

Asociacionismo negro-mestizo y sus contribuciones al desarrollo educativo en la sociedad cubana de 1879 a 1961

Black-mestizo associationism and its contributions to educational development in Cuban society from 1879 to 1961

O associacionismo negro-mestiço e suas contribuições para o desenvolvimento educacional na sociedade cubana de 1879 a 1961

Kezia Zabrina Henry Knight¹



<https://orcid.org/0000-0002-2277-5785>

Resumen: El presente estudio de caso se enfoca en las asociaciones de instrucción y recreo de negros y mestizos fundadas en la ciudad de Camagüey, Cuba en el período histórico de 1879 —año de la primera asociación fundada — hasta 1961, año en que cierran las existentes por disposición legal. Se impone la necesidad de profundizar desde perspectivas teóricas transdisciplinares las contribuciones del asociacionismo afrodescendiente al desarrollo educativo en contextos e interacciones complejas y específicas.

Palabras clave: Asociacionismo negro-mestizo; prácticas educativas contrahegemónicas; desarrollo educativo.

Abstract: This case study focuses on the associations for the instruction and recreation of blacks and mestizos founded in the city of Camagüey, Cuba, in the historical period of 1879 - the year of the first association founded - until 1961, the year in which the existing ones were closed by legal disposition. There is a need to deepen, from transdisciplinary theoretical perspectives, the contributions of Afro-descendant associativism to educational development in complex and specific contexts and interactions.

Keywords: Black-mestizo associationism; Counter-hegemonic educational practices; Educational development.

Resumo: Este estudo de caso se concentra nas associações para instrução e recreação de negros e mestiços fundadas na cidade de Camagüey, Cuba, no período histórico de 1879 - ano da fundação da primeira associação - a 1961, ano em que as existentes foram fechadas por disposição legal. Trata-se da necessidade de aprofundar, a partir de perspectivas teóricas transdisciplinares, as contribuições do associativismo afrodescendente para o desenvolvimento educacional em contextos complexos e interações específicas.

Palavras-chave: Associativismo negro-mestiço; Práticas educativas contra-hegemônicas; Desenvolvimento educativo.

¹ Autora: Kezia Zabrina Henry Knight. Dra. Ciencias Sociológicas. Universidad de la Habana, 2020. MSc. Cultura Latinoamericana. Universidad de las Artes, Habana, 2009, Lic. Historia del Arte, Universidad de Oriente, 1991. Especialista Principal. Investigaciones Históricas. Oficina del Historiador de la Ciudad Camagüey, Cuba. Profesora adjunta Universidad de Camagüey, Cuba. keziazabrinahenryknight@gmail.com.

INTRODUCCIÓN. LABOREOS METODOLÓGICOS

La amplia revisión bibliográfica determinó la pertinencia del tema al advertirse la ausencia de un análisis teórico y empírico del asociacionismo en Cuba, Camagüey, que distinga una perspectiva transdisciplinar. Hasta entonces no se habían desarrollado estudios que destacaran las contribuciones al desarrollo educativo del asociacionismo negro-mestizo a partir de prácticas contrahegemónicas en un entorno social excluyente y racista. Se sumó la no existencia de un análisis de las asociaciones de instrucción y recreo de negros y mestizos (AIRNM) sin fragmentaciones y desde un posicionamiento sistémico. .

En este sentido, la revisión bibliográfica abrió la posibilidad de desarrollar un ejercicio de transdisciplina, mostrando las potencialidades de los campos de análisis híbridos y de la integración unidisciplinar tan promovido por lo más avanzado de la vanguardia del pensamiento social contemporáneo. Por otra parte permitió el análisis de los alcances de las investigaciones sobre asociacionismo de negros y mestizos desde comunidades científicas de poder: Europa y Estados Unidos. Asimismo, en América Latina, el Caribe y en Cuba donde generalmente las AIRNM son advertidas como instituciones reproductoras y receptoras de los patrones culturales hegemónicos, sin distinguir suficientemente los componentes de contrahegemonía y resistencia cultural de sus prácticas (PIGNOT, 2010; DUARTE, 2013; RODRÍGUEZ, 2015; RODRÍGUEZ LÓPEZ, 2015). En efecto, para una valoración de los patrones de resistencia en contextos de dominación y hegemonía cultural se necesitan teorías sociales contemporáneas que expliquen que no todos los sujetos sociales se conforman ni aceptan de manera pasiva la lógica dominante (GRAMSCI, 1971, p. 244; GIROUX, 1983; GRIMSON, 2013).

En consecuencia, las teorías críticas y decoloniales permiten advertir las prácticas contrahegemónicas que contribuyen al desarrollo educativo no solo para los miembros y familiares sino también para la sociedad de Camagüey de 1879-1961. De tal modo se define como objetivo general del presente estudio fundamentar las contribuciones de las AIRNM al desarrollo educativo contrahegemónico en la ciudad de Camagüey, 1879 – 1961. Los fundamentos teóricos que sostienen la investigación se guían por las matrices del pensamiento social del estructural funcionalismo, la teoría crítica-revolucionaria y la Teoría de los Sistemas Complejos (TSC), desde una perspectiva metodológica mixta.

Las técnicas utilizadas al nivel empírico: se entrevistaron en profundidad a 27 familias de exmiembros de las asociaciones objeto de estudio; el análisis de las fuentes documentales directas y análisis de contenido de los expedientes de estas asociaciones atesorados en el Archivo Histórico Provincial de Camagüey (AHPC), las publicaciones sincrónicas como Boletines de las Asociaciones y la prensa nacional y local preferentemente dirigidas por negros y mestizos durante 82 años. Igualmente la observación no participante de los

antiguos locales donde se fundaron y desarrollaron estas asociaciones y la entrevista grupal. A un segundo nivel se le dio una lectura teórica a la información generada que permitió el análisis de hasta qué punto los miembros de las AIRNM potenciaron las prácticas educativas contrahegemónicas en contextos diversos discriminatorios y excluyentes en diferentes plazos históricos.

Se vincula los análisis macro y micro sociales porque explica los reajustes de la Ley de Asociación del Código Civil Español de 1876 a la provincia de ultramar, Cuba, en el contexto del Pacto de Zanjón (1878) a nivel macro y al mismo tiempo el estudio se enfoca en los procesos sistémicos microsociales asociativos de instrucción y recreo de negros y mestizos en el contexto de la ciudad de Camagüey, entre los años 1879 -1961 a largo, mediano y corto plazo históricos. Los resultados investigativos se sintetizan en el carácter contrahegemónico de las prácticas educativas y en los componentes del desarrollo educativo desempeñados por las AIRNM.

Esta metodología precisa un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos que implican la obtención y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno (HERNÁNDEZ-SAMPIER, 2014 p. 534).

Los Métodos a nivel teórico pertinentes: Holístico. Entendido éste como una forma integrativa de la vida y del conocimiento que advierte sobre la importancia de apreciar los eventos desde la integralidad y su contexto (HURTADO, 2000). El objeto de estudio se enfoca en la integralidad del hecho asociativo de un sector de la población desde sus inicios hasta su declive. En un diálogo dialéctico y relacional con los contextos, el orden social, asociaciones, sujetos sociales y las prácticas educativas que trasciende las divisiones tradicionales del saber y el conocimiento, aunque no las ignora. Se desarrolla la triangulación de diferentes fuentes de datos y métodos de los datos orales, escritos, visuales que advierten la objetividad del estudio bajo examen.

El análisis crítico de las fuentes como la prensa escrita sincrónica (revistas y periódicos), las actas de los expedientes de las asociaciones objeto de estudio y de otras asociaciones de la misma tipología pertenecientes a otras capas sociales: blancos y extranjeros y de otras tipologías permitieron contrastar los objetos sociales y las prácticas culturales. Las muestras fueron todas las asociaciones de la ciudad de Camagüey registradas en el AHPC, conformada por la totalidad de los expedientes de las asociaciones de instrucción y recreo de negros y mestizos: 31 y a la vez 27 familias residentes en Camagüey, que tenían en común la convivencia de un familiar exmiembro permanente en el hogar, con archivos particulares contentivos de prácticas culturales de las AIRNM.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

En la discusión teórica sobre el tema del asociacionismo, Emile Durkheim (1858-1917) abre el enfoque institucional del asociacionismo como un sistema social, punto de vista compartido en varias matrices teóricas sociológicas entre ellas el estructural funcionalismo, la teoría crítica-revolucionaria y la Teoría de los Sistemas Complejos (TSC), recorrido teórico que guía el estudio. En este sentido Durkheim destaca el asociacionismo en su carácter de subsistema social que es parte de una totalidad mayor y a su vez intermediario entre las normas² instituidas socialmente y los intereses comunes de los asociados.

Max Weber aporta otras descripciones que lo ubica en un lugar distintivo en la teoría particular de las instituciones al determinar que una asociación puede ser: a) autónoma o heterónoma; b) autocéfala o heterocéfala. Autonomía significa que el orden de la asociación no esté otorgado –impuesto– por alguien fuera de la misma y exterior a ella, sino por sus propios miembros. Autocefalia indica que el dirigente de la asociación esté nombrado según el orden de la asociación y no por alguien externo a ella (1971, p. 40). Como rasgo homogéneo las AIRNM son autónomas y autocéfalas.

LAS AIRNM Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS

Para el análisis de las prácticas educativas contrahegemónicas es pertinente distinguir el concepto hegemonía de A. Gramsci, pues lo define como una forma de dominación que ejerce el control social a partir de las instituciones sociales, entre ellas la educación, que impone una visión del mundo sobre los dominados. A su vez, esta concepción del mundo se convierte como una percepción lógica para la mayoría de las personas que la aceptan por consenso, pues se desarrolla a partir de las prácticas cotidianas (GRAMSCI, A. citado en ALBAREZ GÓMEZ, N. 2016, p. 159).

En este sentido, el análisis de las prácticas educativas desde un posicionamiento del pensamiento crítico desarrolla un alcance mayor. Pues, se demuestra que los mecanismos de la reproducción social y cultural nunca están completos y siempre están enfrentados con elementos de oposición parcialmente percibidos. El análisis se dirige a profundizar en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Procesos que se desarrollan más allá del salón de clases, de profesores y alumnos, se observa en el

2 Las normas son reglas que prescriben 'lo que se puede hacer' y 'lo que no se puede hacer' en el comportamiento individual cotidiano. Estas reglas pueden ser formales y codificadas en constituciones y leyes, o pueden ser implícitas y acatadas formalmente. El concepto de normas se ha usado durante más de un siglo, al menos desde Durkheim ([1901] 1982), para referirse a este elemento restrictivo de la cultura (PORTES, A. 2006, pp. 13-56).

vecindario, la familia, el trabajo, instituciones culturales, entre otros, sin ignorar los problemas de la mujer, el color de piel y los grupos subordinados (FREIRE, pp. 31-32; GIROUX, 1995, p. 20).

Desde esta postura, se determina como fundamental el papel activo no solo en escuelas, sino también en familias, sindicatos, medios de comunicación masiva, asociaciones, entre otros, que generan prácticas educativas en objeción con la cultura dominante. Esta visión se sustenta en la teoría de la resistencia al distinguir su función reveladora, que contiene una crítica a la dominación y ofrece las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la emancipación propia y social (GIROUX, 1995, p. 23).

De modo que, se destaca en el proceso de enseñanza y aprendizaje la formación de individuos autónomos, (aprender a ser) como a vivir aquellos valores cívicos que hacen posible y profundicen la democracia (aprender a vivir juntos). En ese sentido, considera esas prácticas educativas que redefine los límites del modernismo, revela los intereses eurocéntricos, patriarcales, racistas y de determinadas clases, los cuales son producidos y legitimados por el canon establecido en los distintos niveles de la enseñanza.

Desde este ángulo: el contra-texto, el contra-discurso, se oponen a las prácticas que marginan las distintas culturas e historias de los alumnos. Al seguir esta línea de análisis Giroux distingue las prácticas educativas que cuestionen críticamente los silencios y las tensiones entre las narrativas maestras y los discursos hegemónicos que forman el currículo oficial y las auto representaciones de los grupos subordinados en la forma en que puedan representarse en las "olvidadas" historias, memorias, experiencias y narrativas de la comunidad (GIROUX, 1995, p. 80).

El análisis anterior permite develar las prácticas educativas que concientizan a los educandos como sujetos sociales críticos. Una de las más importantes hipótesis de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase trabajadora no son meramente el producto del capital, sometidos en forma cómplice a los dictados de maestros autoritarios y escuelas que los preparan para una vida de trabajo mortal. Más bien, las escuelas representan terrenos (criticados) marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicas sino también por resistencia estudiantil colectivamente formada. Conflicto y resistencia tienen lugar dentro de relaciones de poder asimétricas que siempre favorecen a las clases dominantes, pero el punto esencial es que hay complejos y creativos campos de resistencia a través de los cuales las prácticas mediadas de clase y sexo frecuentemente niegan, rechazan y expulsan los mensajes centrales de las escuelas.

Para Michael Apple además de criticar el modelo de la reproducción porque puede llevar a creer que no se dan formas significativas de resistencia al poder, determina que se debe incorporar el estudio de los procesos de resistencia que se dan en las luchas de los trabajadores, mujeres, pobres, negros, otros, como manifestación de lo que se puede deno-

minar trabajo contrahegemónico (citado en AUBERT, 2004, p. 43). Este análisis es capital por cuanto el estudio analiza como elemento sustantivo las prácticas educativas protagonizadas por elementos subalternos, negros/mestizos, mujeres, pobres, (revolucionarios) veteranos e hijos de la guerras de independencia en un contexto de hegemonía cultural etno-eurocéntrica y racista.

En Cuba, finales del siglo XIX y en los inicios del XX, las prácticas científicas y educativas oficiales se sustentaron con las ideologías del Darwinismo social, la Craneometría, la Eugenesia y la Criminología que circularon dentro de una red de intelectuales e incorporaron diversos discursos sobre la raza. Las concepciones generalmente, se ajustaron para el estudio de los sujetos considerados degenerados e inferiores (VALLEJO y MIRANDA, 2010, pp. 225-258). En ese sentido, la Sociedad antropológica de Cuba (1877) publica en sus Actas que: «Las relaciones interraciales son la causa de la degradación de las razas y que la inteligencia de la población negra solo es posible desarrollarla si solo se ponía en contacto con la raza superior, léase la blanca.» (VALDÉS, 1879, citado por RANGEL, 2012). Extinguirse, blanquearse o excluirse fueron algunas de las soluciones brindadas para el negro cubano. Asimismo sustentados en las teorías *científicas* limitan la presencia del negro en la sociedad cubana, se practica un “encarcelamiento” social, que mantuvo a gran parte de la población negra marginada de las principales fuentes de empleo, excluida de los trabajos mejores remunerados; con difícil acceso a la instrucción (TORRES-CUEVAS, 2016, p. 171). También se les limita en determinados oficios que no podían aprender ni practicar, al menos de manera oficial.

De manera que, las AIRNM desarrollaron prácticas educativas que contribuyeron a quebrar los designios *científicos* manipulados que *demostraban* la minusvalía mental y estupidez *congénita* del negro y mestizo. Y sobre esta plataforma social estructurada desde el racismo y la exclusión las asociaciones objeto de estudio estructuraron estrategias para instruirse y conquistar socialmente un status social, académico y educacional negados por el sistema colonial y obstaculizado en la república por las costumbres racistas heredadas y las asimiladas de la cultura hegemónica norteamericana.

A la par se desarrollan conocimientos teóricos adversos sobre la igualdad e integración racial, en este sentido se distingue, Juan Gualberto Gómez, que a través del Directorio de las Sociedades de Color fundamenta un pensamiento pro instructivo y de integración nacional entre todos los componentes de la sociedad cubana: “La raza de color de la Isla de Cuba es la de una clase social salida de la esclavitud no hace mucho,... y que por la plenitud de vida que respira, por las virtudes que patentiza, por su gran espíritu de orden, su penetrante inteligencia y su rápida elevación moral e intelectual, es factor indispensable en la vida del país cubano” (GÓMEZ, citado por HORREGO, 2004, p. 57)³.

3 De la misma manera Antonio Maceo proclama la igualdad en derechos del hombre negro y del hombre

Es en la llamada Tregua fecunda, 1878 – 1895, donde se autoriza legalmente el asociacionismo en la Isla. Se aplica primero provisional y luego permanente en Cuba la Constitución de la Restauración española, se promulgan circulares, decretos, Reales órdenes y leyes que pretenden crear un clima de libertades. Las leyes relacionadas con la instrucción permiten el acceso de los negros y mestizos a todos los niveles educacionales incluyendo el universitario y las Escuelas de artes y oficios. Educación gratuita para los *niños de color* y escuelas mixtas. La circular se promulgó el 20 de noviembre de 1878 (BARCIA, 2000, p. 83). Sin embargo, la legalidad y la práctica cotidiana se comportan como un proceso en conflicto, pues el colonialismo racista y excluyente ante las presiones de las AIRNM instituye el acceso a la instrucción hasta el nivel superior, pero se contradice su cumplimiento.

Los comportamientos difieren por cada plazo histórico. En el período de corto plazo histórico (1879 – 1898) se fundan 4 asociaciones para un 12,9 % con respecto al período de largo plazo histórico, fundamentalmente entre 1879 a 1884. Las mismas se imprecisan en el período por la Guerra del '95. En el período de mediano plazo (1899 – 1958) se autorregula conforme a los contextos, de 1899 a 1932, se fundan de 13 asociaciones para un 41,9 % con el mayor índice de estabilidad de las AIRNM. El Gráfico 1 muestra la lógica del análisis. Sin embargo, de 1933- 1958 a pesar que se fundan 14 asociaciones, para 45,2 %, en relación con el período de largo plazo histórico cesan sus funciones 18 asociaciones para un comportamiento de cierre al 64,3 % y sólo un 35,7 % de estabilidad. En este período se cierran 9 asociaciones fundadas en el segundo período y las otras 9 nacieron y cesaron en el mismo tercer período para un 44,4 % de permanencia a mediano plazo. Solamente en el año 1938, coincide con el cierre del 55,2 % de las asociaciones. En efecto, se corresponde a un entorno de crisis económica. Los cambios en algunos de los subsistemas en este caso el económico-social irrumpe en las interrelaciones de la estructura social compleja.

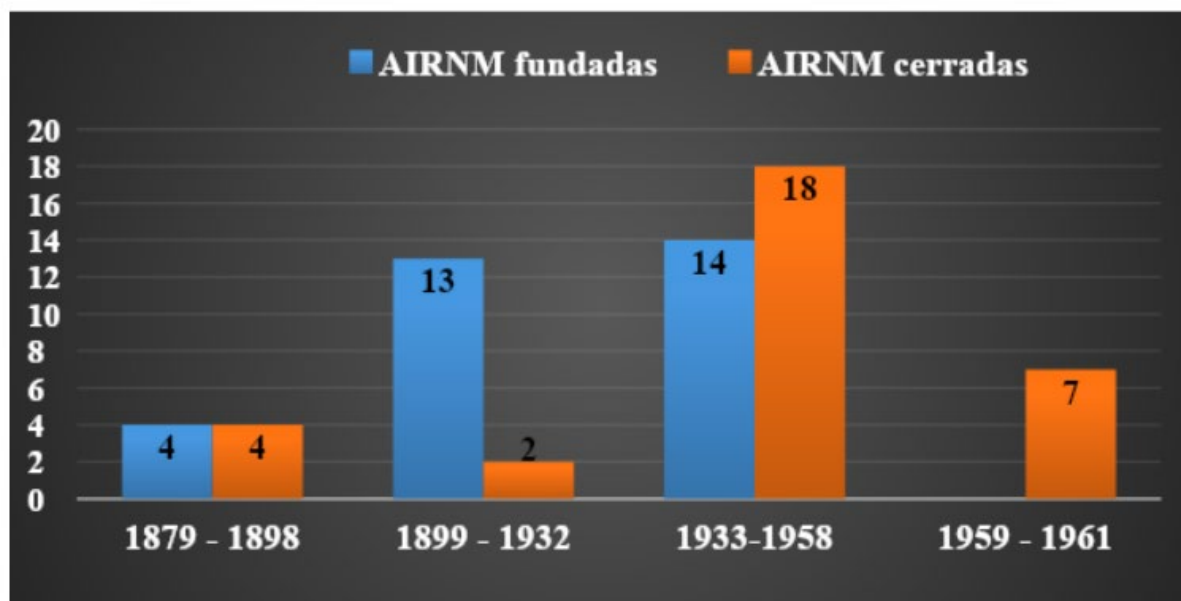
En el período de cambio social (1959 a 1961) no se funda ninguna AIRNM como consecuencia del proceso hacia una revolución radical de base popular que se declara socialista⁴. En este contexto se proscribía la discriminación racial en todos los aspectos incluyendo los centros de recreo y culturales (CASTRO, 1959). De 1959 – 1961 cierran las siete asociacio-

blanco, y la necesidad del negro esclavizado de luchar junto a todos los elementos de la nación por su libertad y expresa en ese contexto esclavista: «El hombre negro es tan libre como el blanco» (MACEO, 1879, p. 106). La visión de José Martí de: *no hay razas*, igualmente desequilibra los principios vinculantes con la exclusión por color de la piel (MARTÍ, t.6, 1975, p. 22).

4 Declarar que la Revolución es socialista significa que la Revolución avanza hacia un régimen económico y social socialista, sin la explotación del hombre por el hombre, y condenaba el colonialismo, y condenaba el imperialismo, y condenaba la explotación de un pueblo por las empresas monopolistas de otro país; cuando condenaba el latifundismo, cuando declaraba el derecho del hombre al fruto de su trabajo; cuando declara el derecho de los jóvenes a la educación; cuando declara el derecho de los campesinos a la tierra, sencillamente estaba convirtiendo en una declaración de principios muchas de las cosas que la Revolución había hecho, y al mismo tiempo estaba concretando en fórmulas las aspiraciones de la Revolución Cubana. Fidel Castro Discurso del 26 de julio de 1961.

nes que quedan para un 22,6 %. Esta decadencia expresada en el cierre total de este tipo de asociacionismo se debe a los cambios estructurales del sistema sociopolítico y económico donde la práctica cotidiana discriminatoria por color de la piel queda proscrita.

Gráfico 1 - Fundación y cierre de las AIRNM por períodos históricos (Comparativo)



En el contexto de cambio social (1959-1961) son incompatibles las exclusiones sociales institucionales lo cual provocan turbulencias al sistema asociativo AIRNM. De manera que estructuralmente, el proceso de cambio social, potencia un asociacionismo con nuevas características donde se destaca la inclusión social sin tener en cuenta los matices de los colores de la piel y las diferenciaciones económicas y de clases.

En cuanto a las prácticas educativas desplegadas por las AIRNM en los diferentes plazos históricos la Tabla 1 muestra los indicadores que la autora distinguió como prácticas educativas contrahegemónicas: las Prácticas educativas alternativas, la Fundación de Instituciones de idiomas igualitarias para ambos sexos, la Prensa educativa dirigida por miembros de las AIRNM, la Fundación de Instituciones de oficios diferenciados por sexos, Las Bibliotecas fundadas en las AIRNM para el aprendizaje autodidacta, la Fundación de Instituciones nocturnas gratuitas para obreros y amas de casa, la Fundación de Instituciones educativas particulares para ambos sexos, pagada, La Fundación de Instituciones de Segunda enseñanza igualitaria para ambos sexos, la Fundación de Instituciones igualitarias para ambos sexos dirigidas por mujeres.

Tabla 1 - Prácticas educativas contrahegemónicas.
Período de larga, mediana y corta duración (Comparativa)
Período de larga duración. 1er período. 1879-1898

Indicadores. Prácticas educativas contrahegemónicas.	P. de larga duración	1er. P. 1879-1898	2do. 1899-1932	3ro. 1933-1958	4to. 1959-1961
Fundación de instituciones educativas de Primera enseñanza igualitaria para ambos sexos en las AIRNM	13	4	7	2	0
Fundación de instituciones educativas de Segunda enseñanza igualitaria para ambos sexos	4	0	3	1	0
Fundación de instituciones educativas de Oficios diferenciadas por sexos	22	5	13	4	0
Fundación de instituciones educativas de idiomas igualitaria para ambos sexos	10	2	6	2	0
Fundación de instituciones educativas nocturnas gratuitas para obreros y amas de casa	8	1	6	1	0
Fundación de instituciones educativas dirigidas por mujeres igualitaria para ambos sexos	16	0	14	2	0
Fundación de instituciones educativas particulares igualitaria para ambos sexos pagadas	16	1	13	2	0
Maestros graduados en la Escuela Normal que transitaron por estas instituciones	108	0	33	75	0
Maestras graduadas en la Escuela del Hogar que transitaron por estas instituciones	4	0	2	2	0
Maestros dedicados a la instrucción pública que transitaron por estas instituciones	44	0	23	21	0
Prensa educativa dirigida por miembros de las AIRNM	21	6	13	2	0
Profesionales egresados de universidades de la Habana y Europa que transitaron por estas instituciones	106	0	85	21	0
Prácticas educativas alternativas	19	10	7	1	1
Bibliotecas fundadas en las AIRNM para el aprendizaje autodidacta	11	2	7	2	0
Total	402	31	232	138	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Fondo de asociaciones del AHPC y otras fuentes documentales: periódicos locales y nacionales de la época.

Las Prácticas educativas contrahegemónicas a corto plazo histórico establecen la plataforma del desarrollo educativo que desde estas instituciones aportan a la sociedad de Camagüey: la coeducación, es decir, enseñanza igualitaria para ambos sexos, gratuita, con horarios diferenciados hasta el nocturno para obreros y amas de casas. La inclusión de las asignaturas vetadas para los negros por considerarlos inferiores desde argumentos *cientí-*

ficos.⁵ Asimismo la instrucción de oficios no competentes para los negros y mestizos y mujeres de igual condición étno-racial. De manera que, proyectan la autonomía y emancipación de los excluidos a partir de la instrucción en sus propios espacios asociativos y en academias particulares demostrando en el epicentro estructural de la discriminación racial su potencial intelectual en tanto seres humanos. Por otra parte, de manera latente se preparan para la eliminación definitiva de la esclavitud como estructura social y desde la escritura y la comunicación se establecen puentes con el pensamiento universal y del continente americano.

Se destaca que las prácticas educativas alternativas desarrolladas en el período de 1879-1898 son lideradas por familias recién salidas de los campos de batalla y se comportan como una estrategia efectiva de instrucción. Sobre todo porque se analiza el efecto de la Ley del 9 de septiembre de 1846, decretada en España, puesta en vigor en Cuba en 1879, que restringe la coeducación en las aulas a los más pobres y los de color y no solo limita el acceso sino que inferioriza y oprime al negro y al mestizo impartiendo menos conocimientos (VINAT, 2016, p. 106). Ante esta dominación ideológica las AIRNM contraponen lo legislado y establecen acciones concretas a favor de una instrucción apropiada a las necesidades reales del alumnado discriminado y ávido de conocimientos. Como respuesta se destacan de manera complementaria las prácticas educativas alternativas a través de: charlas/conferencias sobre temas relacionados con la higiene personal y ambiental, a favor de la autoestima del negro, sistematizan la historia del mambisado negro y mestizo, ilustran al alumnado sobre el comportamiento cívico, instituyen espacios de aprendizaje sobre la justicia social, se estudia en los salones de las AIRNM el pensamiento negro universal de Juan Gualberto Gómez, Martín Morúa Delgado, Antenor Firmin, Frederick Douglas, Booker T. Washington, W.E.B. Du Bois, entre otros, incipiente comportamiento de sistematizar una afroepistemología aun solapada en el pensamiento social cubano.

En efecto, las AIRNM establecen prácticas educativas enfrentadas al pensamiento dominante. De manera que estas prácticas educativas alternativas antes referidas, nacidas precisamente desde las mismas capas subalternas, convertidas en acción colectiva generan a su vez una iniciativa política al fomentar una visión otra del mundo y potenciar un cambio de dirección al orden institucional establecido. De modo que, proporciona la aparición

5 El texto con anterioridad describe que el Darwinismo social, la Craneometría, la Eugenesia, la antropología forense y la Criminología que determinaron a los sujetos no blancos como degenerados e inferiores (VALLEJO, y MIRANDA, 2010, pp. 225-258). Manipularon los resultados científicos a partir de tallas óseas, el peso de la masa craneoencefálica de los no blancos y los blancos de manera comparativa, incluyendo a la mujer también, como ejemplos de minusvalía mental por el peso inferior. Por otra parte, se consideró que la inteligencia de la población negra solo es posible desarrollarla si solo se ponía en contacto con la raza superior, léase la blanca (VALDÉS, 1879, citado por RANGEL, 2012). No consideraron las civilizaciones milenarias igualmente muy desarrolladas en ciencias múltiples como Egipto, China, y las civilizaciones precolombinas en América. El alcance científico de la época, al necesitar una plataforma científica para justificar las teorías racistas, no alcanzaron justipreciar las civilizaciones no europeas en su contexto.

de prácticas contrahegemónicas (CAMPANIONE, s/f p.18). En este sentido, hacer aparecer un nuevo discurso que incluya la cultura de las personas marginadas y devolverla a la producción de conocimiento, fomenta el carácter político, personas críticas y democráticas (GIROUX, 1992, pp. 33-47).

En este sentido, las cuatro primeras asociaciones fundadas en el período colonial: La Ilustración (3 de marzo de 1879), la Nueva Aurora (1880), La Fraternidad (1882) y el Progreso (1884) tuvieron en sus salones clases gratuitas, para ambos sexos, de primera enseñanza con las siguientes asignaturas: Lectura, Escritura, Historia universal, Lenguaje, Geografía universal, Aritmética, Mecanografía, Taquigrafía, Inglés. Para 1884 la localidad tenía más 30 centros de instrucción con el Instituto de Segunda Enseñanza (MENA, A. 1999). De manera que esta instrucción alternativa para la población negra y mestiza no es desestimable si se tiene en cuenta el porcentaje poblacional de los de color, pues representa el 16, 7 % de la totalidad de Instituciones del período. Si bien en esta etapa de corto plazo histórico no se instituye la Segunda enseñanza en las AIRNM, el joven Tomás Vélez Vázquez, fue el primer negro en Camagüey que matricula en el Instituto de Segunda Enseñanza en el curso 1882 – 1883 de la región (19 años después de su fundación). Él inició el 1er curso con matrícula de honor, opta por el Premio de oposición en las asignaturas Latín, Castellano y Geografía. Luego en Psicología lógica, Filosofía moral, Geometría y Trigonometría, Francés 2do curso (prefiere esta lengua antes que el inglés), Física y Química, Agricultura, Historia natural, Fisiología e Higiene. En este mismo año solicita el premio extraordinario en la sección de Letras y lo logra. El 28 de junio de 1887 termina con éxitos los 5 años de bachillerato (AHPC: Fondo ISE Leg. 63 No.642). Es interesante destacar el dominio del francés y del latín del joven Tomás Vélez Vázquez al punto de optar por Premio y Matrícula de honor en estos idiomas, se infiere la presencia de un magisterio sumergido, no oficializado y muy efectivo que prepara generaciones de educandos a la enseñanza oficial superior y obtienen premios sucesivos. Él marcó una pauta y estableció un paradigma de altruismo.

En 1885 ingresa Graciliano Garay López y logra igualmente que Tomás, Matrícula de honor, pero en el segundo curso en las asignaturas de Latín y Castellano. Se corrobora que hubo un maestro hasta ahora incógnito de estas asignaturas que los prepara, porque ambos en sus pruebas de ingreso y oposición tuvieron Matrícula de honor. En 1890 ingresa Fermín Abad y Agüero y estos tres jóvenes negros que ingresaron en la etapa colonial en el Instituto, fundaron academias de 1ra enseñanza, mientras que Vélez y Garay de 1ra y 2da enseñanzas oficializadas. Según las estimaciones del Instituto de Estadística de la Unesco, aún la tasa de acceso de las niñas a la educación primaria en el conjunto de la región latinoamericana es levemente menor que la de los niños (CEPAL 2016 p.65). De manera que, la fundación de instituciones de primera enseñanza igualitarias en el siglo XIX en la ciudad de Camagüey

fomentadas las AIRNM constituye una práctica contra las costumbres, expresándose como sujetos de derecho, apuntando a la justicia social y al fomento de la emancipación de la niña y adolescente negra y mestiza.

En este sentido, se funda una institución de idiomas para ambos sexos, instituida por el reglamento con el profesor: Manuel Caballero Urgellez, en la calle San Martín No. 35 con horarios distintos y clases pagadas, igualmente se tiene en cuenta a los alumnos con dificultades para abonar pero con talentos demostrados. Por otra parte, la prensa educativa dirigida por miembros de las AIRNM constituyó uno de los materiales de actualización e instrucción de las familias asociadas. Para la fecha, Arsenio Martínez Campos, a partir de agosto de 1878, como ordenamiento social, pacificación y paliativo ante la efervescencia política luego de la Guerra de los Diez Años, autoriza libertad de prensa para el debate y propaganda de las ideas permitidas oficialmente. Consecutivamente, en octubre de ese mismo año se formaliza el ejercicio de censura. De manera que, se prohíbe atacar al gobierno o sus instituciones, desfigurar a las personalidades del Estado y divulgar ideas políticas contrarias al mantenimiento de la integridad española (BASAIL, A. 2004, p.66). Es decir, el poder ante la libertad de prensa es bifronte, permite pero a la vez censura los daños de su imagen y prohíbe el fomento de prácticas liberadoras desde la prensa. Aunque es una prensa leída bajo un abanico de tensiones, desde la presión abierta hasta los problemas financieros, estos hombres toman la iniciativa de utilizar esta tecnología para sus propios propósitos, en oposición a los objetivos sociales dominantes. ¿Quiénes eran los directores y periodistas de este primer período del periodismo negro en Camagüey? En La Nueva aurora, 1882 – 1892; La Fraternidad, 1883; El Progreso, 1884 y 1888; La Fraternidad, 1888-1889; Cuba, 1887 – 1888; Las Dos Repúblicas, 1898 se destacan como directores los veteranos de la Guerra de los Diez Años: Jerónimo A. Guerra, Miguel Orestes Sedrés, Pedro Germán, Nicolás Guillén Urra, — muchos ejemplares no están en existencia. Los directores a su vez escribían y eran los oradores en las AIRNM por su nivel educativo y dominio de la oratoria adquirida también en las asociaciones masónicas. Entre los periodistas se destacan David J. Guzmán, Esteban Caballero, los seudónimos eran muy utilizados, La fraternidad, Margen, El aprendiz, entre otros. En efecto, la antigua coherencia de una cultura letrada especializada es desafiada al mismo tiempo por estas iniciativas y por la reproducción de un material considerado popular (WILLIAMS, 2008, p.102). Se instituye una contracultura desde la plataforma de la prensa propia.

El análisis de contenido muestra un índice de temas generadores que envuelven situaciones límites que son determinantes históricas que al ser percibidas conducen a proceder críticos, de trascendencias históricas, a un estado de conciencia colectiva que asumen formas de protestas de una realidad constituidas por limitantes estructurales (FREIRE, 1972, p. 15). Estas formas de pensamiento contrahegemónico es la plataforma ideológica

que conduce a los asociados a seguir luchando en la Guerra del 95. Las unidades temáticas del análisis del contenido de la prensa escrita que develan el fomento de una ideología contrahegemónica son: instrucción igualitaria y gratuita, familias negras, artes populares, Patria para todos, ayuda mutua, progreso, igualdad social, unión étnica y discriminación racial.

Al tener en cuenta las unidades temáticas generadas, a quienes van dirigidas y la observancia del contexto en que se desarrollan se infiere entonces un periodismo que se funda a partir de prácticas culturales antagónicas a la ideología hegemónica instaurada en el país. Según el pensamiento dominante de la estructura social, la metrópoli, es la madre patria, y en este mismo contexto para los asociados la Patria para todos, es Cuba libre e independiente, dueña de su propio destino sin tutelaje español, sobre todo por su participación hasta entregar sus vidas en los 10 años de guerra, contra España, la esclavitud y la dominación estructural.

Las experiencias de la Guerra de los Diez Años, evento público más distintivo de sus vidas, aumenta sus capacidades personales, los estimula para buscar su ascenso social, cambios positivos en su autoestima, cambiar sus ideas respecto a la omnipotencia del orden sociopolítico vigente, se autoidentifican como cubanos y ciudadanos por encima de cualquier otra condición. No fueron a la guerra como africanos sino como partícipes del altar sacrosanto de la Patria, a conquistar la libertad plena de todos los cubanos.

La Patria se destaca como lo que urge en este período y justifica su accionar insurrecto ya descrito, sin embargo en el período de largo plazo histórico es la instrucción igualitaria y gratuita lo prioritario. Por otra parte, el fortalecimiento de las familias obedece a una situación bipolar: por una parte, como herederos de una esclavitud urbana, dueña de oficios principales, la manumisión y coartación eran procedimientos comunes que les permiten constituir y mantener familias y establecer sus propios hogares. Por otra parte, para optar por estudios superiores tienen que ser hijos legítimos, no naturales, de manera que la institucionalidad del casamiento formal les permite a sus hijos el acceso a niveles instructivos superiores.

En este sentido, los asociados marchan a la Guerra del 95 a conquistar lo que la Guerra de los Diez años declinó en el Pacto del Zanjón y se levanta con Antonio Maceo en la Protesta de Baraguá. Igualmente el progreso y la ayuda mutua constituyen los procesos válidos para conquistar las metas propuestas como cubanos. Se actualiza el directorio profesional, los negocios en defensa de una clientela fija para aportar ingresos constantes a sus congéneres y ser solidarios al elegirse entre ellos mismos sus propios servicios los cuales también están a disposición de la sociedad en general. La prensa se interconecta con las similares en el resto del país. Lo cual actualizan las redes de ayuda mutua entre los negros y mestizos de la nación. Se observa otra de las características de la complejidad del sistema

asociativo negro, por sus numerosas partes interconectadas, posee una alta diferenciación interna, es decir, subsistemas diferenciados pero inter-relacionados.

Los padrones de barrios refieren que de 77 oficios y profesiones, 35 podían ser ejercitados por negros libres. Sin embargo, ¿cuáles fueron los oficios que se enseñaron de manera gratuita para miembros, familiares y en horarios distintos? Precisamente algunos de los negados por la estructura social racista y colonial: enseñanza de Agrimensura por el profesor: Sebastián Delgado, Cirugía dental y flebotomía con los profesores Julio López y Andrés Corcino Gutiérrez, el oficio de dorador y platinador con el profesor José Alacio y el reconocido de la carpintería–ebanistería con el profesor Juan Arteaga. En este sentido, al establecer espacios de aprendizaje de lo negado constituyen prácticas contrahegemónicas a lo instituido. Por otra parte, los oficios lícitos y por tradición que las mujeres negras y mestizas cotidianamente realizan no están relacionados como clases en los reglamentos ni en los directorios publicados de la prensa escrita. Sin embargo, instituyeron clases de sastrería, extraño para la época. Se destacan las maestras-sastres Zoila Quesada Zamora y María Zabala Padrón.

Las Bibliotecas para el aprendizaje autodidacta eran dos, contraladas por el presidente de la comisión de instrucción, abiertas durante todo el día desde 8.00 a.m. hasta las 11 p.m. con la finalidad del acceso en diferentes horarios por públicos distintos. La prensa de manera conjunta con las AIRNM actualizan los volúmenes que entran como novedades. Por otra parte, se lee a manera de círculo de estudio determinadas obras de los patriotas como Juan Gualberto Gómez y Martín Morúa Delgado. Se establece un centro de suscripciones de obras científicas y novelas llamadas: Cervantes. Se instituye un patrón de comportamiento de auto superación a partir de la presencia de textos que fomenten la autonomía, la liberación, la emancipación, el reconocimiento de sus propias identidades y de participación como desafío a la cultura hegemónica excluyente y racista. La lectura es base de aprendizaje, se fomenta la búsqueda, la autogestión de la información y superación, y construyen por ellos mismos sus propios conocimientos para revertirlos en acción.

De gran realce fue la fundación de una institución nocturna y gratuita para obreros y amas de casa, como maestro Vicente Vélez Piloña. A partir de 1863 se establece la diferenciación de la enseñanza pública y privada, los ayuntamientos asumen la primera, haciendo obligatoria la primaria aunque no absolutamente gratuita (REMOS, 1956, p. 22). Se infiere entonces que el establecimiento de esta institución nocturna, gratuita, para obreros, amas de casa, de conjunto niñas y niños de manera igualitaria, constituye un desafío al contexto del primer período histórico. Es decir, que se fomenta desde estas instituciones la desobediencia silenciosa de la cultura opresiva que divide a los seres humanos en todos los espacios de la vida social. En consecuencia, fomenta procesos formativos emancipado-

res, interpone en la estructura social un modelo educativo que visibiliza, reconoce y actúa contra las injusticias sociales (DÍAZ, 2018, p. 86). Asimismo fomenta la solidaridad entre sus miembros para alcanzar metas altruistas y las familias establecen estrategias para que sus hijos, sobrinos, nietos alcancen metas que ellos mismos por su condición de preterición no pudieron alcanzar.

Estas prácticas educativas contrahegemónicas del período de corto plazo histórico, 1879-1898, establecieron la plataforma del desarrollo educativo que desde estas instituciones aportan a la sociedad de Camagüey: la coeducación, es decir, enseñanza igualitaria para ambos sexos, gratuita, con horarios diferenciados hasta el nocturno para obreros y amas de casas. La inclusión de las asignaturas vetadas para los negros por considerarlos inferiores desde argumentos científicos. Asimismo la instrucción de oficios no competentes para los negros y mestizos y mujeres afrodescendientes. De manera que, proyectan la autonomía y emancipación de los excluidos a partir de la instrucción en sus propios espacios asociativos y en academias particulares demostrando en el epicentro estructural de la discriminación racial su potencial intelectual en tanto seres humanos. Por otra parte, de manera latente se preparan para la eliminación definitiva de la esclavitud como estructura social y desde la escritura y la comunicación se establecen puentes con el pensamiento universal y del continente americano.

Prácticas educativas contrahegemónicas a mediano plazo (1899 a 1932 -1933 a 1958). En 1899 la provincia de Puerto Príncipe ocupa el segundo lugar en instrucción después de la capital. En el padrón de 1907 el nivel educativo aumenta y la población negra y mestiza muestra gran interés por su inserción social en este escenario. El comportamiento en Cuba de la alfabetización es de 68, 7%; los blancos con un 69, 5% y los negros 66,9%. En efecto, hay un ascenso considerable entre los indicadores de 1899 a 1907, sin embargo, de 1907 a 1919 descienden. En este último, el total de alfabetizados es de 61,3 %; en la población blanca se observa un 63,0% y para la población negra un 56,6%, se deprime en un 10%. Para 1931 el nivel de alfabetismo de la población negra en Cuba asciende de un 56, 6 % a un 71, 5%, demostrando sus esfuerzos para instruirse y ser competentes en el perfil académico, profesional, técnico especializado para su autodesarrollo y presencia en el mercado laboral de mayor remuneración. En 1919, los niveles de instrucción de la población blanca es de 63,0% y en 1931 asciende al 74,3%, de modo que comparativamente el esfuerzo de los negros y mestizos es superior en un 15% por alcanzar metas instructivas efectivas. Sin embargo, para el censo que corresponde a 1943 mientras la población blanca se mantiene con los mismos índices de alfabetismo la población negra desciende al 69,2% de instrucción, es decir en un 2% (Memorias de los Censos nacionales, 1899, 1907, 1919, 1943). Estos datos censales son indicativos de las irregularidades

del sistema instructivo a tono con los altibajos económicos, de la indiferencia estructural hacia las exclusiones mantenidas y a su vez de la efectividad de las estrategias articuladas por los miembros y familias de las AIRNM ajustadas a las necesidades instructivas de un sector de la población preterido por el sistema social.

Por otra parte, se precisa tener los puntos de partida en el análisis del dato estadístico en los estudios que establecen comparaciones entre capas sociales de diferentes orígenes y realidades socioeconómicas, pues cuando los excluidos alcanzan índices académicos superiores, el análisis debe hacer notorio los obstáculos estructurales y a su vez la perseverancia y estrategias de los oprimidos por alcanzar metas loables. Mientras que, los segmentos de las clases hegemónicas que logran estos índices ya forman parte de su patrón de comportamiento habitual unido a la anuencia del orden establecido. Es decir, cuando la nieta de esclavos Cruz Angulo Verdesi en 1916 se gradúa de doctora en Medicina en la Universidad de La Habana, siendo la primera mujer de piel negra en esta profesión en Cuba, sus esfuerzos fueron mayores que los realizados por la nieta de un hacendado de la clase media o alta, de piel blanca, con herencias económicas estimables unido a los cumplidos sociales recibidos desde su niñez sin limitaciones. De manera que, el enfrentamiento a las opresiones significa el inicio de procesos de liberación personal y luego grupal. De manera que, unido al análisis de los patrones de comportamiento de las prácticas educativas contrahegemónicas en los diferentes periodos históricos, el estudio distingue además que estas prácticas fomentan el carácter, la voluntad, la persistencia y el quebrantamiento moral de la cultura excluyente y racista. Al mismo tiempo promueve la conquista de espacios negados por el poder institucionalizado a partir de sus propios recursos autoemancipatorios y la inclusión social requisitos para un cambio social.

Igualmente la estrategia de combinar las prácticas educativas formales con las alternativas como la prensa propia, las bibliotecas en los diferentes salones de las AIRNM, charlas, conferencias, gabinetes de lecturas sobre la plataforma de la ayuda mutua contribuyeron además a que otros sectores desatendidos como las amas de casas y obreros se incorporaran al proceso de enseñanza y aprendizaje. A la par, la mujer negra y mestiza se incorporó a liderar instituciones educativas, al oficio periodístico, al desarrollo de otras ramas de las ciencias como la medicina, la arquitectura, la farmacia, entre otras, como profesional y graduada universitaria invalidando las teorías racistas sobre su disminuida capacidad intelectual. Como resultado favorecieron a su autoestima y a la representatividad social positiva de la mujer negra y mestiza.

La fundación de instituciones de Segunda enseñanza igualitaria para ambos sexos comienza en este período a mediano plazo. Los profesores/dueños de academias fueron los primeros negros en graduarse en el Instituto de Segunda enseñanza. Tomás Vélez Vázquez y

Graciliano Garay, además ganaron por oposición ser catedráticos de la Escuela Provincial de Comercio de Camagüey que se funda en 1930, entre otros cargos educativos a nivel gubernamental, fundamentalmente Vélez, en sí, es una institución educativa en la región:

Aquí debo decir que el bachillerato lo estudié, junto con mi hermano Francisco (un poco más de un año menor que yo) en la academia nocturna del profesor Tomás Vélez,...era un hombre negro y sólido, de elevada talla, que vestía a toda hora de blanco, el llamado dril cien...Pese a su magisterio — y a su majestad — era un hombre de pronta comunicación popular... (GUILLÉN, N. 1982, p. 24).

Es necesario subrayar la doble posición en la estructura socio profesional de estos directores de academias, no solo se dedican al desarrollo de prácticas educativas de las familias de negros y mestizos y de todos los colores de piel que estimen asistir, sino que también se ocupan de la instrucción pública de la localidad, en muchos casos como directivos. Tomás Vélez (padre e hijo) también ejercen el magisterio a los penitenciarios en la cárcel, es decir a desfavorecidos, desatendidos por su condición de convictos, potenciando además su rehabilitación social. Igualmente favorecen la institución educativa religiosa católica de las Madres Oblatas (monjas negras) para niñas pobres fundamentalmente negras, las más oprimidas. En caso de pobreza extrema la sección de instrucción en la persona de Vélez Vázquez auxilia a las Madres Oblatas a establecer carpas improvisadas en los espacios marginados para llevarles la enseñanza desde las primeras letras hasta 8vo grado en sus propios lugares. La amplia diversificación del alumnado es resultado del respeto a los méritos que estos profesores a nivel social tienen. Estas instituciones implantan en las familias negras y mestizas un comportamiento a favor de la superación más allá de la primera enseñanza y el rechazo a aceptar la ignorancia como parte indisoluble de las carencias económicas. Igualmente desarrollan prácticas educativas más justas al alcanzar en sus propios espacios a los que por su condición social y económica el acceso a la instrucción privada les era negado. Como respuesta al rechazo a puestos de trabajo de alta calificación debido a la falta de formación académica o al racismo estructural, en este período se establecen las Academias de segunda enseñanza, las cuales les permite luego acceder a la Escuela de Artes y Oficios en la Habana, a la Universidad, o la Academia de San Alejandro.

Se distingue en este período la fundación de instituciones igualitarias para ambos sexos dirigidas por mujeres de las AIRNM pues confrontan la discriminación que históricamente sufren las mujeres y niñas negras por la atribuida minusvalía mental, moral y profesional con que el racismo y la triple discriminación étnica, de género y condición económica de pobreza, la estereotipan. Estas instituciones se fundan en el período de mediano plazo de 1899 a 1932, se destaca la academia de las hermanas Carnesoltas, luego que Micaela se doctora en Pedagogía en la Universidad de la Habana se dedica al fomento de la Primera enseñanza desde su propia academia para todos los niños sin distingos de color de piel, ni

origen social o poder socioeconómico. De 1933 a 1958, la Dra. Surama Varona mantuvo su escuela hasta 1961 y luego se incorpora a la Campaña de alfabetización. De manera que el 100% de las Instituciones igualitarias fundadas y dirigidas por mujeres se ubican en el mediano plazo histórico. Se observa que las mujeres fundan y dirigen Instituciones de la primera enseñanza y oficios diferenciados y no se encuentran al frente de instituciones de Segunda enseñanza, aunque las esposas de los maestros y dueños de Academias de esta tipología: Tomás Vélez Vázquez (Aurelia Betancourt Sánchez) y Tomás Vélez Betancourt (Zoila María Urrea Cisneros) ambas esposas desempeñaron funciones instructivas junto a sus esposos. En efecto, este análisis aunque no responde solamente a una perspectiva de género, tiene en cuenta la preterición que durante siglos la mujer negra soporta, al estar ubicada en el último peldaño de la escala social (SUBIRATS, 1998; CEPAL 2016). La permanencia de esta estructura social en el tiempo determina que este sector, la mujer negra, es sujeto de exclusión social de manera sostenida. En consecuencia, la presencia de mujeres negras en un status visible fundando y dirigiendo academias para instruir más allá de sus iguales, más allá de las primeras letras, mostrando su título de Dra. en Pedagogía de la Universidad de Habana, apunta a consolidar el criterio que el análisis estadístico solo y fríamente comparativo no es suficiente. Máxime en contextos persistentemente racistas, donde la mujer negra se conoce como: *-esclava-buena paranada-sirvienta-doméstica-lavandera-maloliente-cocinera-prostituta-respondona vendedora ambulante, bulliciosa...* estigmas integrados y mantenidos en el imaginario social.

Las instituciones dirigidas por mujeres fomentan una representatividad social emancipada de la mujer negra en cuanto a su autonomía, en tanto “capacidad de generar ingresos y recursos propios (autonomía económica) y la plena participación en la toma de decisiones que afectan su vida y su colectividad (autonomía en la toma de decisiones)” y ser portadora de ese poder frente a las demás personas para ser escuchada y respetada. Este indicador está vigente en la plataforma para el desarrollo de la inclusión social y de género femenino en el área del Caribe (CEPAL/OIG, 2017a). Estas mujeres se colocan en la referencia y el alcance de metas para aquellas que no han salido de la precariedad y esclavitud mental más que económica, bien por deficiencias de la estructura social, también ausencia de metas familiares y un contexto sicosocial influenciado por los traumas de la esclavitud. Estas dueñas de Academias son mujeres potentes socialmente, por el respeto, la consideración en general. Además la presencia de un magisterio universitario institucionalizado por mujeres negras, independientes, teniendo en cuenta los condicionantes socios históricos antes referidos, modela las prácticas educativas contrahegemónicas y fomenta una cultura de equidad, justicia e inclusión social.

Las prácticas educativas igualitarias desplegadas por los miembros de las AIRNM, combinadas con las estrategias familiares, la ayuda mutua inter-asociativa y el enfoque instructivo conforme a las necesidades e intereses de los asociados y familiares, potenciaron a: Maestros graduados en la Escuela Normal que transitaban por estas instituciones: 108, distribuidos de la siguiente forma, 33 se graduaron de (1899 a 1932) y 75 de (1933 a 1958); Maestras graduadas en la Escuela del Hogar que transitaban por estas instituciones: 4, distribuidos de la siguiente forma 2 se graduaron de (1899 a 1932) y 2 de (1933 a 1958); Otros Profesionales egresados de universidades de la Habana y Europa que transitaban por estas instituciones: 106, distribuidos de la siguiente forma 85 se graduaron de (1899 a 1932) y 21 de (1933 a 1958). Es en este período donde se gradúan la totalidad de profesionales egresados de la Universidad de la Habana, resultado también de la plataforma instructiva establecida en el período de corto plazo histórico. Para la observancia de esta lógica ver la (Tabla 1).

La totalidad de profesionales que transitaban por estas instituciones ancladas en prácticas educativas contrahegemónicas ascienden a 262, distribuidos en 143 graduados entre 1899 a 1932 para un comportamiento de 54,6 %, mientras que de 1933 a 1958, se gradúan 119 para un 45,4 % lo cual indica que el 100% de los graduados universitarios se ubican en el mediano plazo histórico. Estas prácticas educativas al trabajar desde los intereses de los miembros y familiares, condicionados por las necesidades y realidades económicas, establecen dos redes de instrucción latentes, ambas tuvieron en común como punto de partida la Primera enseñanza y la finalidad de insertarse en el entramado laboral, cultural, político y social de la localidad y la nación.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS EN EL PERÍODO HISTÓRICO DE CAMBIO SOCIAL (1959 - 1961)

A partir de 1959 se desarrollan comportamientos sociopolíticos estructurales que socavaron los patrones de exclusión social y racismo. En ese mismo año se promulga la Ley de Reforma Agraria, la Ley de Reforma Integral de la Enseñanza y se declara disuelta la Asociación de ganaderos. Seguidamente en 1960 se nacionaliza la gran industria, el comercio, la banca, empresas, entra en vigor la Ley de Reforma Urbana, que les permitió a disponer de viviendas en usufructo gratuito. Es en 1961 cuando se firma la Ley de Nacionalización General y Gratuidad de la Enseñanza donde se nacionalizan todas las escuelas privadas, y se establece una escuela nacional laica y un sistema de instrucción popular estatal. En consecuencia las instalaciones deportivas y antiguos clubes de recreo también se nacionalizaron y se fundan los Círculos sociales obreros y los círculos infantiles que aumentan las posibilidades que las madres se incorporen al trabajo estatal. En este contexto se desarrolla la Campaña de

Alfabetización, se desarrollan los sucesos de playa Girón y playa Larga y se declara el carácter socialista de la Revolución.

La Ley Reforma Urbana y las leyes de nacionalización inutilizaron el artículo 13 del Código Civil español vigente en Cuba en ese momento que hacía alusión a esta tipología de asociacionismo y se decreta inaplicable por referirse a las provincias españolas de régimen foral, lo cual Cuba ya no tenía tal condición. La Revolución de liberación nacional de 1959 transforma las relaciones sociales, económicas, institucionales, condiciones de vida e ideas respecto a la racialidad y se ataca con mucha fuerza al racismo y la exclusión social (MARTÍNEZ, 2017, p 17).

En este contexto, se inicia un proceso de cierre progresivo de las asociaciones en funcionamiento: Camagüey Social, disuelta el 4 de mayo de 1959; Alfa Club, el 4 de mayo de 1959; Federación Provincial de Sociedades Cubanas, disuelta por resolución No. 400 el 8 de julio de 1959; Invasores del 68, fue cancelada el 1 de octubre de 1959. Sin embargo, la Antonio Maceo el 19 de enero de 1961 fue su última acta y en Victoria, sus afiliados en la Asamblea del 18 de abril de 1959 en su reunión ordinaria establecen en el Orden del día apoyar a las medidas de Gobierno Revolucionario, en 1961 cambia de nombre y objeto social.

Como conclusión parcial: La fundación de instituciones educativas de Primera y Segunda enseñanza, de oficios, idiomas, instituciones nocturnas para obreros y amas de casa, igualitarias, gratuitas y pagadas contribuyeron a la autoemancipación del negro y del mestizo, a insertarse socialmente en mercados laborales de mejor retribución económica, a alcanzar diferentes profesiones y oficios especializados, a doctorarse en la Universidad de la Habana y en otras universidades del extranjero y a su vez aportaron sus conocimientos para ayudar al desarrollo de los marginados por el color de la piel, el nivel económico, el género, la edad avanzada y en consecuencia a la sociedad camagüeyana en general.

COMPONENTES DEL DESARROLLO EDUCATIVO POTENCIADOS POR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS CONTRAHEGEMÓNICAS DE LAS AIRNM A CORTO, MEDIANO Y LARGO PLAZO ENTRE 1879 Y 1961 EN LA SOCIEDAD DE CAMAGÜEY

Se establecen como componentes del desarrollo educativo potenciados por las prácticas educativas contrahegemónicas de las AIRNM, a los elementos constitutivos y de necesaria concurrencia que funcionan como sistema en la interdependencia de sus partes y el todo, fomentan la desobediencia del orden del poder instructivo colonial y neocolonial, respectivamente. Son acciones que inician con la identificación y reconocimiento de los problemas, proyectan su disconformidad con la oposición a la condición de dominación, exclusión social y racismo (WALSH, 2013, p. 29).

Los **componentes del desarrollo educativo** potenciados por las prácticas educativas contrahegemónicas de las AIRNM son: La Autonomía institucional de las AIRNM con fines específicos. Los Enfoques curriculares desde y para los excluidos. La Emancipación económica. La Disminución de las asimetrías. La Desconstrucción de los estereotipos negativos en clave étnico racial y de género. Las Estrategias de ayuda mutua para la superación académica.

Estos componentes del desarrollo educativo fomentados por las prácticas educativas contrahegemónicas se transforman en mediación de un conjunto de aspectos normativos de la estructura social, de instituciones y sujetos sociales (HENRY-KNIGHT, 2020).

La autonomía institucional de las AIRNM con fines específicos. Se refiere a la capacidad de decisión sobre las prácticas educativas que se desarrollan y de confrontación a la lógica del sistema normativo instructivo oficial discriminatorio. En este sentido, las AIRNM y los dueños de academias particulares desarrollan la capacidad de decidir sobre un tipo de instrucción que sus hijos necesitan para ser parte sustantiva de la estructura social desde el conocimiento. En consecuencia, defiende la autonomía, la capacidad para proyectarse y articularse en una estructura social hegemónicamente eurocéntrica y a la vez culturalmente diversa (CONTCEPI, 2013, p.33). Es decir, se potencia una instrucción emanada de las dinámicas culturales y organizativas donde se toman las propias decisiones dentro del subsistema instructivo de las AIRNM en interacción con el ecosistema instructivo del país.

En cuanto a **Los Enfoques curriculares críticos desde y para los excluidos.** Se refiere al empleo de métodos que potencian la iniciativa, el sentido crítico y la creatividad desarrollada por los mismos negros y mestizos capacitados para una instrucción diversa y en conocimientos de sus derechos como ciudadanos. Esta perspectiva fomentada por las AIRNM en la ciudad de Camagüey coincide con los objetivos de desarrollo del Milenio y los desafíos para América Latina y el Caribe para avanzar en mayor bienestar, mejor capital humano y más igualdad de oportunidades (CEPAL 2007). En este sentido, el contenido se enfoca sobre la base ¿a favor de quién? ¿a favor de qué? ¿para qué? Hay una comprensión crítica del contenido en la comprensión histórica en la sociedad en que se vive. (Freire, P. 2008, p. 102). Dicho de otro modo, entre las actividades de instrucción del maestro y el aprendizaje del alumnado media el contexto social y cultural de cada persona y de cada actividad, posicionándose cada identidad con respecto a ese conocimiento. Y puesto que no existe un gen ni condición natural alguna para que ningún grupo social esté por encima de otro, tal discriminación es necesariamente cultural, debiendo optar la escuela bien por negarlas, reproduciéndolas por tanto inconscientemente, bien por transformarlas, convirtiéndose así en un agente de cambio social. Por tanto, lo que hay que hacer desde el punto de vista instructivo

es facilitar la construcción de esos contenidos por parte del propio alumnado, no sólo para aprenderlos, sino para impedir que haya aprendizajes en la mayor parte de los casos inconscientes de aceptación de discriminaciones (FOUCAULT, 2005; ARÓSTEGUI, 2011, p. 19).

Mientras que **La Emancipación económica**. Se refiere a la adquisición de la conciencia necesaria para la superación de la estructura social que aliena y somete al subalterno en una jerarquización laboral etno-eurocéntrica y colonial. Esta conciencia se forma, entre otras maneras, con una instrucción crítica, de calidad, construida, igualitaria e inclusiva que permita en la mayoría de los casos desarrollar la capacidad de acceder en igualdad de condiciones a trabajos especializados. La literatura especializada considera que los principales ejes de la inclusión social son: el sistema instructivo y el mercado laboral (CEPAL, 2018).

Por su parte **La Disminución de las asimetrías**. Se refiere al fomento de la equidad étnica, de género, etaria y condición social. Es decir la inclusión social versus exclusión. La literatura científica indica los efectos negativos de la instrucción separada, dividida, incluso por grupos de capacidad, se explica que aquellos sistemas instructivos que no implementan prácticas segregadas son los que consiguen mejores resultados (OLIVER, y GATT, 2010; Pisa, 2015 citados en BUSLÓN, 2017 p.135).

En ese sentido **La Desconstrucción de los roles y estereotipos negativos en clave étnico-racial y de género**. Se refiere a la visibilidad y empoderamiento de la mujer negra y mestiza. En este sentido, la literatura advierte que la autonomía de las mujeres negra y mestiza en América Latina y el Caribe no puede ser alcanzada desde una perspectiva de empoderamiento o autonomía individual. Las mujeres luchan lado a lado con sus pares varones conscientes de que los logros individuales no son suficientes para cambiar la estructura histórica desigual que caracteriza a la región (CEPAL, 2015).

El sexto componente **Las Estrategias de ayuda mutua para la superación académica**. Se refiere a las redes de ayuda mutua fomentadas por la participación familiar, asociaciones fuera de la ciudad y departamentos internos de las AIRNM para lograr matricular y vencer estudios superiores fuera de la ciudad. El componente de la ayuda mutua y la participación en función de las prácticas educativas son elementos sustantivos del desarrollo educativo, entre otros tipos de desarrollo.

En este sentido, el mediano plazo histórico mostró con mayor intensidad el carácter contrahegemónico de las prácticas educativas al defender una autonomía capaz de articular una instrucción emanada de sus necesidades culturales en interacción con el ecosistema instructivo del país, quebraron con sus instituciones las limitaciones impuestas por su condición étnica, de género y económica, fomentaron, conforme a su alcance la inclusión social, el derechos universal a la instrucción igualitaria y de calidad.

CONCLUSIONES

La lectura transdisciplinar desde el enfoque de la TSC propuso un análisis de las AIRNM en perspectivas de largo, mediano y corto plazos históricos lo cual permitió develar que quebrar la preterición social sistémica en cuanto al analfabetismo impuesto a negros, mestizos y mujeres, argumentado por la incapacidad en clave étnico-racial, económica y transversalizada por el género, los miembros de las AIRNM establecieron estrategias a través del despliegue de prácticas educativas que favorecieron la autoemancipación y el desarrollo personal y grupal justamente por su carácter contrahegemónico.

Estas prácticas desplegadas en contextos y plazos históricos diversos les permitió conquistar metas académicas negadas, desmoralizar las teorías racistas que sistematizaron la inferioridad congénita del negro, lograron alcanzar visibilidad y protagonismo en espacios culturalmente hegemónicos negados por su condición étnico-racial, fomentaron la subversión del poder colonial y neocolonial y visibilizaron y protagonizaron su disconformidad con la exclusión social y el racismo.

En consecuencia, la presente investigación revela como sujetos subalternos, excluidos y discriminados por el color de piel, género y condiciones económicas, a través de prácticas educativas contrahegemónicas y de resistencia cultural e históricamente situadas, visibilizaron su cuestionamiento y desafíos al ecosistema opresivo, racista y excluyente y contribuyeron desde la membresía de las asociaciones de instrucción y recreo de negros y mestizos al desarrollo educativo de la sociedad camagüeyana y cubana, como consecuencia, entre los años 1879 a 1961.

Al fomentar la visibilidad y la representatividad social positiva de las familias negras y mestizas en su rol de potenciar en sus hijos valores de altruismo en torno al alcance de capital social y académico en condiciones adversas, contribuirá a la resiliencia, autoestima, alcance de metas, de este sector de la población, lo cual problematizarían con el índice de deserciones en las universidades por los jóvenes negros y mestizos, entre otros comportamientos de desinterés aludiendo como justificación por necesidades económicas.

El presente estudio al profundiza en el pensamiento afrodescendiente contrahegemónico puede generar propuestas en materia de transformación social en el campo político y de estudios afrodescendientes. En este sentido, es una herramienta teórico y metodológica que desde enfoques transdisciplinarios suscita a estudios que develen las prácticas educativas afrodescendientes contrahegemónicas desarrolladas desde la esclavitud hasta los procesos socioeconómicos y políticos actuales neoliberales en aras de sistematizar una mirada sociohistórica y sistémica de las mismas.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, (2002) **Educación como Dios manda. Mercados, niveles, religión y desigualdad.** Barcelona, España, Editorial Paidós.
- AUBERT, (2004) **Dialogar transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI.** Barcelona, España, Editorial Paidós.
- BARCIA, (2009 a) **Capas populares y modernidad en Cuba, 1878- 1930.** La Habana, Cuba, Editorial Ciencias Sociales.
- BASAIL, (2004) **El lápiz rojo. Prensa, censura e identidad cubana (1878 – 1895).** Ciudad de la Habana, Cuba, Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana Juan Marinello.
- BORREGO, (2004) Juan Gualberto Gómez. Un gran inconforme. La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- BUSLÓN, (2017) Investigación con impacto social. Educación de éxito. Tesis doctoral en Sociología. Universidad de Barcelona. España.
- CAMPANIONE, (s/f) Hegemonía y contrahegemonía en la América Latina de hoy- Algunos apuntes hacia una nueva época. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 6 de septiembre de 2017 de www.clacso.org.ar.
- CEPAL (2018) Mujeres afrodescendientes en América Latina y el Caribe, Naciones Unidas.
- CEPAL (2017) Autonomía de las mujeres e igualdad en la agenda de desarrollo sostenible, Naciones Unidas.
- CEPAL/OIG, (2017) Planes de igualdad de género en América Latina y el Caribe Mapas de ruta para el desarrollo, Cooperación Española, Publicación de las Naciones Unidas.
- CEPAL, 2018 Panorama Social de América Latina, Impreso en Naciones Unidas.
- Censo de la isla bajo la dirección de los EE.UU.** (1899)
- Censos de la República de Cuba, bajo la administración provincial de los EE.UU** 1907, 1919, 1931, 1943, 1953.
- Directorio de la República de Cuba**, 1916.
- DUARTE, (2013) **Las sociedades de negros y mulatos en Pinar del Río (1902 – 1963).** Pinar del Río, Cuba, Ediciones Loynaz.
- DURKHEIM, (2001) **Las reglas del método sociológico.** México, D.F. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, (2005) **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.** Argentina, Editores Siglo XXI.
- FREIRE, (2010) **Pedagogía de la autonomía y otros textos.** La Habana, Cuba, Editorial Caminos.
- FREIRE (1972) **Pedagogía del oprimido.** Buenos Aires. Argentina, Editorial Siglo XXI.
- FREIRE (1997) **Pedagogía de la autonomía.** México, España. Siglo XXI Editores.

- GIROUX, (1983) **Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico**. Harvard Education Review (3) Ohio, EE.UU. Miami University.
- GIROUX, (1995) **Teoría y resistencia en educación**, México, Editorial Siglo XXI. Primera edición en español.
- GRAMSCI, (1992) **Cuadernos de la cárcel**, México, Ediciones Era.
- GUILLÉN, (1982) **Páginas vueltas**. La Habana, Cuba, Ediciones UNION
- HENRY –KNIGHT (2020) **Asociaciones de negros y mestizos en la ciudad de Camagüey (1879 - 1961). Sus aportes al desarrollo social. Camagüey**, Cuba. Editorial Ácana.
- HERNÁNDEZ SAMPIER, y otros (2014) **Metodología de la investigación**. México, Mc Grau Hill Educación.
- HORREGO, (2004) **Juan Gualberto Gómez. Un gran inconforme**. La Habana, Cuba, Editorial Ciencias Sociales.
- HURTADO (2000) **Metodología de la Investigación Holística**, Caracas, Venezuela.
- MARTÍNEZ (2017) "La cuestión racial en Cuba y este número de Caminos". En **Raza y racismo**, La Habana, Cuba, Editorial Caminos, pp. 13-21.
- MENA, (1999) Contribución de la Historia de la Educación local al desarrollo de la Historia de la Educación en Cuba. Tesis presentada en opción al grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Camagüey, Cuba.
- MIGNOLO, (s/f) **La colonialidad: la cara oculta de la modernidad**. Recuperado de <http://www.oei.es/salactsi/walsh>.
- PIGNOT, (2010) Asociacionismo negro en Cuba: una vía de integración en la sociedad republicana. **Revista de Indias**, (250) LXX, revindias.2010.027
- RANGEL, (2012) **Antropología en Cuba. Orígenes y desarrollo**, La Habana, Cuba, Fundación Fernando Ortiz.
- RODRÍGUEZ, (2015) **Prácticas de sociabilidad en la modernización de Bayamo entre 1880 – 1930**. Recuperado de <http://paginas.rosario.conicet.gob.ar/ojs/index.php>. pp. 197 – 193.
- SANDOVAL, (2002) **Investigación cualitativa**. Bogotá, Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- SAUTU et al., (2005) **Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires, Argentina, CLACSO.
- TÖNNIES, (1942) **Principios de sociología**, Ciudad México, México, Editorial Fondo de cultura económica.
- TORRES-CUEVAS, (2016) **En busca de la cubanidad. Religión, raza y pensamiento. III**, La Habana, Cuba, Editorial Ciencias Sociales.
- WEBER, (1971) **Economía y Sociedad**, I, II, La Habana, Cuba, Editorial Ciencias Sociales.