

NOMBRAR DOCENTES: DIMENSIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA EN PUERTO PRÍNCIPE (1899-1902)

MSc. Fernando Miguel Manzo Alonso

Universidad de Camagüey “Ignacio Agramonte Loynaz”, Cuba. Orcid:0000-0003-4190-3110, correo electrónico: fernandommanzo@nauta.cu

RESUMEN

Los estudios históricos sobre la educación en Cuba, y en particular en Camagüey, se han detenido fundamentalmente en las gestiones políticas y educativas del gobierno nacional o local, desconociendo la dimensión social de los procesos histórico-pedagógicos que tienen lugar en una sociedad históricamente determinada. El presente artículo pretende argumentar la relevancia de los estudios sociales de la educación en su vínculo con la historia regional y local, concretando su manifestación en la provincia de Puerto Príncipe a través de los nombramientos de docentes, durante la primera ocupación militar de los Estados Unidos. El enfoque social repercute directamente en el campo de estudio de la Historia de la Educación, a partir del aporte de la historia regional y local, al potenciar la visibilidad y humanización del sujeto histórico como activo protagonista de los acontecimientos.

Palabras clave: historia social, historia regional, educación pública, puerto príncipe

INTRODUCCIÓN

La interdependencia existente entre Historia, Historia de la Educación e Historia Social es entendida por Escolano (1997) al considerar que “(...)no se puede escribir una historia de la educación rigurosa sin hacer referencia a las tramas y dinanismos sociales que condicionan los hechos educativos” (Agustín Escolano Benito: La historiografía educativa. Tendencias generales, en Narciso de Gabriel y Antonio Viñao Frago (ed.): La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales. Ronsel, Barcelona, 1997, p. 70. Citado por Guichot, 2006, p. 22). A lo que se adscribe el historiador Raphael Samuel cuando asegura que la Historia Social no es un tipo de historia en particular, sino una dimensión que debería estar presente en todas las ramas de la historia. (¿Qué es la Historia Social?, en Torres, 2005)

Para explicar objetivamente las relaciones entre educación y sociedad es preciso desentrañar la estructura social y sus mecanismos de funcionamiento. Entre otros temas que reclaman el apoyo de la Historia Social se puede citar la extracción y el estatus social de los maestros y profesores, las actitudes y comportamientos de los distintos grupos ante la escuela, la variación de los modelos curriculares según su espacio geocultural de aplicación, la educación familiar, entre otras dimensiones de análisis. (Guichot, 2006)

La dimensión social, o lo que es lo mismo, los múltiples aspectos sociales y los sujetos que en estos participan, ostenta un papel fundamental en las investigaciones histórico-pedagógicas, ya que los variados hechos, procesos, personalidades y fenómenos que constituyen temas de indagación no están fuera de la sociedad. Los estudios sobre una sociedad históricamente determinada, integrada por individuos en plena capacidad creadora, deben ser analizados en sus contextos para humanizar desde las peculiaridades individuales el conglomerado humano que ha hecho la historia como sujetos activos en las transformaciones.

Frecuentemente estos sujetos han sido invisibilizados por carecerse de fuentes para su estudio o por seguir el patrón de indagar solo sobre las élites en detrimento de las capas populares. Se asume la categoría capas populares de Barcia (2009) por incluir dentro de los profesionales liberales, a los maestros de escuelas que, por su origen social, razones culturales, o situaciones coyunturales, defendían los intereses de la población común. Desde la década de 1970 inició dentro de la historiografía educativa esta nueva forma de historiar, tanto en Europa como en Estados Unidos, asociado al desarrollo experimentado por la historiografía general (Annales y Marxismo) y a los cambios producidos en las Ciencias de la Educación en cuanto a novedosas concepciones sobre la educación no limitadas al ámbito escolar. (Guichot, 2006)

A partir de ello, los profesionales dedicados a la Historia de la Educación asumieron el reto de estudiar y explicar, desde la perspectiva histórica, el desarrollo del subsistema educativo como parte del entramado social; satisfacer las expectativas funcionales del modelo social en el cual se inserta y las relaciones con las estructuras económicas, políticas, culturales, tecnológicas, demográficas e ideológicas. (Alarcón, 2014)

La historia social de la educación ha sido definida por Guichot (2006) como:

(...) una historia que pone énfasis en la consideración de las variables que definen el contexto en que nacen y se desarrollan los discursos, las estructuras y las prácticas educativas y que, además, presta especial atención a los colectivos, verdaderos sujetos de la historia frente a la postura tradicional de la historia de atender a las personalidades relevantes. (p. 39)

Este enfoque repercute directamente en el área de estudio de la Historia de la Educación, al superar los esquemas personalistas, la historia de los destacados pedagogos, con el fin de integrar todos los planos de la realidad educativa (normas, hechos, procesos, conductas, ciencia, tecnología, sociedad) y sus interacciones con el sistema social (economía, demografía, estructura político-social, cultura, mentalidades). Todo ello trae como consecuencia, acudir al sustento teórico-metodológico de otras ciencias (filosofía, antropología, psicología, sociología, economía, lingüística, demografía, política) favoreciéndose objetivamente la interdisciplinariedad.

El autor coincide con Guichot (2006), al plantear que la historiografía histórico-educativa más reciente supone referenciar la postmodernidad. Entre los rasgos esenciales de esta se encuentra la nueva historia social de la educación como una de las tendencias más difíciles de delimitar su alcance, pues no tiene especificidad propia y se sitúa en el cruce de diversas tradiciones teóricas-metodológicas. Sobre esta tendencia ha tenido una influencia más multidireccional el conceder mayor relevancia a los factores sociales que actúan sobre los fenómenos educativos.

Las disciplinas pedagógicas (Didáctica o didácticas particulares, Organización Escolar, Educación Especial, Educación Comparada, entre otras) le proporcionan a la Historia de la Educación nuevos problemas, categorías de análisis y, al mismo tiempo, ella asume el estudio de la evolución de los saberes educativos y de sus respectivas disciplinas (Historia de las mentalidades educativas, Historia del currículum, Historia de la Estadística Escolar o Demografía, Historia Económica de la Educación, Historia de la Política Educativa, Historia de la formación y superación de docentes, Historia de las instituciones educativas, Historia de las ideas pedagógicas, Historia de la educación de la mujer, Historia de la textología escolar).

Como indica Viñao (1997), el historiador de la educación ha de poseer una sólida formación histórica-pedagógica ya que le corresponde:

(...) conservar, ampliar, y recrear una parte de la experiencia humana. (...) Por ello, tenemos que conocer otras partes, el conjunto o conjuntos que forman las relaciones entre ellas; no para ser otras cosas -antropólogos, economistas, politólogos, psicólogos-, ni expertos en otros ámbitos pedagógicos o históricos, sino para ser mejores historiadores de la educación. (Antonio Viñao Frago: De la importancia y utilidad de la historia de la educación (o de la responsabilidad moral del historiador), en Narciso de Gabriel y Antonio Viñao Frago (ed.): La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales. Ronsel, Barcelona, 1997. Citado por Guichot, 2006, p. 32)

Aunque en los años transcurridos del siglo XXI, los historiadores se han enfrascado en buscar nuevas y controversiales miradas a la historia, reivindicando la historia social. En 1995, Zanettien su estudio sobre las realidades y urgencias de la historiografía social en Cuba, planteó la no existenciade una tradición historiográfica sobre la Historia Social, por lo que la imagen de la Historia de Cuba había estado esencialmente modelada por la historiografía política.

La condición anterior condujo a centrar las investigaciones en las políticas educativas desde las gestiones gubernamentales como consecuencia de una definición mutilada del objeto de estudio, la comprensión y divulgación de la historia de las ideas pedagógicas en sustitución de la Historia de la Educación, una historia basada en las políticas escolares estatales, etc. Las historias sobre la educación, de manera general, se ajustaron al discurso pedagógico hegemónico, sobre

biografías de educadores ejemplares y antecedentes históricos de leyes y decretos. La redefinición del objeto de estudio de esta Ciencia de la Educación, reclama un esfuerzo simultáneo de reflexión sobre los problemas metodológicos y teóricos para su investigación y divulgación. En los últimos años, Alarcón (2014) y Ramos (2020) han contribuido a ese propósito.

En relación con el estudio que se presenta, los autores más destacados que recientemente han abordado la educación pública desde el enfoque de los estudios socioculturales se destacan: Quiza (1998), Iglesias (2010), Hernández (2012), Cordoví (2012), Pérez (2016) y Garófalo (2018). En dichas investigaciones se abordan temáticas como las características de la labor sociocultural de las instituciones escolares, la higiene escolar, la movilidad social de las maestras, la feminización del magisterio cubano, las vías y estrategias para la superación docente, la educación cívica de los maestros, el surgimiento y activismo de los “maestros de certificado”, la formación de la conciencia histórica a través de la enseñanza, el uso de la historia, el legado independentista, los símbolos y los valores que componen la identidad cultural cubana.

En este contexto, los estudios historiográficos regionales y locales han encontrado un campo propicio para el desarrollo de investigaciones histórico-pedagógicas, develando aristas poco conocidas sobre aspectos de las diferentes regiones y localidades, que a su vez delimitan otras aristas de la Historia Social. A juicio de Milia (2013) lo anterior no significa desconocer los peligros que puede entrañar centrar los estudios en lo meramente social, es sabido que se pretende que la historia nacional se despolitice, que se abandone el énfasis en la formación nacional, las luchas por la independencia y la revolución social. Sin embargo, el efecto de la Historia Social ha sido ampliar el conocimiento histórico y abrir la investigación hacia nuevas áreas: el estudio de las familias, de la comunidad, de la cultura popular, del trabajo, la historia oral y la historia local, lo que significa promover la comprensión sobre los orígenes de la nación.

De acuerdo con Zanetti (1995), la Historia Social puede insertarse en la historiografía nacional y regional, “(...) porque su variada y rica problemática puede introducir un aire renovador y vivificante en las relaciones entre los historiadores y el público lector, logrando una mejor sintonía con los intereses y preocupaciones de las nuevas generaciones (...)” (p. 124).

DESARROLLO

Durante la primera ocupación militar (1899-1902), el gobierno de los Estados Unidos se dio a la tarea de concretar su arcaica aspiración de dominar a Cuba. La educación, en particular la escuela primaria pública que se heredó de España, estaba en condiciones míseras y por ende, los ocupantes instituyeron reformas que la modificaron cuantitativamente a la par que pretendían establecer nuevos modelos extranjeros. La educación pública en Cuba comprendía el nivel primario (elemental: de primero a sexto grado y superior: séptimo y octavo), secundario (bachillerato y escuelas de artes y oficios) y universitario. Este tipo específico de educación, también llamada educación oficial o fiscal, es la impartida y sustentada por un órgano del poder público, ya sea nacional, provincial y municipal. La provincia de Puerto Príncipe, además del nivel primario, contaba en el secundario con el Instituto de Segunda Enseñanza, radicado en la ciudad cabecera.

La educación pública heredada estaba en correspondencia con la política de la vieja metrópoli que había desarrollado una estructura educativa similar a la de España. No solo era una dificultad cuantitativa en cuanto las bajas matrículas, pocas instituciones, sino que el mayor problema residía en la baja calidad de la enseñanza, permeada por la escolástica y su reflejo en la pedagogía de la época. En Puerto Príncipe solo las Escuelas Pías, instaladas en el Convento de San Francisco desde el 3 de mayo de 1858 y un pequeño grupo de centros elementales continuaron laborando como consecuencia de la política de represión durante la Guerra del 95. Asegura categóricamente Guerra (1954), que ningún niño en Cuba recibía instrucción, salvo los alumnos de algunos establecimientos privados, debido a la implementación de dicha política y a los rigores impuestos por el conflicto colonia-metrópoli, de ahí el deplorable estado de la educación.

Al realizar un estudio sobre la educación primaria pública se demuestra que, al concluir la dominación española en 1898, esta era de un total atraso y abandono, lo que facilitó a los estadounidenses mayores posibilidades para el cumplimiento de sus intereses ideológicos, políticos y económicos. Según el Informe sobre el Censo de Cuba de 1899, Cuba tenía 1 572 000 habitantes de los cuales solo el 33,8 % sabía leer y escribir; atendiendo al color de la piel de los mayores de 10 años, el 40,5 % de los blancos sabían leer y escribir y solo el 8,1 % de los negros y mulatos. (Comité Estatal de Estadísticas: Los censos de población y viviendas de Cuba, t. 1, vol. 2, pp. 171-172. Citado por Rodríguez, 2007, pp. 252-253)

El territorio principieño no escapó del estado desolador que caracterizó a la nación en todos los órdenes y en particular, en lo referente a la educación primaria pública en su aspecto social. La despreocupación de las autoridades coloniales y los efectos de la guerra se reflejaron con claridad en el censo de 1899, pues la primera enseñanza se encontraba en un estado desfavorable en todos los indicadores medibles: asistencia, número de escuelas, docentes e índice de analfabetos. La provincia de Puerto Príncipe era la de menor población de Cuba con 88 234 habitantes. (Departamento de la Guerra, 1900, p. 88) De ellos, 20 181 varones de 21 años y más, no sabían leer ni escribir, 9 721; sabían leer, pero no escribir, 383; sabían leer y escribir, 9 049 y habían alcanzado la instrucción superior, 1028, de los cuales solo 23 eran "de color". Lo anterior evidencia el carácter racista de la educación colonial.

Respecto a las profesiones u oficios, la cantidad de maestros y maestras en Cuba ascendía a 2 708 (1 206 hombres y 1 502 mujeres). El censo no especificó si estos ejercían la docencia, si eran profesionales o no y el tipo de educación a la que pertenecían. En la provincia se señaló la existencia de 122 docentes (63 hembras y 59 varones), de ellos, 97 cubanos, 3 españoles, 18 con nacionalidad en suspenso y 4 con otra o desconocida. La mayor cantidad de docentes, 37, estaban entre los 25 y los 31 años de edad. (Departamento de la Guerra, 1900, pp. 488, 492-493 y 497). Por el número de docentes, Puerto Príncipe ocupaba el penúltimo escaño nacional, mientras que la proporción de estos respecto a los 4 398 niños y adolescentes en edad escolar de la provincia, era de uno por cada 36 alumnos.

De las 79 escuelas (44 privadas y 1 religiosa) existentes en la provincia, 34 eran primarias públicas y en ellas estaban matriculados 1 817 estudiantes y laboraban 41 docentes de los 122 que declararon esta profesión u oficio. La proporción era de 44 estudiantes por docente. De los 4 398 niños y adolescentes en edad escolar, asistían a las escuelas públicas 3 327, (Departamento de la Guerra, 1900, p. 633) lo que representa unos 1 071 que no asistían. Respecto a la población comprendida entre los 5 y los 17 años, la asistencia escolar en Cuba se comportaba en un 33 % y en la provincia de Puerto Príncipe de 25 720 solo 1 828 asistían a las escuelas representando el 7,1 %.¹ (Departamento de la Guerra, 1900, p. 160) En el municipio cabecera de los 8 417 entre estas edades, solo asistían 2 542, por lo que se encontraba por debajo de la media nacional con un 30,2 % y ocupaba el cuarto puesto después de las ciudades de Matanzas, Cienfuegos y La Habana.² (Departamento de la Guerra, 1900, p. 160)

Otra realidad afrontaban los infantes negros censados como "de color", una cifra irrisoria: 12 mayores de 15 años en toda la provincia. Ello se puede atribuir además del carácter segregacionista, al empleo de preceptores y a la enseñanza de las primeras letras en el seno familiar, privada o religiosa, así como a las características poblacionales de una región eminentemente ganadera. Muchos de los jóvenes, fundamentalmente los varones, tenían que incorporarse al trabajo antes de alcanzar la edad laboral. A partir de los 15 años la asistencia a las escuelas dejaba de ser obligatoria, y llegaba la edad de "buscarse la vida" e incorporarse directamente al trabajo, práctica favorecida por la situación económico-social del período.

Para el territorio de Puerto Príncipe, tanto para la población urbana como en la rural, las cifras que se reflejaron en el censo objeto de análisis eran menos drásticas si se compara con otras regiones del país, pues según el indicador total de la población en la provincia sabían leer 33 384 y no sabían hacerlo 54 850 personas.

¹Para este particular el censo excluyó las ciudades de más de 25 000 habitantes.

²Se contemplan las ciudades de más de 25 000 habitantes.

A partir de las nuevas condiciones socioeconómicas y políticas, el gobierno militar se propuso organizar la enseñanza pública según sus patrones y, por tanto, sobre la base de sus concepciones, teorías e ideas pedagógicas. En función de lograr sus objetivos ideológicos, prestaron mayor dedicación a la organización y el control de la educación primaria, aunque durante el primer año de ocupación militar, permanecieron inalterables los planes de estudio, programas y métodos de enseñanza. No era posible que los ocupantes pretendieran explotar el territorio sin que la mayor parte de la población adquiriera cierto nivel educacional, lo que incluía la calificación de los futuros e inmediatos encargados de aplicar las nuevas técnicas que se debían introducir en el país como parte de la modernidad nortea.

Repercusión social de las políticas educativas en Puerto Príncipe

Uno de los problemas más apremiantes que enfrentó el gobierno militar nacional y sus estructuras locales fue la falta de personal docente en los planteles educacionales o las casas alquiladas para ese efecto. Es por ello, que durante el primer año de ocupación en Puerto Príncipe se hicieron frecuentes los actos de toma de posesión de docentes en sus puestos. (Archivo Histórico Provincial de Camagüey (AHPC). Fondo: Ayuntamiento de Puerto Príncipe. Carpeta 64, 2 de enero, 23 de enero y 1ro de febrero de 1899, s/f) Lo anterior demuestra el esfuerzo por legalizar, en las condiciones existentes, a los docentes en el ejercicio de la profesión. Los nombramientos del personal para asumir como docentes, fuesen titulados o no, constituye una arista para demostrar la repercusión social que tuvo en Puerto Príncipe la aplicación de las nuevas políticas educativas.

Desde antes de oficializarse la ocupación militar, en Puerto Príncipe se trabajaba en función de los cambios educacionales y las designaciones del personal docente para dirigir las instituciones escolares, los que muchos de los docentes tomaron posesión de sus cargos el 5 diciembre de 1898. Durante 1899, los nombramientos eran realizados por las autoridades del gobierno provincial quienes tenían la facultad e informar a los Ayuntamientos para su conocimiento e inclusión en las nóminas de pago. Para generalizar sobre lo anterior queda pendiente un estudio que abarque las particularidades educacionales de toda la provincia.

El 2 de enero de 1899 en el Ayuntamiento del municipio Puerto Príncipe se informó sobre la reorganización de la educación primaria pública por la Comandancia General de la provincia. De esta manera se oficializaba un hecho que en la práctica funcionaba desde el año anterior. Para la escuela primaria superior del municipio fue nombrado como director general y director, Agustín Betancourt Ronquillo, con sueldo anual de 1 200 pesos; vicedirector, Florentino Romero, con 800 pesos anuales y Luis Manuel Varona Pérez, auxiliar de la escuela, 600 pesos anuales.

Entre los nombrados como docentes para las escuelas de primera enseñanza para varones, con sueldo anual de 600 pesos: Ricardo Rodríguez López, Joaquín Román Arteaga, Juan Oms Guevara, Tomás Vélez Vázquez, Emilio Céspedes Casado y Pedro Rubio López. Este último, nombrado como consecuencia de la renuncia de Rafael Delmonte Barceló presentada el 15 de diciembre de 1898. Para las escuelas de niñas y con el mismo salario, la señora Elena Pan de González y las señoritas Sara Betancourt Betancourt, Adriana Morell Estrada y Margarita Ramírez Carnesolta. Para la escuela del poblado de Minas, con igual retribución, la señora América Guerra de Riverón. (AHPC. Fondo: Ayuntamiento de Puerto Príncipe. Carpeta 64, 2 de enero de 1899, s/f).

El 23 de enero de 1899 se comunicó al Ayuntamiento de la ciudad cabecera que el día primero de ese mes y a partir del nombramiento de la Comandancia General de la provincia, tomaron posesión de sus puestos en la escuela primaria superior de la ciudad, la señorita Olivia Molina Adán y Ángel Álvarez, con sueldo de 370 y 180 pesos anuales, como auxiliar y conserje, respectivamente. (AHPC. Fondo: Ayuntamiento de Puerto Príncipe. Carpeta 64, 30 de enero de 1899, s/f). El 1ro de febrero de 1899, la Comandancia General, nombró nuevos docentes para las escuelas públicas de la ciudad, con salario anual de 600 pesos: la señorita Pilar Massaguer, la señora Dolores Guerra Zaya y los señores, Juan Lamanrí, Luis M. de Varona y Abel Betancourt como auxiliar de la escuela superior. (AHPC. Fondo: Ayuntamiento de Puerto Príncipe. Carpeta 64, 6 de febrero de 1899, s/f).

En el municipio Nuevititas a fines de 1899 existían cuatro escuelas públicas que eran atendidas por los docentes: Narciso Monreal, Mario de Miranda, María Estraviz y Obdulia Ruiz, los que quedaron incorporados oficialmente al ejercicio de la profesión. (Arrebola, 1943). Con la promulgación de la Orden Militar No. 226 (6 de diciembre de 1899) (Pichardo, 2000) y las siguientes de 1900, (Civil Orders and Circulars. 1900, 1900) la prerrogativa de los nombramientos recayó en las Juntas municipales de Educación, las que podían emplear a cualquier hombre o mujer con la suficiente cultura, educación y condiciones de carácter necesarias para enseñar en las escuelas públicas. Si antes del 1ro de septiembre de 1900 el docente ya había aprobado el examen establecido y obtenido el certificado acreditativo podía ser elegido para desempeñarse como docente.

La Junta municipal de Puerto Príncipe, constituida en febrero de 1900 con Armando Sánchez Agramonte como alcalde y presidente de esta, junto a seis vocales y un secretario, se dio a la tarea de reorganizar cuanto antes las escuelas públicas del territorio. Un paso inicial en este sentido fue el nombramiento o confirmación de los maestros y maestras en el ejercicio de la profesión. El miércoles 7 de febrero de 1900, el periódico local Patria y Libertad publicó una pequeña nota sobre la educación pública y la interrogante "¿Qué será ello?" le dio título.

En esta se afirmó:

Existe cierta curiosidad legítima por conocer los nombres de las personas designadas para ocupar las direcciones y Ayudantías de escuelas públicas. Pero es el caso que la Junta de Educación guarda absoluta reserva respecto al particular. ¿Pero es que por ventura algún secreto de Estado? Hay quien asegura que se aguardará la llegada de los muebles de La Habana, para entonces publicar los nombramientos. No lo creemos. ¿Qué tiene que ver una cosa con otra? (AHPC. Fondo: Jorge Juárez Cano. Carpeta 53, f. 7). La nota publicada era expresión de la legítima expectativa popular por conocer cuáles habían sido los docentes que dirigirían la educación primaria pública en los barrios y poblados de la municipalidad. Incuestionablemente, aunque no se conocen las causas del secretismo, nada tenía que ver una cuestión con la otra, pero la respuesta fue inmediata.

Según el historiador Jorge Juárez Cano, el 12 de febrero de 1900 el periódico local Las Dos Repúblicas publicó el listado de docentes nombrados el día 10; estos impartirían clases en las escuelas de los nueve barrios urbanos y en los poblados de Minas, Altagracia,³ Cascorro, Guáimaro y Contra maestre. (AHPC. Fondo: Jorge Juárez Cano. Carpeta 53, f. 11, 12 y 14). La cifra ascendió a 152 docentes (50 hombres y 102 mujeres), las maestras representaron el 67,1 % del total, lo que las hizo mayoría en los barrios urbanos y rurales. Los poblados rurales estaban representados por 13 docentes (4 hombres y 9 mujeres). Los datos anteriores corroboran que en el municipio de Puerto Príncipe existió una marcada feminización en el magisterio.

Inmediatamente, la masividad de maestros y maestras trajo un efecto positivo, tanto en lo personal como en lo social. Al respecto, Cordoví (2012) plantea: "La vida para ellos comenzaba a cambiar. Miles de maestros, y especialmente maestras, salían a las calles en horas tempranas para incorporarse a sus respectivos planteles, urbanos y rurales, combinando el trabajo con los estudios de formación y superación" (p. 13). Debe tenerse en consideración que para la mayoría de las docentes, con edades entre los 18 y 25 años, el nombramiento les permitía redescubrir el mundo con las rígidas exigencias y discriminaciones de la época, las que se agravaban con las maestras negras. La política educacional implementada en Cuba permitió que el mal mirado y abandonado oficio de maestro de escuela, alcanzara una inusitada relevancia social.

La apertura de nuevos puestos de trabajo para mujeres no fue exclusiva a la educación pública, aunque este Ramo concentró un número importante. Desde 1899 el gobernador militar John Brooke había inaugurado esta práctica en el gobierno. A solo siete días de publicarse el nombramiento, el periódico Las Dos Repúblicas en la edición del 19 de febrero de 1900, encabezaba una nota con el título "Protesta". Era una queja suscrita por 22 vecinos del poblado

³En el acta del Ayuntamiento se apuntó Dos Marías por la propuesta de crear allí un nuevo poblado, que finalmente no se concretó.

rural de Cascorro, en la que manifestaban su inconformidad con la designación hecha por la Junta municipal de Educación, al nombrar a la maestra Dolores Puig Medrano para dirigir la escuela de dicho punto. (AHPC. Fondo: Jorge Juárez Cano. Carpeta 53, f. 19)

Aunque la "protesta" no esclarece las causas que originaban tal inconformidad, se asume que su condición de mujer fue el motivo fundamental para la discriminación. Según Barcia (2009), para las mujeres que formaban parte de las capas populares todo era más complejo, por una parte, porque sus acciones cotidianas se desenvolvían a la vista de todos o de casi todos los que la rodeaban y por otra, porque poco o nada solucionaban a través de procesos legales o de escándalos públicos.

La Orden No. 226 reconoció la igualdad entre hombres y mujeres al percibir igual salario y aunque este pronunciamiento en el plano legal dio un golpe a las diferencias entre ambos sexos, la tradicional exclusión a las mujeres en el magisterio no fue desterrada. Un cambio de aptitud hacia las maestras se corrobora cuando el Ayuntamiento de Puerto Príncipe acordó crear una escuela pública para hembras y otra para varones en Pueblo Viejo de Minas y se informó que varios vecinos del lugar proponían a la señorita Inés Lama y Cervantes para directora de la escuela de niñas, quien asumió con salario anual de 600 pesos oro y 200 pesos para el gasto de materiales. (AHPC. Fondo: Ayuntamiento de Puerto Príncipe. Carpeta 64, 17 de abril de 1899 y 8 de mayo de 1899, s/f)

Los nombramientos docentes tuvieron consecuencias positivas, al tratarse de una oportunidad, lo que frente a las carencias de la época constituía una necesidad. No se podía pretender que el pensamiento social discriminatorio cambiara al terminar la dominación española.

Sobre la presencia femenina en la educación, Hernández (2012) plantea:

El diapasón de criterios científicos decretaba la supuesta inferioridad física e intelectual del denominado "sexo débil". (...) En los debates de pedagogos, higienistas, economistas, entre otros, parecía existir consenso en avalar al magisterio como un oficio "idóneo" para las mujeres, y se resaltaba la virtud de "cuidar" por encima de "enseñar". Dentro del cuerpo de ideas siempre sería una constante la utilización de estereotipos femeninos como el de la mujer-madre-maestra, al suponerse que tales condiciones eran indisolubles a la esencia femenil.

CONCLUSIONES

Las investigaciones sobre historia regional y local demandan el rescate y valoración de la Historia Social, no como forma independiente de hacer y reconstruir la historia, sino integrada armónicamente al estudio minucioso de la sociedad que constituye objeto de estudio. Esa visión totalizadora aportará a la Historia de la Educación nuevos y variados enfoques, así como su contribución teórico-práctico.

Durante la ocupación militar de los Estados Unidos en Cuba, a pesar de las carencias socioeconómicas de la provincia, hubo un profundo sentido renovador, emprendedor y modernista en cuanto a la educación primaria pública, por lo que se concibieron nuevas obras en beneficio social, donde los centros destinados a la educación pública tenían un lugar preponderante en el logro del desarrollo local.

En Puerto Príncipe, el gobierno provincial y los ayuntamientos manifestaron un profundo interés social por la educación primaria pública, al reconocer la importancia de esta para el desarrollo integral de los individuos y del territorio.

El acto de nombrar docentes además de constituir un interés estratégico para emprender la ampliación de número de escuelas y reducir los niveles de desempleo y analfabetismo, fue la legalización y el reconocimiento de las instituciones y el gobierno local como medio para reafirmar el compromiso con la profesión y con los habitantes de la localidad, ya que estos eran portadores del prestigio y la admiración en el contexto social-comunitario.

Las transformaciones educacionales fueron palpadas por la comunidad principense, en especial por aquellos que se habían desempeñado como docentes durante el período colonial. Las

solicitudes para ocupar puestos docentes indican que muchos vieron la posibilidad de asegurar un salario, que en contexto, fue una opción favorable en lo económico y lo profesional.

Las gestiones educacionales, aunque dependían de la política nacional dictada por los ocupantes con espurios propósitos, demuestran que a pesar de los escasos y limitados recursos económicos-materiales hubo una positiva repercusión social en los docentes, los educandos y la sociedad en general.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón, L. (2014). Tendencias y desafíos de la Historia de la Educación. Nuevas perspectivas sobre una disciplina en construcción. Atenas, 1 (25), 1-26.

Arrebola, G. (1943). Historia de Nuevitas 1492-1943. Camagüey: Imprenta Ramentol S. A.

Barcia, M. C. (2009). Capas populares y modernidad en Cuba (1878-1930). La Habana: Ciencias Sociales.

Civil Orders and Circulars. 1900. (1900). Estados Unidos: [s.n]

Cordoví, Y. (2012). Magisterio y nacionalismo en las escuelas públicas de Cuba (1899-1920). La Habana: Ciencias Sociales.

Departamento de la Guerra. (1900). Informe sobre el Censo de Cuba, 1899. Estados Unidos: Imprenta del Gobierno.

Garófalo, N. (2018). Estudio del devenir histórico de la superación de los maestros primarios de las escuelas públicas 1899-1958. La Habana: Pueblo y Educación.

Guerra, R. (1954). Fundación del sistema de escuelas públicas de Cuba, 1900-1901. La Habana: Lex.

1.16

MEDIOS PARA LA FLEXIBILIDAD COXOFEMORAL EN KARATECAS ESCOLARES DEL MUNICIPIO JESÚS MENÉNDEZ

MSc. Henry Cuenca Ochoa

Universidad de Las Tunas

Lic. Jelson Victoriano Cajides Merino

Universidad de Ciencias Médicas de Las Tunas

RESUMEN

El estudio sobre los, medios para mejorar la flexibilidad en la articulación coxofemoral en niñas de karate-do de la categoría escolar tiene una contribución específica para la labor desarrolladora en estas edades tempranas, poniéndose de manifiesto diferentes medios, métodos, así como los músculos que intervienen en los ejercicios, además del periodo considerado para desarrollar la flexibilidad en la articulación estudiada aconsejándose de 60 a 120 días como elemento indispensable para un buen rendimiento deportivo en el karate-do. En la investigación se utilizaron métodos empíricos y teóricos que nos valieron como ruta para lograr la solución del problema: Insuficiencias que se manifiestan en la flexibilidad de las Karatecas de la categoría 9/10 años del área deportiva Curro Barrera del municipio Jesús Menéndez. Recurriendo además al cálculo de la media por cada alumno y del grupo se pudo comprobar la factibilidad de la batería de medios aplicada, lo acertado en la investigación nos permitió aceptar la hipótesis planteada.

Palabras clave: escolares, flexibilidad, coxofemoral, karatecas, área deportiva.