica de la formación laboral preuniversitaria en Cuba que ha transitado por diferentes modelos: en sus primeras etapas (1959–1964) predominó un enfoque formativo-reflexivo; posteriormente, en las etapas II tardía y III, se consolidó un formato formativo-rutinario; y desde el Período Especial hasta la actualidad se ha fortalecido un modelo productivo-rutinario. Esta trayectoria refleja la manera en que el sistema ha sabido responder a las condiciones económicas y materiales de cada momento, priorizando la satisfacción de necesidades sociales y productivas.

A partir de este análisis, se propone avanzar hacia un modelo preventivo de formación laboral sustentado en tres ejes complementarios: en el plano pedagógico, institucionalizar prácticas de reflexividad como bitácoras, debates y evaluaciones cualitativas; en el plano tecnológico, garantizar una accesibilidad digital equitativa entre territorios; y en la gestión institucional, implementar políticas compensatorias en zonas orientales y rurales, así como atender las barreras de género mediante la promoción de igualdad de oportunidades y la prevención de la unión temprana.

CONCLUSIONES

El estudio evidencia que, si bien el sistema educativo cubano ha realizado esfuerzos históricos significativos para promover el principio "estudio y trabajo", persisten limitaciones estructurales que afectan su impacto social transformador. Se requiere transitar de un modelo reactivo (prioridad productiva en crisis) a un modelo preventivo y estructurado que incorpore desde el diseño curricular: (a) reflexividad pedagógica; (b) políticas compensatorias para estudiantes rurales y zonas orientales; (c) eliminación de segregación horizontal por género; (d) programas para prevenir abandono escolar por unión temprana; (e) monitoreo sistemático de impactos diferenciales.

La matriz de tensiones formativo-productivas es una herramienta analítica original y transferible. Su aplicación

al caso cubano revela una trayectoria histórica preocupante: tránsito desde un modelo formativo-reflexivo (1959-1964) hacia uno productivo-rutinario (etapas IV y V). Esta trayectoria no es irreversible; depende de decisiones políticas sobre priorización de recursos, diseño pedagógico y criterios de evaluación.

Referencias bibliográficas

- Banco Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge.
- Becker, H. S. (2017). *Outsiders: Hacia una sociología de la desviación*. Siglo XXI.
- Blum, D. F. (2011). *Cuban youth and revolutionary values: Educating the new socialist citizen*. University of Texas Press.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dueñas Bravo, N., & Iglesias Hernández, T. D. (2017). La formación vocacional en la educación preuniversitaria: tendencias que han primado en Cuba. *Mendive. Revista de Educación*, 15(4), 521–534.
- Eisner, E. W. (1985). *The educational imagination* (2nd ed.). Macmillan.
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García Fernández, O., & Montero Cabrera, L. (1977). Algunas cuestiones fundamentales sobre la educación superior en Cuba. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 23(90), 49–73.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.
- Gómez, L., & Hernández, R. (2023). Segregación horizontal por género en la formación laboral preuniversitaria en Santiago de Cuba. *Revista Cubana de Educación*, 45(2), 1–18. <http://scielo.sld.cu/pdf/rced/v45n2/1561-0889-rced-45-02-1.pdf>
- Guevara, E. (1965). *El socialismo y el hombre en Cuba*. Editora Política.
- Inhabitat. (2011, August 17). *Urban farming movement sweeps across Havana, Cuba*. <https://inhabitat.com/urban-farming-movement-sweeps-across-havana-cuba/>
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Makarenko, A. S. (1951). *Poema pedagógico*. Editorial Progreso.
- Midgley, J. (2014). *Social development: Theory and practice*. Sage.
- Ministerio de Educación de Cuba. (1976). *Anuario Estadístico de Educación 1975*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba. (1985). *Anuario Estadístico de Educación 1984*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación de Cuba. (2024). *Informe de gestión docente: plazas vacantes en el sistema educativo nacional (Documento interno de trabajo)*. La Habana.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI). (1953). *Censo de Población y Viviendas de 1953*. La Habana.
- Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI). (1986). *Anuario Estadístico de Cuba 1985*. La Habana. <https://www.onei.gob.cu/anuario-estadistico-1985>
- Oficina Nacional de Estadística e Información (ONEI). (2024). *Movilidad migratoria de jóvenes entre 18 y 24 años. Informe anual 2023–2024*. La Habana. <https://www.onei.gob.cu/movilidad-migratoria-2024>
- Partido Comunista de Cuba. (1980). *Segundo Congreso del Partido Comunista de Cuba*. Palacio de las Convenciones, La Habana, Cuba.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Radio Habana Cuba. (2020, December 22). *Cuba recalls educational achievements of the 1961 literacy campaign*. <https://www.radiohc.cu/en/noticias/nacionales/239460-cuba-recalls-educational-achievements-of-the-1961-literacy-campaign>
- República de Cuba. (1959). *Ley No. 680 de 1959: Organización del Sistema Nacional de Educación*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, La Habana.
- República de Cuba. (1961). *Ley de Nacionalización de la Enseñanza*. Gaceta Oficial de la República de Cuba, La Habana.
- Ruiz, M. (2024). Tareas de impacto y reflexividad pedagógica: un estudio de caso en La Habana. *Varona*, 79, e1234.
- Savickas, M. L. (2005). *The theory and practice of career construction*. En S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.),

Career development and counseling: Putting theory and research to work (pp. 42–70). John Wiley & Sons.

Smith, R. (2024). Deepening participation: The impact of Cuba's local university centres. Peter Lang.

Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown & L. Brooks (Eds.), Career choice and development (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.

Tejuca Martínez, M. (2022). Sociodemographic characteristics of students and their impact on access, permanence, and success rates in Cuban higher education. *Revista Novedades en Población*, 18(36), 167–203.

UNICEF. (2024, March 8). By investing in them, we build the future. UNICEF Cuba. <https://www.unicef.org/cuba/en/node/2556>

U.S. War Department, Cuban Census Office. (1900). Report on the Census of Cuba, 1899. Government Printing Office.

Varona, E. J. (1900). Plan Varona: Reforma de la enseñanza secundaria y universitaria en Cuba. Órdenes Militares 266 y 267, Gobierno Militar de Cuba.

Declaración de conflicto de intereses: Los autores no presentan ningún conflicto de interés.

Declaración de contribución de los autores/as utilizando la Taxonomía CRediT:

Todos los autores trabajaron en la Conceptualización, Metodología, Investigación, Recolección de datos, Análisis de resultados, Discusión y Redacción del borrador original.

Declaración de aprobación por el Comité de Ética: Los autores declaran que la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la institución responsable, en tanto la misma implicó a seres humanos.

Declaración de originalidad del manuscrito:

Los autores confirman que este texto no ha sido publicado con anterioridad, ni ha sido enviado a otra revista para su publicación.