

*La “disciplina autónoma” desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo*

Yoel Cordoví Núñez

### Resumen

---

El artículo tiene como objetivo principal analizar la lógica del pensamiento pedagógico del puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo en materia de disciplina escolar, desde sus primeros ensayos sobre los fenómenos de conductas escolares publicados a inicios del siglo XX hasta su muerte en 1948. No se trata de relacionar el arsenal de artículos, conferencias y libros que legó a la posteridad uno de los autores influyentes en la pedagogía latinoamericana, más bien es de interés establecer los argumentos teóricos que, desde la psicología, definen la evolución de las concepciones de Aguayo sobre la relación libertad-autoridad en ámbitos escolares.

**Palabras clave:** Aguayo - disciplina - escolar, psicología - maestro - autoridad.

#### Autor

Yoel Cordoví Núñez

Doctor en Ciencias Históricas, Universidad de La Habana. Investigador del Instituto de Historia de Cuba. Correo electrónico: [ycordovi1971@gmail.com](mailto:ycordovi1971@gmail.com)

**Fecha de recepción de artículo:** 5 de julio de 2016

**Fecha de aceptación de artículo:** 4 de octubre de 2016.

## INTRODUCCIÓN

Entre los exponentes más importantes del movimiento de la Escuela Nueva o nueva educación en Cuba, con mayor influencia también en otros países de América Latina y África se encuentra el puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo. Como teórico del escolanovismo, no le fue ajeno el crucial problema relativo a la relación libertad del alumno-autoridad del docente. Aunque las bases de sus definiciones disciplinarias, acorde con los presupuestos de la disciplina liberal estaban establecidas desde inicios del siglo XX, su quehacer intelectual en las décadas posteriores a 1920 posibilitó integrar las nuevas teorías científicas, particularmente psicológicas, a su ideario pedagógico.

El movimiento de la llamada Escuela Nueva surgió en Europa a finales del siglo XIX y alcanzó su máxima expansión durante el primer tercio de la siguiente centuria. Conocida indistintamente en sus inicios bajo el rótulo de “escuela del trabajo” o “escuela activa”, con el tiempo sus principales exponentes fueron precisando su contenido y definiciones. El pedagogo suizo Adolfo Ferrière, fundador del *Bureau international des écoles nouvelles*, y una de las voces más autorizadas del escolanovismo en el mundo, empleó hasta 1914 la expresión escuela del trabajo, traducida literalmente del alemán, *Arbeitsschule*, pero luego comprobó sus limitaciones. Según el pedagogo ginebrino, esta denominación no debía ser aplicada a todas las escuelas donde se trabajaba, sino a aquellas donde el trabajo fuera productivo. En 1917, Pierre Bovet, Director del Instituto Juan J. Rousseau, en el *Intermediarie des Educateurs* introdujo por primera vez el término escuela activa. Buscaba precisamente evitar posibles confusiones entre las denominaciones “escuela del trabajo” y “escuela de trabajos manuales”, muy usual en la época.<sup>1</sup>

La escuela activa constituyó una de las tantas orientaciones del heterogéneo movimiento de la Escuela Nueva, o, como expresara el pedagogo brasileño Manuel Lourenço Filho, “la escuela nueva es el género y la escuela activa una especie de ese género”<sup>2</sup>. No obstante, Aguayo precisó aún más en el orden de las conceptualizaciones, al llamar la atención acerca de la necesidad de distinguir las escuelas nuevas, calificativo dado a sí mismo por los internados rurales fundados en Inglaterra y Alemania a finales del siglo XIX, del movimiento pedagógico en su conjunto. La primera de las denominaciones incluía a los costosos establecimientos privados como el The New Scholl, del inglés Cecil B. Reddie, en Abbotsholme (1889), y la escuela Landerziehungsheim (1898), del alemán Hermann Lietz. Ferrière definía a este tipo de escuela nueva como “internado familiar situado en el campo”, donde la experiencia personal del infante sirve de base, tanto a la educación intelectual —en particular con el empleo de los trabajos manuales— como a la

<sup>1</sup> Manuel B. Lourenço Filho, *La escuela nueva* (Barcelona-Buenos Aires: Editorial Labor, 1933), 64.

<sup>2</sup> Manuel B. Lourenço Filho, 61.

educación moral por la práctica del sistema de la autonomía relativa de los alumnos. Era, según el pedagogo, la “escuela de la espontaneidad” y de la expresión creadora del niño.

Pero también el movimiento incluía a otras instituciones escolanovistas rurales, urbanas y suburbanas que contemplaban la educación de los grupos poblacionales de más escasos recursos. Entre ellas, las llamadas “escuelas de ensayos y de reformas”, tanto privadas como públicas, y la ya referida “escuela del trabajo” de Kerschensteiner, con uno de sus primeros modelos en la escuela elemental de la Universidad de Chicago, fundada por Dewey en 1896. Estas últimas orientaciones estaban más vinculadas a la enseñanza primaria, mientras que en las costosas escuelas nuevas, al estilo inglés y alemán, se practicaban preferentemente en el nivel secundario.

No obstante, la heterogeneidad de las propuestas didácticas, así como de métodos, programas y concepciones organizativas, los diferentes modelos fueron erigidos en franca oposición al inmovilismo de la escuela tradicional. Imbuido por la filosofía bergsoniana, Ferrière consideraba que el fin de la educación consistía en mantener y acrecentar el potencial infantil, salvaguardar su impulso vital —*élan vital*— mediante la guía y orientación atinada del maestro.<sup>3</sup>

Aguayo no estuvo ajeno a estos debates, en particular los relacionados con los márgenes de intervención de la autoridad magisterial en la “libertad” de los escolares en el proceso de enseñanza. Para una mejor comprensión de sus concepciones, la estructura del artículo se corresponde con las etapas principales que demarcaron momento de definiciones en el pensamiento del pedagogo cubano acerca de la “disciplina liberal”. Desde los presupuestos teóricos que sustentaron sus primeros planteamientos en materia disciplinaria hasta llegar a la elaboración psicopedagógica de su concepto de “disciplina autónoma”.

### **BASES CONCEPTUALES DE LA “DISCIPLINA LIBERAL”**

Resulta difícil enmarcar el pensamiento de Alfredo M. Aguayo en determinada orientación teórica con respecto a las concepciones sobre disciplina escolar. Basta acercarse a su obra pedagógica para constatar la diversidad de fuentes y de experiencias de la que se nutre a lo largo de su prolífico quehacer profesional. No obstante, cualquier aproximación a las bases formativas de su pensamiento pedagógico y, en particular, de sus definiciones disciplinarias, permite advertir la existencia de dos orientaciones principales: la filosofía del positivismo y el movimiento de la nueva educación.

---

<sup>3</sup> Alfredo Miguel Aguayo, *Didáctica de la Escuela Nueva* (La Habana: Cultural, SA., 1943), 155.

La primera, relacionada con sus inicios en la profesión magisterial en Cuba a partir de 1884 está marcada por la influencia del pensamiento y el quehacer pedagógico de Manuel Valdés Rodríguez, Director del Instituto Hoyo y Junco, plantel en que habría de ejercer el joven Aguayo con apenas 18 años de edad. En ese entonces, Valdés Rodríguez había sumado a su experiencia magisterial un caudal de conocimientos sobre problemas educativos debatidos a escala internacional y que influirían en la conformación de su ideario pedagógico que giraría en torno a conceptos como “dirección inteligente del maestro”.<sup>4</sup>

He aquí un criterio pedagógico básico sostenido por Aguayo durante la primera mitad del siglo XX, relacionado con las críticas a las concepciones naturalistas en materia de disciplina escolar. Desde finales del siglo XVIII y durante el decurso de la próxima centuria, filósofos de la educación como Juan J. Rousseau y Herbert Spencer definieron el régimen de disciplina escolar a partir de concepciones naturalistas que implicaban el otorgamiento de la mayor cantidad posible de libertades al alumno.

Conceptos como “disciplina de las consecuencias” del educador ginebrino y “disciplina de las reacciones naturales” del filósofo positivista inglés, colocaron la acción educadora de las conductas infantiles al amparo de los efectos aleccionadores de la naturaleza. Desde esa perspectiva, eran innecesarios los sistemas de premios y castigos (mucho menos los corporales o físicos), pero, al mismo tiempo, se reaccionaba contra cualquier otro orden que trascendiera a las leyes naturales, incluido los establecidos por la autoridad del maestro. Tales nociones encontraron epígonos que radicalizaron estos postulados. Entre ellos sobresalió el escritor y pedagogo ruso Lev Nicoläievich Tolstoi con su sistema de disciplina anárquica implantado en la escuela Yasnaia Poliana, el cual desterraba cualquier tipo de intervención docente en la educación del alumnado.

La primera obra en que Aguayo introdujo el concepto de “disciplina liberal” data de la primera ocupación militar de Estados Unidos a Cuba (1899-1902). Para entonces ocupaba el cargo de Director Escolar de la Junta de Educación del Distrito de La Habana y fue convocado a participar en la redacción del Manual o Guía para los exámenes de maestros cubanos, bajo la dirección del catedrático Carlos de la Torre y Huerta. El texto, publicado en tres volúmenes, en 1902, y reeditado dos años después en cinco tomos, le dedicaba un espacio importante a las orientaciones disciplinarias.

Los tópicos tratados en el manual constituían ideas en las que venía trabajando el pedagogo y que materializó en su *Curso de Pedagogía*, publicado en 1905, con varias reediciones ampliadas. Se insiste en estas dos obras, pues en sus contenidos quedaron expuestas las bases teóricas de sus concepciones disciplinarias. En ambos textos, el autor

---

<sup>4</sup> Manuel Valdés Rodríguez, “El maestro”, en *El maestro y la educación popular* (La Habana: Publicaciones del Ministerio de Educación, 1950), 39.

partía de la distinción conceptual herbartiana de “gobierno” y “disciplina”. El primero era definido como una acción extrínseca con finalidad inmediata: corregir o premiar conductas, mientras el segundo consistía en el ejercicio autónomo del carácter orientado hacia el futuro.

En torno a esta relación comenzó a debatirse uno de los temas más sensibles dentro del movimiento de la Escuela Nueva, dentro y fuera de Cuba, con mayor fuerza a partir de la tercera década del siglo XX: los límites posibles de la libertad del educando con respecto a la autoridad del maestro.

No obstante, las diversas posiciones asumidas en relación con los límites entre la autoridad del maestro y la libertad o autonomía infantil, las propuestas renovadoras convirtieron al escolar en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, en contraposición al rígido y dominante esquema magistrocentista. Todo habría de disponerse y organizarse en consonancia con los intereses y necesidades del alumno: *Vom kinde aus!* (¡Comenzad por el niño!), era la propuesta de la filosofía naturalista enarbolada por las comunidades escolares libres alemanas. Dewey, por su parte, enfatizaba al respecto: “[...] el cambio que sobreviene en nuestra escuela es el traslado del centro de gravedad [...] En este caso el niño se convierte en el sol, hacia el cual se vuelven las aplicaciones de la educación; él es el centro respecto del cual se organizan”.<sup>5</sup>

Colocar al alumno en el epicentro del trabajo educativo (paidocentrismo) significaba, en rigor, desterrar los métodos basados en el memorismo, la pasividad (sustentada en el sistema de premios y castigos) y la enseñanza enciclopédica. De ahí que la actividad o principio activista, según conceptualización de Luzuriaga, caracterizara también a la nueva educación. Contrarias a la actividad meramente intelectual, las instituciones educativas de este tipo ponderaban la “actividad espontánea o autoactividad”.<sup>6</sup>

¿Cómo asumió Aguayo la relación autoridad/libertad en esta primera etapa? Dilucidar esta interrogante exige una revisión cuidadosa de su producción pedagógica, una vez que muchos de los presupuestos conceptuales que el autor establece se reiteran en el conjunto de su prolífica obra. Los puntos de inflexión en materia de pensamiento disciplinario radican más bien en los diferentes grados de reforzamiento que concibe el pedagogo en el ejercicio de la autoridad magisterial.

Tanto en el citado manual para maestros como en el *Curso de Pedagogía* de 1905, el gobierno (autoridad) debía estar presente. Es decir, Aguayo reconoció siempre la

---

<sup>5</sup> John Dewey, *La escuela y la sociedad* (Madrid: Francisco Beltrán, Librería Española y Extranjera, 1900), 55-56.

<sup>6</sup> Lorenzo Luzuriaga, *Concepto y desarrollo de la nueva educación* (Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía, 1935), 28.

importancia de la labor del docente en el proceso educativo. De hecho, en ambas obras comenzaba por enfrentar aquellas teorías disciplinarias de la corriente naturalista en boga que no coincidían con sus enfoques, tal como años antes había hecho Valdés Rodríguez, uno de sus principales referentes formativos: “Rousseau y Spencer confunden las leyes físicas con las morales. Existe una ley moral para la existencia de la sociedad; el que la viola esa ley, debe sufrir una pena, no como venganza ni como crueldad inútil, sino como un medio de corrección y un recurso para evitar la repetición de la falta”.<sup>7</sup>

No quiere decir que Aguayo desconociera el lugar de Rousseau, así como de J. H. Pestalozzi, J. B. Basedow, Friedrich Froebel y otros exponentes de la ilustración europea en la forja de las bases de la nueva educación, sino que ponderaba la teoría del interés y de la disciplina del pedagogo y psicólogo alemán J. F. Herbart como la más ajustable a los requerimientos de las prácticas educativas. De ahí que, en principio, retomara abiertamente las definiciones herbartianas sobre gobierno y disciplina: “El gobierno no procura más que la corrección momentánea; la disciplina, la enmienda definitiva”.<sup>8</sup> La verdadera disciplina escolar tenía por objeto “[...] desarrollar el carácter, despertar el sentido moral de los alumnos y convertirlos en hombres y ciudadanos buenos y útiles”.<sup>9</sup>

Aguayo reconoció la dimensión disciplinaria de la variante punitiva del gobierno aplicada de manera adecuada por los maestros, pero cifró en los medios preventivos de la disciplina las máximas posibilidades de educación moral del educando. Desde el punto de vista conceptual definió la “disciplina liberal” como “clase de disciplina que concede al niño el maximum de independencia compatible con las necesidades de la enseñanza”.<sup>10</sup>

Quedaba por definir todavía lo que podía entenderse por “maximum de independencia” o límites posibles de la libertad del alumno en los complejos escenarios escolares. Aguayo centró su atención en desterrar las prácticas represivas que asfixiaban las actividades infantiles en los establecimientos de enseñanza, con las consecuentes deformaciones en el carácter de los futuros ciudadanos de la república. De ahí que, sin negar la importancia de la autoridad del maestro, acentuó en esta primera etapa el valor pedagógico de la libertad de los educandos: “[...] la verdadera moralidad exige libertad completa para hacer el bien”.<sup>11</sup>

---

<sup>7</sup> *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos conforme al programa oficial acordado por la Junta de Superintendentes de Escuelas Públicas de la Isla de Cuba*, t. I (La Habana: Imprenta, Librería y Papelería La Moderna Poesía, 1902), 302.

<sup>8</sup> *Manual o Guía para los exámenes*, 301.

<sup>9</sup> *Manual o Guía para los exámenes*, 301.

<sup>10</sup> *Manual o Guía para los exámenes*, 306.

<sup>11</sup> Alfredo M. Aguayo, *Curso de Pedagogía* (La Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía, 1905), 306.

Pero la libertad para que fuera compatible con la autoridad debía partir del conocimiento que tuviera el maestro de sus alumnos. Desde bien temprano Aguayo mostró particular interés en tres líneas de investigación psicopedagógicas esenciales: la atención, la observación y el interés en los infantes. Eran los años en que alcanzaban particular relevancia las investigaciones de notables psicólogos -fuentes de referencia del pedagogo cubano- entre ellos se destacan, E.B. Titchener, M. Th. Ribot, G.E. Müller y, desde luego, la influyente obra del francés Alfredo Binet: *Las ideas modernas acerca de los niños* (1910).

Entre los primeros trabajos de Aguayo sobre psicología, dados a conocer en su *Revista de Educación*, aparecieron los relacionados con la atención. Frente al torrente de teorías psicológicas en torno a esa actividad psíquica, Aguayo asumió distancia. Los exponentes del conductismo y de la psicología de la Gestalt llevaron a cabo intentos por eliminar la atención del campo de estudio de la psicología; en tanto la reducían a meras posturas reflejas.

Se detiene en los criterios de Aguayo acerca de esta actividad psíquica, no solo por constituir uno de los primeros temas en que incursionó en sus estudios psicológicos, sino por el papel que le confirió en el campo de la psicología general y, particularmente, en el de la psicología pedagógica, al punto de considerarla como “la palanca de toda educación moral, intelectual y física”.<sup>12</sup> Pero muy asociado a esta función incluyó otras dos actividades cruciales en el orden de la psicología pedagógica, la observación y el interés:

El niño no observa nunca por el mero gusto de observar. Cuando voluntaria y sostenidamente concentra su atención en un objeto, así lo hace porque un interés o una necesidad le impele a ello [...] Toda enseñanza que no se ajusta a este principio, el cual, a mi juicio, constituye la piedra angular de la didáctica, se halla en abierta oposición con la psicología infantil<sup>13</sup>.

He aquí el entronque entre sus investigaciones psicológicas y las concepciones disciplinarias propias de la escuela del trabajo, término empleado por él en esos años al referirse al movimiento de renovación escolanovista del siglo XX. Posteriormente, incorporó otro elemento de análisis que le permitió profundizar en sus teorías sobre el interés en una de las dicotomías más debatidas en la época: interés-esfuerzo.

---

<sup>12</sup> Alfredo M. Aguayo, *Curso de Pedagogía*, 625.

<sup>13</sup> Alfredo M. Aguayo, “Desarrollo y educación del poder de observación”, *Revista de Educación*, 3: 3 (1913): 176.

Lograr la atención del escolar en las actividades, en otras palabras, mantenerlo cautivado en sus ocupaciones, era posible siempre y cuando se tuviera en cuenta el encauzamiento adecuado de sus intereses y necesidades, pero ello no implicaba que se menospreciara o aboliera la concepción del esfuerzo: “Por esfuerzo se entiende todo gasto de energía empleado en vencer una dificultad. Con esta definición resulta claro que la educación no puede renunciar al esfuerzo, porque no hay trabajo sin gasto de energías, sin dificultades que vencer”.<sup>14</sup> El problema radicaba en diferenciar el “esfuerzo fecundo”, el dirigido a un fin que interesa al educando y el “esfuerzo estéril”, el desligado de cualquier actividad que motivara el interés del escolar.

En este período transicional de su pensamiento, que se extiende entre 1910 y 1925, aparecen ya los presupuestos psicopedagógicos que sostendrán las concepciones disciplinarias de Aguayo.<sup>15</sup> En el centro de su ideario se encuentra el paidocentrismo y en torno a este principio desarrolla su concepción sobre el método funcional. Sus estudios referidos a la atención, el interés, el esfuerzo y la observación en los escolares le permiten desbrozar los primeros enfoques y maneras de pensar la disciplina escolar desde los fundamentos gnoseológicos y epistemológicos de la psicología educativa, y, particularmente, desde la conceptualización de la “dirección del aprendizaje”.

### LA “DISCIPLINA AUTÓNOMA”

En la segunda etapa de definiciones disciplinarias que pudiera enmarcarse entre 1925-1948, Aguayo subrayó la importancia tanto de la psicología social como de la psicología diferencial en el adecuado planteamiento de la relación maestro-alumno. Partidario de la psicología funcional de John Dewey y de Édouard Claparède, el pedagogo cubano expuso las necesidades e intereses del escolar entre sus principales “impulsos” o fuerzas motrices de la actividad mental. Para Claparède, autor de *Psicología del niño y pedagogía experimental*, texto reconocido y citado reiteradamente por Aguayo, el criterio funcional tenía en cuenta los intereses de la niñez. La función del maestro o del psicoterapeuta estaba en conocer y aplicar los medios más apropiados para canalizar y orientar las actividades según las necesidades del educando, tanto las “endógenas”, como las “exógenas” o “apetitos”.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Alfredo M. Aguayo, *La escuela primaria como debe ser*, 48.

<sup>15</sup> María Elena Sánchez-Toledo Rodríguez, “La obra pedagógica de Alfredo Miguel Aguayo” (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, La Habana, 1998).

<sup>16</sup> Édouard Claparède, *La escuela y la psicología*, en <http://www.antorcha.net/index/biblioteca.html> (fecha de consulta)



He aquí el sentido que operó en la lógica discursiva de Aguayo al desarrollar sus tesis sobre la disciplina escolar y analizar los complejos procesos de relaciones e interacciones maestro/alumno en el aula. En la psicología buscaba el pedagogo las claves con las que dirimir y fundamentar la necesidad de reorientar la escuela cubana por los derroteros filosóficos de la nueva educación.

Con tales propósitos concibió una suerte de enciclopedia pedagógica en el transcurso de la segunda década del siglo XX. A la cuarta reedición ampliada de su *Pedagogía* (1924), siguió el *Tratado de Psicología Pedagógica* (1925), complementado posteriormente con la publicación de la primera parte de la obra *Pedagogía científica*, titulada *Psicología y dirección del aprendizaje* (1930). La segunda parte del referido texto contenía la introducción a un curso de “*Didáctica de la escuela primaria*”. Estas obras se integrarían en el empeño enciclopédico al texto de *Lecciones de Higiene escolar* (1929) y a una proyectada *Pedagogía Práctica*.

Luego de más de un lustro de experimentación paidológica en su laboratorio y de actualización acerca de los ensayos y métodos de aprendizaje activos en Europa, Estados Unidos y América Latina —particularmente México, Brasil, Chile y Argentina— el pedagogo encaminó sus esfuerzos a actualizar al magisterio cubano en la didáctica de la escuela nueva y, como parte de esa renovación, en las concepciones disciplinarias a partir de los fundamentos científicos aportados por la psicología pedagógica.

En modo alguno asumió de manera acrítica el amplio espectro de técnicas y métodos que hacia la década de 1930 se aplicaban en centros educativos importantes al estilo de la Escuela experimental Dr. Gabriel Carrasco, a cargo de la argentina Olga Cossettini; la Escuela Experimental Urbana de Santiago y la Escuela Dalton de Chile, planteles donde una selecta pléyade de maestros aplicaron las clases-laboratorios, las técnicas del francés Célestin Freinet, el método de Washburne (Plan Winnetka), el sistema de trabajo libre por grupo (Sistema Roger Cousinet) y los principios generales de los centros de interés. Conocía Aguayo también el trabajo desplegado por los uruguayos, Jesús Aldo Sosa (Jesualdo), maestro de la escuela rural de Canteras del Riachuelo y Sabas Olaizola, Director de la Escuela Experimental de Las Piedras, importante colaborador en escenarios educativos como Venezuela, Ecuador y Centroamérica.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Silvina Gvirtz, *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996); Mariano Narodowski, *Escuela Nueva en Argentina y Brasil* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996); Sandra Carli, *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002); Sara A. Jafella, “Escuela Nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente”, *Revista de Pedagogía*, 23:67 (2002).

No obstante, sus observaciones críticas a cada una de estas propuestas didácticas y a los presupuestos teóricos que las sostenían, consideró que, al estar orientadas cada una a lograr el interés del escolar, avanzaban en la compleja armonización de la libertad del alumno con la autoridad del maestro, régimen disciplinario que denominó “disciplina autónoma”.

¿Cómo se insertó la problemática disciplinaria autónoma en el ideario psicopedagógico del autor a partir de mediados de la década de 1920, contexto marcado por el ascenso de los movimientos sociales en Cuba, la crisis del modelo republicano y lo que intelectuales de todas las tendencias políticas dieron en denominar la “indisciplina social”? Consciente de la imposibilidad de avanzar en este terreno sin antes esclarecer el significado del aprendizaje en las orientaciones didácticas de la nueva educación, Aguayo delineó las esencias de los cambios de paradigmas gnoseológicos:

En la escuela corriente el instructor «enseña»; en la activa «aprenden» por sí mismos, y el maestro se limita a dirigirlos, estimularlos y alentarlos. De ahí la importancia que la pedagogía actual concede a la psicología del aprendizaje. De ahí también el uso, cada vez más difundido, de la expresión «dirección del aprendizaje», en substitución del vocablo «enseñanza»<sup>18</sup>.

Entre los problemas relacionados por Aguayo, le prestó especial atención a la dirección, encauce y vitalización del proceso de aprendizaje. De la adecuada dirección del aprendizaje, según precisiones del pedagogo, dependía la concreción de los rasgos esenciales del escolanovismo: la libertad del infante, el respeto escrupuloso hacia su personalidad, la socialización de la escuela, el estudio sistemático de la psicología infantil: “Un buen tipo de aprendizaje exige métodos que respeten la libertad, iniciativa y poder creador de los alumnos, que exciten el pensamiento y el sentido crítico.”<sup>19</sup> Este reconocimiento de la autonomía del educando, empero, en modo alguno negaba la función orientadora del maestro: “El aprendizaje mejor y más eficaz es casi siempre el que surge espontáneamente de los propósitos, motivos y actividades del alumno, y el maestro

---

Adriana Puiggrós, *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política* (Buenos Aires: Galerna, 2003); Marcelo Caruso e Inés Dussel: “Dewey en Argentina (1916–1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”, *Encuentros sobre Educación*, 10 (2009).

<sup>18</sup> Alfredo M. Aguayo, *Pedagogía científica. Psicología y dirección del aprendizaje* (La Habana: Cultural, S.A., 1930), VII.

<sup>19</sup> Alfredo M. Aguayo y Elena F. de Guevara, *Los cursos de estudios. Organización, evaluación y revisión* (La Habana: Cultural, S.A., 1939), 33.

debe provocarlo, estimularlo y favorecerlo [...] La dirección, la guía y el estímulo por parte del maestro son indispensables”.<sup>20</sup>

Esta dirección vitalizada del proceso docente habría de configurar un nuevo tipo de relación maestro/alumno; un punto de encuentro donde el alumno dejaba de ser un ente pasivo en el aula y el maestro el dómine inflexible de la palmeta. Dicho así podía parecer sencillo. Aguayo, en cambio, advertía los peligros que podía acarrear una inadecuada dirección del aprendizaje en el encauzamiento de las conductas escolares. Para evitarlo, el pedagogo profundizó en las condiciones del maestro, tanto profesionales como morales.

Pero por encima de cualquier rasgo personal o de conocimiento individual, Aguayo demarcó la importancia de la vocación profesional en el aspirante a maestro.<sup>21</sup> El buen docente conocería las características individuales de sus alumnos y dispondría de los métodos de aprendizaje activo para aplicarlos de manera crítica, ajustándolos a las condiciones en que se desenvolvía cada acto educativo: “Los métodos de la escuela renovada son flexibles y se adaptan a las condiciones, carácter y necesidades de los niños”.<sup>22</sup>

Se detiene en este factor por la importancia que le atribuyó Aguayo a los métodos en el tratamiento preventivo de las conductas escolares. Si durante la primera etapa formativa los medios disciplinarios indirectos del pedagogo incidieron, sobre todo, en el plano de la organización escolar: horario, orden, reglamento, actividades, etc., en este segundo momento los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas sobre la disciplina escolar requerían más del conocimiento y aplicación de los métodos activos del aprendizaje. Un enfoque paidocéntrico de los procesos educativos y, en particular, la concepción de libertad del educando, obligaba al adiestramiento del maestro con orientaciones metodológicas precisas, con vistas a ejercer su autoridad en un régimen disciplinario que denominó “autónomo”.

En las bases para la definición de la “disciplina autónoma” permanecían las orientaciones acerca de la disciplina liberal. Sin embargo, la noción de autonomía le permitió al pedagogo relacionar las nociones de gobierno y disciplina, concebidas como actos desligados en sus finalidades dentro de los procesos educativos de la escuela tradicional. Desde la distinción herbartiana solo la disciplina podía desembocar en la formación de una conciencia moral, mientras que el gobierno quedaba constreñido a la resolución inmediata de los conflictos en el aula. Con la disciplina autónoma, en cambio,

---

<sup>20</sup> Alfredo M. Aguayo, *Pedagogía científica*, p. 9.

<sup>21</sup> Alfredo M. Aguayo, “La autoeducación del maestro”, *Revista de Instrucción Pública*, II: 2 (1926).

<sup>22</sup> Alfredo M. Aguayo y Ana Echegoyen de Cañizares, *Guía Didáctica de la Escuela Nueva* (La Habana: Cultural, SA., 1938), 1.

el gobierno y la disciplina, podían ser armonizados a partir de una adecuada dirección del aprendizaje.

Esa labor orientadora del maestro, en modo alguno limitada a la corrección de actos punitivos, Aguayo la denominó “autoridad”, en sustitución del término “gobierno”, al tiempo que suplantaba el concepto herbartiano de disciplina por la concepción autónoma de la “libertad”. No se trataba, al decir del pedagogo, de dos nociones irreconciliables, sino de fases de un mismo proceso:

La educación es un proceso evolutivo que, comenzando por una heteronomía radical, se va convirtiendo poco a poco en un régimen de autonomía [...] La unión estrecha de la libertad y la autoridad produce la conciencia de la responsabilidad con referencia a nuestras acciones u omisiones<sup>23</sup>.

La polémica libertad-autoridad escolar cobró mayor relieve entre los años de 1930 y 1940. En el propio campo de las corrientes escolanovistas las posiciones se escindían en dos grandes polos, los partidarios de la denominada “anarquía escolar” y los que abogaban por la autoridad suprema del maestro. Los primeros, con referentes en el naturalismo y en las doctrinas de Tolstoi, estaban representados en modelos como George Junior Republic, en el estado de New York, y la comunidad escolar libre de Odenwald, en Alemania. En el bando opuesto figuraban experiencias al estilo de la Escuela de las Rocas, en Francia, rectorada por E. Demolins, con el concurso de los llamados “capitanes”, nombrados entre los alumnos por el Consejo interior del plantel.

El contrapunteo entre ambas tendencias extremas se enseñoreó de cuantos eventos educativos se celebraron, incluido el Congreso de la Liga Internacional para la Nueva Educación (Dinamarca, 1929). De las preocupaciones del magisterio latinoamericano por el tratamiento de las conductas infantiles se hizo eco el propio Ferrière. Según el pedagogo suizo en su visita a Chile: “[...] no cesé de manifestar que la verdadera libertad es liberación del espíritu, no anarquía destructora, sino orden constructivo y que, en los niños, precisa que la libertad, gradual, *orgánicamente* (palabra que prefiero), esté coordinada respecto del orden necesario en toda vida”.<sup>24</sup>

También las publicaciones pedagógicas mostraron interés renovado por los problemas disciplinarios en las escuelas. *La educación autónoma* (1926) y *La libertad del niño*

---

<sup>23</sup> Alfredo M. Aguayo, *Problemas generales de la nueva educación*, 1936, 136-137.

<sup>24</sup> Adolfo Ferrière, *La educación nueva en Chile (1928-1930)* (Madrid: Bruno del Amo, editor, 1932), 8.

en *la escuela activa* (1928) ambos textos del suizo Ferrière, y *La autonomía y libertad de la educación*, de Luís Santullano, estaban entre los libros citados por Aguayo en *Filosofía y nuevas orientaciones de la educación* (1932).

Las concepciones que sobre la libertad del alumno sustentaba el Director de la revista *Pour l'éducation nouvelle* coincidían en su esencia con las que venía invocando Alfredo Miguel Aguayo, las cuales reafirmaba en un soberbio ensayo *Didáctica de la Escuela Nueva*: “No hay, pues, contradicción entre la libertad, la autoridad y la coerción, siempre que la libertad no degenera en capricho o arbitrariedad ni la autoridad en coacción brutal”<sup>25</sup>. Y a continuación introducía el concepto “autonomía”, concebido por él como el eslabón conciliador de ambas fuerzas: “En la idea de autonomía se unen estrechamente la libertad y la dependencia de una autoridad”.<sup>26</sup> Claro está, para llegar a ese punto medio —y retomaba sus orientaciones psicopedagógicas— se imponía una adecuada dirección del aprendizaje, con vista a lograr una “conciencia moral” en el educando, y con ella, a su vez, el condicionamiento para la sostenibilidad de la disciplina autónoma.<sup>27</sup>

Tanto los conceptos de “conciencia moral” como de “disciplina autónoma” fueron desarrollados *in extenso* en el Curso libre de Filosofía de la Educación, presentado por Aguayo como parte del Plan de Estudios de la Escuela de Pedagogía. Con esta propuesta se asistía a una de las concepciones más integrales presentada hasta ese momento en Cuba referida al proceso de orientación del aprendizaje en su relación con los métodos pedagógicos. Incluía, entre otros asuntos de interés, los problemas concernientes a la libertad, la disciplina, el aprendizaje, el método, el medio ambiente, el maestro, los derechos del niño y el problema de su bienestar. Los contenidos del curso fueron desarrollados mediante conferencias impartidas en la sociedad Lyceum de La Habana, publicadas posteriormente en el libro *Problemas generales de la nueva educación* (1936).

Retomaba Aguayo en este libro el problema de la libertad y la autonomía: “Hasta qué punto debemos respetar la autonomía del educando y en qué forma conviene prepararlo para el uso acertado de su libertad: tales son las cuestiones medulares que ofrece la antinomia de la autonomía y la heteronomía”.<sup>28</sup> He aquí una vez más el interés del autor por presentar la libertad del alumno como obra de la educación: “La libertad es una conquista que el niño lleva a cabo por la acción persistente de la educación”<sup>29</sup>.

---

<sup>25</sup> Alfredo M. Aguayo, *Didáctica de la Escuela Nueva*, 1932, 67.

<sup>26</sup> Alfredo M. Aguayo, *Didáctica de la Escuela Nueva*, 1932, 68.

<sup>27</sup> Alfredo M. Aguayo, *Didáctica de la Escuela Nueva*, 1932, 74.

<sup>28</sup> Alfredo M. Aguayo, *Problemas generales de la nueva educación*, 1936, 134.

<sup>29</sup> Alfredo M. Aguayo, *Problemas generales de la nueva educación*, 1936, 134.

Es decir, desde la fundamentación teórica de Aguayo, la disciplina autónoma mediada por una adecuada dirección del aprendizaje, facilitaba la relación maestro/alumno, base para la formación de una conciencia moral en el educando. Ahora bien, una vez alcanzado el estado de moralidad deseado o -lo que es lo mismo- la experiencia individual y colectiva sentida y vivida en normas de conductas, obligaciones y sanciones exigidas para ser ciudadano en un régimen de democracia consensuado por los grupos de poder, el docente estaba en mejores condiciones de aplicar un sistema disciplinario autónomo.

### LA CRISIS DEL LAISSEZ FAIRE PEDAGÓGICO

A partir de la década de 1940, las concepciones de Aguayo acerca de la “disciplina autónoma” asumieron nuevos matices. No es que cambiaran en esencia sus postulados disciplinarios concebidos en la segunda etapa delineada de su pensamiento (1925-1948), pero si experimentaron una tendencia al reforzamiento de la autoridad del maestro por encima de una libertad que, a su juicio, fue mal entendida y, como consecuencia, aplicada con resultados desfavorables en el orden de las conductas escolares y sociales. Así lo expresaba en su polémico ensayo *La democracia y su defensa por la educación* (1941): “Sin ninguna hipérbole podemos afirmar que ha fracasado la escuela de la libertad sin freno, la escuela del *laissez-faire*, lo mismo que fracasó la escuela autoritaria y dictatorial de nuestros padres. Es necesario formar el hombre dueño de sí mismo; libre, pero disciplinado”.<sup>30</sup>

Tales criterios se insertaban en un escenario de constantes replanteos de las premisas de la Escuela Nueva. El desarrollo de la ciencia en función del armamentismo y la eclosión de la Segunda Guerra Mundial estaban entre los factores que propiciaron la actualización de los presupuestos escolanovistas a las exigencias del contexto. El propio Aguayo reconoció el influjo del acontecimiento bélico en su ideario y praxis: “La guerra mundial, con su secuela de trastornos sociales, económicos y políticos, cambió repentinamente el curso de mis ideas y propósitos.”<sup>31</sup>

La conflagración mundial movilizó el pensamiento y el quehacer de la intelectualidad de todo el mundo en torno al cuestionamiento de los presupuestos ilustrados de la civilización y el progreso. Comenzaba a hablarse de “códigos universales” de comportamientos sobre bases axiológicas y de una “ciudadanía universal” propiciadora de la paz y el orden internacional. Según el intelectual cubano Jorge Mañach, se trataba de

<sup>30</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, (La Habana: Cultural, S.A., 1914), XII.

<sup>31</sup> Alfredo M. Aguayo y Hortensia M. Amores, *La escuela novísima o escuela del porvenir* (La Habana: Cultural S.A., 1946), 166.

“jerarquizar las razones del corazón”.<sup>32</sup> Aguayo, por su parte, distinguía entre el saber científico, “ayuno de toda estimación humana”, y la “sabiduría”, nutrida de espiritualidad: “La ciencia cuando no está conscientemente encaminada al bien, lo mismo puede ser una sublime bendición divina que el más bestial y malvado de los abortos del infierno”.<sup>33</sup> Parecía cumplirse en Aguayo la sentencia de Ortega y Gasset cuando advertía que la desconfianza era un capítulo muy avanzado en la historia de una confianza.<sup>34</sup>

Evidentemente, no es que Aguayo denostara las potencialidades del conocimiento científico a favor del desarrollo de la humanidad. Sus críticas más bien estaban enfiladas contra la desligazón de los avances de la ciencia y la formación moral del individuo por la que venía abogando. Si la escuela nueva no había cumplido ese cometido, se imponía reajustar sus basamentos y crear otro modelo de renovación pedagógica, llamado por él “escuela novísima o del porvenir”<sup>35</sup>. Una institución que, según el pedagogo, estaría asentada en una filosofía pedagógica “más espiritual, más formativa, más educadora”.<sup>36</sup> Desde esa perspectiva, el maestro, en tanto guía y orientador, estaba llamado a ocupar un papel de primer orden: “Ciertamente que debe respetarse la libertad de acción en el trabajo, pero el capricho y el desorden en la ejecución de las tareas son incompatibles con el máximo rendimiento a que puede aspirar cada sujeto. Deber de los maestros es estimular a los alumnos dándoles a conocer la meta a que pueden dirigirse cada uno [...]”.<sup>37</sup>

Nótese la continuidad en los presupuestos esenciales de las concepciones disciplinarias de Aguayo en lo que respecta a la relación autoridad-libertad. No obstante, existe una intencionalidad política explícita en la ensayística del pedagogo entre 1940 y 1948, año en que muere, que incluía tanto la enseñanza primaria elemental y superior, como los niveles medios y universitarios.

La insistencia en el control docente sobre la libertad del alumno respondía a situaciones concretas experimentadas en la vida educacional y política del país. El propio autor se detenía a enumerar estas condicionantes: la ausencia de “educación moral” dentro

---

<sup>32</sup> Jorge Mañach, “Historia y estilo”, en Jorge Mañach, *Ensayos*, (La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1999), 129.

<sup>33</sup> Alfredo M. Aguayo, *La información, la ciencia y la sabiduría*. Discurso leído el 10 de agosto de 1942 en el acto de recepción de la medalla del mérito docente “Ignacio Altamirano” concedida por el gobierno de México, Universidad de La Habana, Escuela de Educación, 1942, 4.

<sup>34</sup> José Ortega y Gasset, *El hombre y la gente*, (Madrid: Revista de Occidente, 1957).

<sup>35</sup> Alfredo M. Aguayo y Hortensia M. Amores, *La escuela novísima o escuela del porvenir*, II.

<sup>36</sup> Alfredo M. Aguayo y Hortensia M. Amores, *La escuela novísima o escuela del porvenir*, II.

<sup>37</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 1941, 129.

y fuera de la escuela, las deficiencias en la instrucción de la Moral y Cívica en los centros de enseñanza primaria y media, la escasa influencia de la familia y la sociedad en la formación de la conciencia moral de individuos procedentes de sectores pobres y “el impacto desestabilizador de los agitadores comunistas” en parte de la juventud que colmaban estos planteles, estaban entre los factores que, al decir de Aguayo, obligaban a ejercer mayor vigilancia y controles por parte del magisterio y las autoridades escolares:

Resultado de esta ausencia de freno y disciplina es la vida desordenada y a veces tumultuosa de la juventud cubana que asiste a los institutos oficiales de enseñanza media, escuelas normales, escuelas técnicas, industriales y otros establecimientos del mismo nivel educativo. Esa juventud, que se llama a si misma revolucionaria y progresista si bien en realidad es sólo inquieta y agitada, constituye para el país y los establecimientos de enseñanza un problema alarmante<sup>38</sup>.

Una vez que trasladaba sus inquietudes ideológicas al ámbito de la educación, Aguayo concebía como eslabón prioritario en los fines de la educación, la defensa de la democracia frente a las formas de gobiernos que él denominaba dictatoriales, así como de las “ideologías totalizadoras que asfixiaban la libertad del individuo”, en las que agrupaba tanto al fascismo como al comunismo ¿Cómo formar al individuo para una democracia?, se preguntaba. O, lo que sería lo mismo, si se tiene en cuenta la concepción de la democracia por él sustentada ¿Estaban en condiciones los sectores y capas populares en Cuba para ejercer sus derechos luego de cuatro décadas de un deformante sistema democrático republicano? Aguayo entendía que semejante proceder, más que imposible, era peligroso, en tanto desestabilizaba la democracia burguesa, lesionada con el avance del fascismo y el comunismo de matriz estalinista, equiparados por él bajo un denominador común: el totalitarismo. Este criterio sostenido por pedagogos y maestros estadounidenses en el Congreso de Educación celebrado en Nueva York, en 1939.

En el referido texto *La democracia y su defensa por la educación*, el autor le dedicaba un capítulo al tema de la disciplina escolar. Bajo el título “La disciplina en las escuelas de la democracia”, el pedagogo sintetizó sus ideas en torno al reforzamiento de la autoridad del maestro en todos los niveles de educación. El dilema autoridad/libertad quedaba resuelto por Aguayo en los términos siguientes: “El precio de la libertad es una asidua vigilancia y un freno y cortapisa de la conducta personal. No sin razón se ha dicho que la

---

<sup>38</sup> Alfredo Miguel Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 107.



democracia es una regulación y disciplina voluntaria de la libertad”.<sup>39</sup>

No se trataba de un reflujo en sus concepciones disciplinarias, por más que los términos empleados por Aguayo evidenciaran restricción, en grado sumo, de las posibilidades de la libertad del alumno. Indudablemente la limitaba. No obstante, el pedagogo mantenía sus tesis paidocéntricas propias de la nueva educación, solo que advertía el fracaso de las tesis disciplinarias criticadas por él desde las primeras décadas de la centuria. A su juicio, habían prevalecido las tendencias partidarias de la libertad anárquica, en virtud de las cuales el rol orientador y guía del docente y de las autoridades escolares se traducía en una funcionalidad pasiva, al punto de dejar a la libre elección de los estudiantes los programas de clase y los horarios.

Ciertamente que debe respetarse la libertad de acción en el trabajo, pero el capricho y el desorden en la ejecución de las tareas son incompatibles con el máximo rendimiento a que puede aspirar cada sujeto. Deber de los maestros es estimular a los alumnos dándoles a conocer la meta a que puede dirigirse cada uno, a tenor de su capacidad y cociente de aprovechamiento [...] en ninguna situación didáctica el maestro olvidará que su función más importante es dirigir, guiar y estimular a los alumnos<sup>40</sup>.

Ese descontrol del maestro en los procesos de aprendizaje imposibilitaba, por tanto, el establecimiento de una comunicación activa con sus alumnos, a través de la cual transmitía los valores e ideales consensuados por las denominadas democracias occidentales. Dos años antes de morir reiteraba este criterio en su ensayo *La escuela novísima o escuela del porvenir* (1946), publicado junto con Hortensia M. Amores: “El más peligroso, el más nocivo de los sistemas pedagógicos es el de *laissez-faire* educativo, es decir, el de la educación hecha al azar, sin ningún cimiento filosófico, sin propósito unitario e integral”.<sup>41</sup>

La crisis del *laissez-faire* pedagógico condujo a que Aguayo acentuara la importancia de la filosofía de la educación que debía animar la “escuela novísima”, así como de los presupuestos pedagógicos que sustentarian la formación de lo que llamó “el maestro de nuevo tipo”. Las investigaciones científicas, según el pedagogo, continuarían orientadas al conocimiento psíquico, biológico y social del alumno, pero las mismas estarían provistas,

<sup>39</sup> Alfredo Miguel Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 103.

<sup>40</sup> Alfredo Miguel Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 129.

<sup>41</sup> Alfredo M. Aguayo y Hortensia M. Amores, *La escuela novísima o escuela del porvenir*, 94.

desde sus diseños, de “altos valores espirituales” conducentes a la “disciplina moral”, única capaz, a su juicio, de formar y preparar al educando para ejercer la ciudadanía en un régimen de democracia liberal.

En la interrelación disciplina moral-democracia potenció el papel de la religión cristiana en el orden formativo, sin dudas un dispositivo de control disciplinario a implementarse en las escuelas primarias públicas, no mediante la imposición del dogma católico, sino a través de la adecuación de los valores espirituales cristianos a los intereses de los defensores de la democracia.

[...] la disciplina moral, la actitud de respeto y consideración a nosotros mismos y a nuestros semejantes y los sentimientos de deber y responsabilidad que exige la democracia se obtienen [...] mediante el ejercicio de las virtudes cristianas, capaces de propiciar el clima espiritual que necesitan las democracias para poder subsistir<sup>42</sup>.

Imposible alcanzar semejante meta, empero, sin el indispensable “adiestramiento del magisterio en la dirección de la conducta”, concepto que traspasó los escenarios escolares, al asumir la educación como un proceso ininterrumpido de formación, tanto en la vida escolar como en la extraescolar.

Proceso ininterrumpido que para ser efectivo estaría mediado por la “motivación”, definida por Aguayo como “el corazón del proceso de aprendizaje”. He aquí donde el pedagogo incorporó el concepto complejo de motivos: “El complejo de motivos, en lo posible de efectos permanentes, envuelve el alma del alumno en una espesa red, la cual evitará la desviación de la línea de la conducta anticipada por el plan de educación”.<sup>43</sup> Este complejo podía ser de dos tipos: los “duraderos y profundos” y los “pasajeros e inmediatos”. Estos últimos incentivaban el interés en cada momento del aprendizaje, mientras los duraderos aspiraban a “la modificación o cambio más o menos permanente y general en la conducta y actitudes mentales del alumno”<sup>44</sup>. En cualquiera de los casos el maestro debía estar en condiciones de asegurar un ambiente de motivación.

Lograr la estabilidad de la atención como actividad psíquica mediante la motivación del alumno no era equivalente a la inmovilidad del alumno. De ahí la importancia conferida a los factores emocionales en relación con el interés y este, a su vez, con la

---

<sup>42</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 159.

<sup>43</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 85.

<sup>44</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 85.

actividad orientada y guiada por el docente: “Si el maestro suprime el incentivo del estudio y deja que el aprendizaje se efectúe de una manera mecánica y tediosa, el resultado de su obra será pobre, mezquino e insubstancial, cuando no vano y estéril”.<sup>45</sup>

Apreciaba en tal sentido la importancia de asegurar una sólida selección y formación de los maestros. Por una parte, actualizó y contribuyó a la formación del magisterio cubano en las orientaciones disciplinarias más modernas de la psicopedagogía y en los dispositivos de control preventivo, según los presupuestos de la disciplina liberal. Exigió a los docentes seriedad y rigor a la hora de ejercer su autoridad, así como respeto pleno a la integralidad del educando, aunque sin detenerse en las difíciles condiciones de vida y de trabajo del maestro público, en su mayoría proveniente de sectores, grupos y capas pobres de la sociedad. El verdadero maestro, inmerso en la obra de renovación pedagógica, debía dedicarse por entero a la labor educativa capaz de suscitar lo que él denominó “la revolución social del medio”<sup>46</sup> por vía evolutiva.

Sus orientaciones disciplinarias, las más modernas y progresistas en el ámbito teórico de las ciencias pedagógicas en Cuba, no encontraron el indispensable complemento de las transformaciones que exigía el medio social en que desenvolvían su quehacer cotidiano los maestros, tanto urbanos como rurales. Imposible establecer un régimen disciplinario autónomo en las condiciones de deterioro e insalubridad en que se encontraban las casas-escuelas, así como en el estado de pobreza de la población escolar que acudía a esos planteles.

Del influjo de esta realidad en la disciplina escolar no habló Aguayo, por más que dedicó textos enteros al tratamiento de la higiene escolar, incluida la higiene de la disciplina, así como de la moral del maestro. Aguayo reconoció la pobreza del gremio y el desinterés oficial por su mejoramiento, es cierto, pero no los consideró óbice para el quehacer magisterial: “[...] la mezquindad del sueldo y la pobreza no deben ser obstáculos a esa labor renovadora”.<sup>47</sup>

Desde luego, el ejemplo y la perseverancia en la formación y trabajo del maestro en modo alguno responden de manera inflexible a su extracción clasista o posición social, pero sí la carencia de bienestar material y espiritual por parte del docente como agente mediador del aprendizaje afecta su motivación para encontrar soluciones y alternativas a los procesos de intercambio diversos y complejos con sus alumnos.

---

<sup>45</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 90.

<sup>46</sup> Alfredo M. Aguayo, *La democracia y su defensa por la educación*, 93.

<sup>47</sup> Alfredo M. Aguayo: “La autoeducación del maestro”, *Revista de Instrucción Pública*, II: 2 (febrero 1926).

De tal suerte, cuando Aguayo coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, se limita a relacionar las características o rasgos del “buen maestro” y a orientarles sobre consideraciones de orden técnico y teórico con vista a lograr una adecuada dirección del aprendizaje. No tiene en cuenta, en cambio, que en dicho proceso interactúan maestros y alumnos con sus respectivas realidades biológicas y psíquicas, individuales y sociales en un contexto escolar y extra escolar que puede propiciar, pero también obstar, todo el sistema de relaciones e intercambios interpersonales.

## CONCLUSIONES

Las concepciones disciplinarias de Alfredo M. Aguayo en su primera etapa (1884-1925), tuvieron como sustento la relación herbartiana gobierno-disciplina, a partir de la cual maduró su concepto de “disciplina liberal”. Esta disciplina, contraria a la rigidez del tradicional sistema de premios y castigos, reconocía la necesidad de márgenes relativamente amplios a la libertad del alumno, sin que ello implicara el desconocimiento del rol orientador y formador del maestro. Su finalidad: la formación del “carácter moral” de individuos llamados a preservar el inestable orden democrático establecido tras la instauración de la república en 1902.

Con relación a los medios pedagógicos dispuestos en la concepción disciplinaria liberal, Aguayo priorizó los “indirectos” o “preventivos”, basados esencialmente en principios relacionados con la organización escolar, la instrucción y educación moral y las condiciones del maestro.

La publicación de su *Tratado de Psicología Pedagógica*, en 1925, fruto del acercamiento continuo a las teorías psicológicas aplicadas a los procesos educativos, marcó el inicio de una segunda etapa en sus concepciones disciplinarias (1925-1948).

Con la introducción del concepto “dirección del aprendizaje”, sus presupuestos psicológicos se entroncaron con un pensamiento y una praxis escolanovista que alcanzaba en el pedagogo su plena madurez. La compleja relación dicotómica libertad-autoridad podía ser salvada dentro del esquema paidocentrista, solo mediante la aplicación de métodos activos de aprendizaje que atendieran de manera individualizada a los intereses y necesidades de los educandos. La disciplina tendiente a armonizar la libertad del alumno con la autoridad magisterial la denominó “disciplina autónoma”, fórmula que propiciaba el reforzamiento de la autoridad docente en contextos educativos requeridos de mayor intervención magisterial.

El proceso de reforzamiento de la autoridad profesoral en las definiciones disciplinarias de Aguayo alcanzó su mayor plenitud a partir de los años de 1940,

coincidiendo con la Segunda Guerra Mundial y el activismo educativo interno de fuerzas políticas progresistas, en su mayoría vinculadas al Partido Comunista y, por consiguiente, abanderadas de una ideología calificada por el pedagogo de “totalitaria”, tanto como la fascista. En ese contexto, el pedagogo incorporó a sus concepciones disciplinarias el concepto de “disciplina moral”, basado en un conjunto de disposiciones tendientes a un mayor fortalecimiento del rol del maestro, sin recabar en las condiciones de vida y de trabajo del empobrecido gremio, y de su incidencia en la formación de valores que estuvieran en correspondencia con los intereses de las clases y sectores sociales en el poder.

## REFERENCIAS

### Fuentes primarias

- Aguayo, Alfredo Miguel y Ana Echegoyen de Cañizares. *Guía Didáctica de la Escuela Nueva*, La Habana: Cultural S.A., 1938.
- Aguayo, Alfredo Miguel y Elena F. de Guevara. *Los cursos de estudios. Organización, evaluación y revisión*, La Habana: Cultural S.A., 1939.
- Aguayo, Alfredo Miguel y Hortensia M. Amores. *La escuela novísima o escuela del porvenir*, La Habana: Cultural S.A., 1946.
- Aguayo, Alfredo Miguel. “La autoeducación del maestro”. *Revista de Instrucción Pública*, II, 2, febrero 1926.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Didáctica de la Escuela Nueva*. La Habana: La Cultural S.A., 1943.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *La democracia y su defensa por la educación*, La Habana: Cultural S.A., 1941.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *La información, la ciencia y la sabiduría*. Discurso leído el 10 de agosto de 1942 en el acto de recepción de la medalla del mérito docente “Ignacio Altamirano” concedida por el gobierno de México, Universidad de La Habana, Escuela de Educación, 1942.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Lecciones de Higiene Escolar*. La Habana: Cultural S.A., 1929.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Pedagogía científica. Psicología y dirección del aprendizaje*. La Habana: Cultural S.A., 1930.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Problemas generales de la nueva educación*. La Habana: Cultural S.A., 1936.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Tratado de Psicología Pedagógica*. La Habana: La Moderna Poesía, 1925.
- Aguayo, Alfredo Miguel. “Desarrollo y educación del poder de observación”. *Revista de Educación*, 3, 1913.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *Curso de Pedagogía*. La Habana: Librería e Imprenta La Moderna Poesía, 1905.
- Aguayo, Alfredo Miguel. *La escuela primaria como debe ser*. La Habana: Imprenta La Propagandista, 1916.
- García Álvarez, Antolín. “El problema de la disciplina escolar en las escuelas primarias”. (Tesis para el grado de Doctor en Pedagogía, leída y sostenida el 27 de junio de 1913), *Revista de la Facultad de Letras y Ciencias*, XVII, 1913.

- *Manual o Guía para los exámenes de los maestros cubanos conforme al programa oficial acordado por la Junta de Superintendentes de Escuelas Públicas de la Isla de Cuba*, t. I, La Habana: Imprenta, Librería y Papelería La Moderna Poesía, 1902.

### Fuentes secundarias

- Carli, Sandra. *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880-1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002.
- Caruso, Marcelo e Inés Dussel. “Dewey en Argentina (1916-1946): Tradición, intención y situación en la producción de una lectura selectiva”. *Encuentros sobre Educación*, 10, 2009.
- Claparède, Édouard: *La escuela y la psicología*, en <http://www.antorcha.net/index/biblioteca.html> (Consultado 25 de enero de 2016).
- Ferrière, Adolfo. *La educación nueva en Chile (1928-1930)*. Madrid: Bruno del Amo, editor, 1932.
- Gvirtz, Silvina. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- Jafella, Sara A. “Escuela Nueva en Argentina y Brasil: retrospectiva de un ideario pedagógico en la formación docente”. *Revista de Pedagogía*, 23, 67, 2002.
- Mañach, Jorge. “Historia y estilo”. Jorge Mañach. *Ensayos*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1999.
- Narodowski, Mariano. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1996.
- Ortega y Gasset, José. *El hombre y la gente*. Madrid: Revista de Occidente, 1957.
- Puiggrós, Adriana. *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna, 2003.
- Sánchez-Toledo Rodríguez, María Elena. *La obra pedagógica de Alfredo Miguel Aguayo. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas*. La Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Ciencias Pedagógicas, 1998.
- Valdés Rodríguez, Manuel. “El maestro”. *El maestro y la educación popular*. La Habana: Publicaciones del Ministerio de Educación, 1950.