





**EL MAESTRO AMBULANTE:
JOSÉ MARTÍ Y LAS PEDAGOGÍAS
NUESTROAMERICANAS**

Diego Giller | Pablo Imen | Diana López Cardona
Hernán Ouviaña | Mercedes Vergara

El maestro ambulante : José Martí y las pedagogías nuestroamericanas / Diego Guiller ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : IDELCOOP - Instituto de la Cooperación - Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2016.
172 p. ; 23 x 15 cm. - (Pedagogos latinoamericanos ; 1)

ISBN 978-987-1687-13-8

1. Corriente Pedagógica. 2. Educación. 3. América Latina.
I. Guiller, Diego
CDD 370.9

El maestro ambulante: José Martí y las pedagogías nuestroamericanas
Diego Giller, Pablo Imen, Diana López Cardona, Hernán Ouviaña, Mercedes Vergara

© Ediciones Idelcoop
Montevideo 431 (C1019ABI) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.idelcoop.org.ar
© Ediciones del CCC
Av. Corrientes 1543 (C1042AAB) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
www.centrocultural.coop

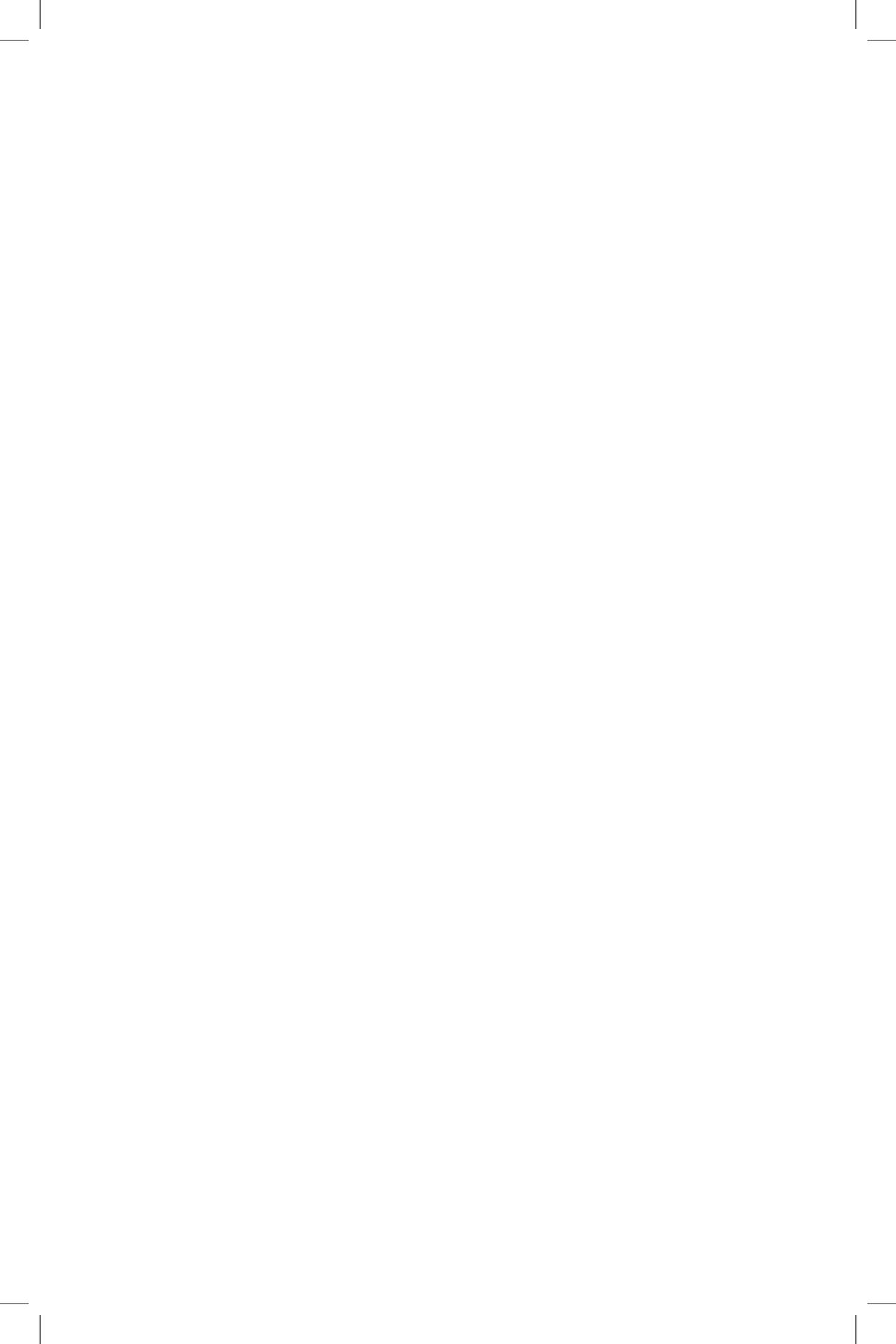
Colección Pedagogos Latinoamericanos

Coedición:
INSTITUTO DE LA COOPERACIÓN. Fundación de Educación, Investigación y Asistencia Técnica - IDELCOOP
Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini - CCC
Presidente de Idelcoop: Ángel Petriella
Director del CCC: Juan Carlos Junio
Diseño de cubierta e interiores: Cooperativa de Trabajo Proyecto Wow Ltda.
Corrección: Carlos Ávila

Hecho el depósito que indica la ley 11.723

Todos los derechos reservados.

Esta publicación puede ser reproducida gráficamente hasta 1000 palabras, citando la fuente. No puede ser reproducida, ni en todo, ni en parte, registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo escrito de la editorial y/o autor, autores, derechohabientes, según el caso.





ÍNDICE

Introducción	09
<i>A modo de introducción. Traducciones de los legados y los límites de lo pedagógico</i>	
Capítulo 1 <i>Diego Martín Giller</i>	35
<i>La filosofía pedagógica de José Martí. Esbozos sencillos para transpensar en clave nuestroamericana</i>	
Capítulo 2 <i>Diana María López Cardona</i>	61
<i>José Martí y el electivismo cubano. Aportes epistemológicos para una educación emancipadora</i>	
Capítulo 3 <i>Pablo Imen</i>	87
<i>Los usos pedagógicos de José Martí</i>	
Capítulo 4 <i>María Mercedes Vergara</i>	123
<i>Educación y trabajo, algunas reflexiones desde una pedagogía emancipadora: “Los tiempos están revueltos... los hombre están dispuestos”</i>	
Capítulo 5 <i>Hernán Ouviaña</i>	145
<i>Ideario político y pedagogía militante en José Martí</i>	



Introducción

*A modo de introducción.
Traducciones de los legados y los límites
de lo pedagógico*

I.1. Traducciones y relecturas

Asumimos que Nuestra América está en un proceso inédito de unidad regional, de integración de nuevo tipo que aspira a recuperar el proyecto de Patria Grande derrotado tras la victoria de Ayacucho.

Claro que no se trata de un proceso aislado de un mundo convulsionado por un tránsito de final abierto. El capitalismo en este momento neoliberal-conservador parece expresar algunos síntomas de crisis orgánica. Según Oxfam, las 62 fortunas individuales más ricas del mundo poseen la misma riqueza que la mitad de la población mundial. Semejante violencia social se asienta en el predominio del capital financiero en una contraparte de modelo de desarrollo predatorio y excluyente, así como en el insoslayable acompañamiento de muchos Estados colonizados cuyos funcionarios construyen políticas públicas fundadas en la injusticia. Por cierto, la actual hegemonía sostenida a escala mundial por una actitud hostil y militarista de Estados Unidos supone la aplicación práctica de la ley del más fuerte en el terreno de las relaciones internacionales. Frente a estas tendencias emergen de manera creciente y sostenida algunas contratendencias, contrapesos y nuevos bloques que desafían el dominio que el capitalismo maduro ejerce de modo sutil y

brutal a la vez desde la caída de la URSS y la disolución del “socialismo real”. En efecto, el nuevo mapa latinoamericano abierto con el triunfo de Hugo Chávez en 1998; la constitución de la alianza entre Brasil, China, India, Rusia y Sudáfrica (Brics); otras alianzas asiáticas o africanas, ponen de manifiesto interlocutores que limitan severamente el margen de maniobra de las fuerzas más agresivas de las potencias imperialistas en declive. En el caso de América Latina, surgen en algunos de los procesos nacionales alternativas civilizatorias que, bajo el nombre de “socialismo del siglo XXI” o “buen vivir”, cuestionan radicalmente el orden planetario. Este pasaje del mundo unipolar al multipolar, esta crisis orgánica del capitalismo neoliberal y la emergencia de contendientes (en términos de actores y proyectos) libran una prolongada disputa en todos los planos de la vida social sin que nadie pueda asegurar el éxito de la contienda, pues nadie se dispone a ceder sus espacio de poder. Así, asistimos a procesos complejos. El caso latinoamericano ofrece un extraordinario ejemplo de las complejidades de la transición en curso. Durante el fin del siglo XX la región se vio atravesada por verdaderas puebladas que jaquearon a gobiernos neoliberal-conservadores y, en muchos casos, repusieron en su lugar a líderes políticos que desarrollaron políticas divergentes e incluso antagónicas a la de sus predecesores. Los países de Suramérica a partir de 1998, en sucesivas manifestaciones electorales, cambiaron las realidades nacionales y la configuración regional hacia la reposición, en pleno siglo XXI, del proyecto de Patria Grande. Tras casi dos décadas de transformaciones profundas, la sostenida labor de la derecha en todas sus vertientes y en el marco de la disputa mundial señalada arriba ha tenido sus frutos. El triunfo de Mauricio Macri, la victoria en la Asamblea de la oposición derechista en Venezuela y la derrota del referéndum por la posibilidad de la reelección de Evo Morales marcan un viraje del escenario latinoamericano. Estas mutaciones, lejos de constituirse en tranquilos paseos restauradores, agudizan los procesos de disputa en el interior de nuestros países.

Nadie puede, hoy mismo, prefigurar el destino de la Humanidad ni las apuestas colectivas por la suerte de la Patria Grande. Hace dos siglos la victoria militar bolivariana terminó con las cadenas colonialistas que sometían a la América Española, pero no logró completar ese gigantesco esfuerzo emancipatorio con la concreción del proyecto de unidad continental. Ese proyecto que parecía sepultado renació en varios momentos de la historia continental, pero en este período lo hizo con inusitada fuerza. Su triunfo no es inexorable, pero un retroceso parece lejos de significar una derrota definitiva. Una de las razones radica

en que las fuerzas neocoloniales no tiene para ofrecer mucho más que injusticia, opresión, desigualdad y miseria.

En este momento de traspie colectivo resulta más urgente la revalorización de nuestro legado y acervo en todos los ámbitos de la vida nuestroamericana.

Una lectura histórica “larga” de nuestra primera Independencia debiera contemplar el proceso entre dos fechas escasamente mencionadas en este tiempo de conmemoraciones bicentenarias. El punto de partida es la Revolución Haitiana¹, que inicia en 1791 y culmina con el triunfo de las fuerzas insurgentes en 1804. La última –si excluimos, contra nuestra voluntad, a Puerto Rico– es la de Cuba, en 1898. Una lectura histórica “corta” que se extiende desde 1810 a 1824, con Ayacucho nos revela una situación que no se resolvió hasta el presente: tras superar la fase del colonialismo puro y duro, no se logró avanzar en otras independencias y unidades que se nos presentan aún como asignaturas pendientes.

El proceso independentista confrontó (confronta) dos proyectos: aquel que aspiraba a la construcción de una Patria Grande contra otro de pequeñas repúblicas separadas, distantes, desconfiadas y sometidas a los poderes de las metrópolis bajo formatos coloniales o neocoloniales. El primero de ellos no pudo ser todavía consumado pero su posibilidad se vislumbra claramente.

Este siglo XXI fue –anticipamos arriba– el impensado escenario de promisorias novedades: apareció y se va consolidando una nueva oportunidad histórica de pensarnos como un solo Pueblo, diverso y plural, unido por múltiples lazos: históricos, identitarios, culturales, de sueños y, últimamente, de construcciones concretas y tangibles.

Un aspecto específico de esta nueva configuración regional es la complejidad y la tensión entre “unidad” y “disputa”. Conviven en el marco de originales creaciones institucionales –Unasur, Celac, ALBA, etc.–, proyectos nacionales de inspiraciones y tendencias divergentes y aun antagónicas. Hay gobiernos que continúan las políticas neoliberales; otros que se proponen construir el socialismo del siglo XXI, y

1 Desde el primer día de la conquista hubo, para los españoles, territorios inexpugnables. La mítica figura de Guaicaipuro como jefe de los Caribes –verdadero ejército de resistencia– es el primer capítulo de una larga saga de hombres y mujeres que se rebelaron contra la opresión colonial. Los levantamientos liderados por Tupac Amaru y Tupac Katari son parte de esta larga marcha por la emancipación de la América Morena. Si ponemos como punto de partida la Revolución de Haití es porque nos solidarizamos con la política de olvido y la venganza sin fin que el capitalismo administró desde entonces y hasta hoy contra esta pequeña isla caribeña. Y en segundo lugar, por el papel efectivo que Haití jugó en el sostenimiento de la campaña libertadora de Simón Bolívar a quién no solo le suministró recursos, hombres y armas sino un punto programático –el fin de la esclavitud– que hizo posible el triunfo militar de Ayacucho.

unos terceros que, sin proponerse expresamente una revolución social, aspiran a reinstalar políticas públicas fundadas en la justicia social y la democracia sustantiva. Este mapa se reconstruye todo el tiempo, y cada año, novedades –buenas o malas para las mayorías populares– trastocan el escenario de acuerdo a la cambiante relación de fuerzas entre los proyectos en unidad y disputa. Durante los primeros años se registraron indudables avances de proyectos progresistas y de izquierda, aunque el camino estuvo plagado de amenazas y reveses. Los golpes blandos contra Mel Zelaya o Fernando Lugo, así como los intentos fallidos contra Chávez, Correa, Fernández de Kirchner y Evo Morales, cimentaron un proceso contradictorio y conflictivo. Los recientes triunfos electorales de la derecha y la casi segura consumación del golpe contra Dilma Rousseff dan cuenta de un cambio en la relación de fuerzas regionales. Este giro no ha sido –en este abril de 2016– completamente consumado y, aun así, no hay certezas sobre la sustentabilidad de proyectos restauradores del neoliberal-conservadurismo.

En ese marco, también asistimos a una convergencia y conflicto entre distintos proyectos políticos educativos, distintas pedagogías. El desafío de construir un Proyecto de Patria Grande tiene como una dimensión –para nada menor– la correlativa invención de una Pedagogía y una Política Educativa que acompañen ese proceso histórico, cultural, social, económico, político e institucional. En este sentido van emergiendo nuevas formas organizativas –o viejas propuestas que adquieren nuevas formas– en este contexto sumamente dinámico. Ahora bien, y como ocurre en todos los planos, la instalación de otro paradigma pedagógico será producto de una batalla entre lo viejo y lo nuevo, entre las fuerzas reproductoras y aquellas que impulsan la transformación liberadora. Sin embargo, cuando nos referimos a lo viejo y a lo nuevo es preciso hacer una nota aclaratoria. No se trata ni de que todo lo que ocurrió antes sea una rémora a enterrar, ni de que todo lo novedoso sea liberador.

La discusión por la educación que queremos sólo podrá desplegarse en un proceso de construcción que articule pasado, presente y futuro. Pero esta articulación no puede realizarse de manera acrítica, mecánica o dogmática. Por un lado, resulta indispensable recuperar el legado de nuestros pedagogos (y nuestras pedagogías) cuyas prácticas y reflexiones constituyen un acervo que no puede ser ignorado para crear un proyecto propio. Por otro, debe procederse a la recuperación crítica de nuestras propias prácticas pues los educadores están siendo interpelados para protagonizar los cambios que la dinámica histórica, política, social y pedagógica reclama. Su participación es imprescindible y ningún cambio verdadero es posible sin ella.

Esto supone el despliegue de re-conceptualizaciones, de nuevas creaciones teóricas y metodológicas, de nuevas maneras de imbricar teoría y práctica, de la formulación de nuevas preguntas y la realización de ciertos ensayos; de unas prácticas docentes fundadas en la investigación; la puesta en marcha de redes organizativas y la generación de dispositivos de comunicación que permitan el intercambio, el conocimiento, la difusión de prácticas pedagógicas.

En este sentido, la necesaria revalorización de nuestros legados pedagógicos reinstala el debate sobre la “traducibilidad” de los viejos maestros haciendo un ejercicio de rescate crítico de su legado. ¿Cuánto de lo ocurrido en geografías lejanas y tiempos pretéritos puede ser aplicable a las batallas (pedagógicas) en curso en el siglo XXI? ¿Qué hay de común y cuanto de distinto entre aquellas coyunturas que exigían invenciones y las que se abren cien o doscientos años más tarde?

Nuestro grupo de Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América ha concentrado su primer esfuerzo de sistematización con el estudio de Simón Rodríguez, muchas de cuyas enseñanzas tienen vigencia en las actuales condiciones históricas, culturales, materiales y sociales.

Simón Rodríguez escribió en el contexto de nuestra Primera Independencia, cuando la tarea planteada fue la superación del estado colonial (que era económico y político pero a la vez cultural y educativo). Y los nuevos requerimientos de una sociedad emancipada ponían en el orden del día la creación de nuevos modos de organización social y, por supuesto, de una educación que fuera tributaria del proyecto de Patria Latinoamericana. En ese punto nos encontramos en un desafío análogo pues atravesamos un tiempo histórico inspirado en una voluntad descolonizadora, emancipadora y a la vez atravesado de tensiones y antagonismos en la diferencia entre los proyectos nacionales y las tendencias ideológicas de los gobiernos de Suramérica.

La lucha independentista que cierra un ciclo con la muerte de José Martí y la independencia (formal) de Cuba –convertida en aquella coyuntura en una posesión neocolonial de Estados Unidos– permite inscribir este momento del camino largo de la América Morena en la construcción de su proyecto colectivo.

Martí y Cuba son el último capítulo de la Primera Independencia y los análisis del revolucionario caribeño contactan con las previsiones de Simón Bolívar pero con evidencias empíricas mucho más sólidas. En carta del 5 de agosto de 1829, el Libertador le escribía a Patricio Campbell, el encargado de negocios de Estados Unidos: “los Estados Unidos (...) parecen destinados por la Providencia para plagar la América de miseria en nombre de la libertad” (Bolívar, 2010: 155). Complementaba su maes-

tro Simón Rodríguez: “(...) la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados- Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar” (Rodríguez, 2008: 65). Seis décadas más tarde reafirmaba José Martí:

(...) ya estoy todos los días en peligro de dar mi vida por mi país, y por mi deber (...) de impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América. Cuanto hice hasta hoy, y haré, es por eso (Toledo, 2004: 217).

Su crítica a Estados Unidos se refiere no sólo a sus políticas anxio-nistas, sino –de modo consecuente– al egoísmo que aparece como un sustrato fundamental de esa sociedad mercantilista. Y su mirada permite apreciar las propias contradicciones. En ese país hay ensayos educativos progresistas que fracasan en el mar del egoísmo sistemático:

¿Cómo se manifiesta en los espíritus ese progreso en el número? ¿Cómo coinciden, o cómo luchan el sistema generoso de las escuelas y el espíritu seco e individualista del país? ¿Qué defectos de método ha revelado la práctica en esta obra gigantesca de la educación en los Estados Unidos? (Martí, 1886: 80-86).

El proyecto común e inconcluso de Nuestra América es la asignatura pendiente fundamental de esta hora. Esta construcción es el hilo que una pasado y presente, a más de doscientos años de iniciado este camino. Entonces era, y sigue siendo, necesario inventar un proyecto cultural, ideológico, económico-social, político-institucional, militar, civilizatorio de inspiración y contenido descolonizador, democrático, igualitario, emancipador frente a las alternativas de subordinación y sometimiento que impusieron en estos dos siglos. Y como esto era así para el orden social en su conjunto, va de suyo que es preciso pensar también una pedagogía acorde con esa sociedad de inspiración diversa, libertaria y justa que se empeñan en construir los Pueblos de la América del Sur y muchos de sus gobiernos.

Entender los desafíos del presente –proceder a la construcción de un proyecto nuestroamericano incluida su faz pedagógica– no sólo implica la recuperación de nuestro acervo pedagógico sino la confrontación con otros proyectos que hoy campean el campo educativo. No se construyen alternativas en un “vacío pedagógico” sino en un campo plagado de tensiones y disputas. La construcción de la alternativa pedagógica que dé cuenta de nuestras identidades, nuestras historias, nuestros sueños y esperanzas, nuestras batallas, se da en confrontación

con otros proyectos hoy hegemónicos o con las propias tradiciones que suelen persistir más allá de los esfuerzos de las reformas educativas. Relevar algunos de esos proyectos constituye un rodeo necesario para calibrar cuáles son los contendientes en la arena pedagógica y desde donde es preciso rescatar tanto las herencias de nuestros pedagogos como la potencia de nuestras prácticas.

1.2. La batalla por una pedagogía propia, descolonizada y emancipadora

Así como existen en el mundo tendencias neoliberal-conservadoras en el campo de la economía y la política, también la educación es un ámbito de despliegue proyectos tecnocráticos y mercantilistas, dentro y fuera de la región. Claro que, como todo proceso de construcción de hegemonía, no transcurre “pacíficamente” sino que es territorio de arduas y prolongadas batallas.

Organizaciones como el Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) proponen, tras el concepto de “calidad educativa”, un modelo que consiste en la medición estandarizada de conocimientos elaborados por expertos, traducidos por empresas editoriales y aplicados por enseñantes para ser evaluados por los Ministerios. Se trata de una “propuesta” (¿o “impuesta”?) enajenada y enajenante, que se organiza alrededor del establecimiento de rankings de rendimientos que vigilan y castigan la absorción y repetición acrítica de conocimientos. Estos conocimientos se transforman en yugos insoportables para todos los participantes del vínculo pedagógico. Para los educandos, por constituir cargas ajenas a sus necesidades, sus demandas y sus intereses. Peor aún, se erigen como amenazas a su propia continuidad en las instituciones escolares. Para los educadores, porque se trata de paquetes pedagógicos que los convierten en meros ejecutores de unas decisiones tomadas por fuera y por arriba de la institución escolar. Los reduce en su capacidad de definir –al menos en parte– acerca de los fines y medios de su práctica, generando una relación de subordinación y sometimiento al poder oficial experto, editorial y político.

La lógica del examen y la nota –dispositivos prototípicos de la educación capitalista– se ven exacerbados hasta el punto de convertirse en el sentido, contenido, metodología, proceso y producto del acto pedagógico. ¿En qué se transforma la “enseñanza aprendizaje”? En un vínculo empobrecido, violento, mercantilizado, sumergido en

una inaceptable relación de jerarquía, enajenación, estigmatización y reproducción de un sentido de enjuiciamiento, castigo y sanción. ¿Qué se hará con quienes no aprenden en la línea propuesta por la tecno-burocracia? Las respuestas de los dispositivos neoliberal-conservadores son de una simplicidad monstruosa: la sanción contra los docentes, contra los alumnos, contra las familias a partir de mecanismos oficiales de rotulación, estigmatización y eventuales premios y castigos. En los casos más avanzados, como en Chile, hay un sistema de “señales” que usa los colores del semáforo. El dispositivo vincula el rendimiento académico al financiamiento educativo e incluso la continuidad de instituciones escolares se subordina a los resultados de los operativos estandarizados de evaluación. Las pruebas nacionales e internacionales operan como un gigantesco mecanismo de imposición de un proyecto pedagógico que apunta a la formación de lo que Simón Rodríguez denominaba “papagayos”. Cuando nuestro primer educador popular criticaba esta perspectiva pedagógica confrontaba con el (entonces triunfante) modelo lancasteriano. Denunciaba al método de Lancaster como una práctica pedagógica que privaba a los educandos de herramientas para pensar con cabeza propia y partiendo de sus propias realidades.

Dos siglos más tarde, los instrumentos han cambiado pero hacen persistir un contenido y un método enajenados. Y tal como entonces, bajo la coartada del rendimiento escolar se justifican viejas y nuevas formas de exclusión educativa. Para un Lancaster hubo un Simón Rodríguez; y frente a las Pruebas PISA², surgen en Nuestra América otras pedagogías alternativas que están en un proceso germinal pero efectivo de creación.

En suma, una lectura genealógica de la institución escolar y de la creación de los sistemas educativos permite entrever la secular naturaleza conflictiva, contradictoria y en disputa del campo de la educación.

Desde el punto de vista de los grupos dominantes –bajo la prioridad de una lógica autoritaria o a los efectos de disciplinar y hacer más “productivos”³ a los seres humanos– el proyecto educativo hegemónico apuntó a la formación de ciudadanos apáticos y trabajadores dó-

2 PISA es un dispositivo de evaluación estandarizado que se aplica a más de sesenta países, tras lo cual se efectúa un ranking de rendimientos. El carácter homogéneo, abstracto y descontextualizado del instrumento constituye un elemento central de la crítica implícita en el modelo pedagógico que subyace a dichas pruebas y a su aplicación.

3 Cuando cuestionamos la noción de “productividad”, lo hacemos en relación a la subsunción de la educación a los requerimientos de la acumulación capitalista.

ciles. Sin embargo, siempre hubo rebeldías e insurgencias en el campo escolar. Este territorio fue escenario de grandes batallas contra la educación clasista, sexista, racista, autoritaria y jerárquica que promovieron los sectores más retardatarios de la sociedad capitalista.

En esta definición más general, la emergencia de las pedagogías de Simón Rodríguez, el movimiento de la Escuela Nueva, y otra notable cantidad de experiencias pedagógicas alternativas y contrahegemónicas atravesaron el ámbito de las escuelas y también fueron utilizados en ámbitos educativos de las organizaciones populares.

Ahora podemos retomar la pregunta del principio: ¿qué cosas de aquellas experiencias históricas que dieron batalla –y que en su tiempo fueron derrotadas– constituyen aportes efectivos para pensar la pedagogía des-colonializada y emancipadora que necesita hoy Nuestra América? ¿Cuánto de lo propuesto por Simón Rodríguez, por las prácticas pedagógicas de los originarios y afrodescendientes, por José Martí, por la Escuela Rural Mexicana, por Luis Iglesias, por Jesualdo Sosa, por Florencia Fossati, por Olga y Leticia Cossettini o por Paulo Freire –entre muchos otros y otras– pueden y deben ser retomados para construir una pedagogía desde y para Nuestra América? Esta pregunta no puede ser enteramente contestada ahora, en esta introducción esperanzada y ocupada en justificar la importancia de encontrar las marcas de una pedagogía propia, común y diversa.

En nuestro trabajo previo a propósito de Simón Rodríguez pudimos apreciar algunas notas que establecían marcas para pensar esa pedagogía que es construcción inacabada y permanente. En relación a los fines o al sentido de la educación desde la perspectiva de la política educativa se trataba de formar Pueblos y Repúblicas. Desde el punto de vista de los sujetos de la educación se apreciaban varias definiciones: la capacidad de pensar con cabeza propia, o como dicen los y las bolivarianas, la “soberanía cognitiva” y del entendimiento. El desarrollo de todos los aspectos de la personalidad –el saber pensar, sentir, decir, hacer y convivir– frente a la lógica unidimensional y racionalista de la escuela burguesa. Esta definición incluye la definición del “trabajo” como contenido y organizador de la actividad pedagógica. Pero no de cualquier noción de trabajo, no de trabajo enajenado prototípico de la organización capitalista de la producción, sino del trabajo liberador. La idea de “ciudadanía” y de “lo público” adquiere una extensión y densidad inéditas, apuntando a la consolidación de hombres y mujeres capaces de construir un proyecto colectivo de presente y de futuro. Lo que los venezolanos llaman “democracia protagónica y participativa” a su propuesta política, que fue desplegan-

dose hasta adoptar como fin la construcción del socialismo bolivariano o del socialismo del Siglo XXI.

El modelo educativo inaugurado por Simón Rodríguez se piensa desde la vida y para la vida, apuntando a superar la división social del trabajo, suturar la escisión entre gobernantes y gobernados y reunificar la práctica y la teoría. Se rompen los muros entre la escuela y el territorio donde la institución hace vida, se propicia una ligazón vital entre la comunidad institucional y la comunidad territorial.

Ese proyecto contiene un tipo de docente –Simón Rodríguez lo describió con mucha precisión– que requiere un particular modo de formación, así como se traduce en una organización colectiva del trabajo en la escuela. Muchas de sus indicaciones nos brindan elementos para pensar la escuela del presente y del futuro. Por supuesto, no tiene todas las claves para la educación del siglo XXI y nadie podría reclamarle eso al primer educador popular de la América Libre. Pero sus pistas nos permiten entrever puntos donde hacer pie para construir nuestra pedagogía.

Un último punto –que aportan tanto Simón Rodríguez como José Martí– nos remite a los alcances y los límites de la educación. Argumentaremos sucintamente.

1.3. Alcances (y límites) de la Pedagogía

Hasta hace relativamente poco tiempo el sentido común y la palabra autorizada de la academia dejaban entrever que la institución educadora por excelencia era la escuela. Múltiples razones que no hace falta desplegar aquí han puesto en duda esa aseveración.

La crisis de sentido de la red escolar y la evidencia de nuevos actores y ámbitos educativos permiten ahora fundamentar sobre la complejidad del fenómeno educativo. Por un lado, la educación es un campo específico, con su red institucional, que está atravesada por múltiples elementos “extramuros” que se cuelan en las instituciones, se quiera o no, cada día. Por otro, todas las prácticas –en tanto sociales e históricas– tienen una faceta pedagógica: se aprende a ser padre, a ser hijo, a ser maestro y alumno, a ser pareja, a ser militante sindical o partidario, a integrar una iglesia o un equipo de fútbol. Es decir, lo “educativo” está en muchos lugares, y las orientaciones, sentidos, contenidos, actores, métodos de esas educaciones que están difusas u organizadas en todas las prácticas sociales son, también, territorios de lucha.

Si lo pedagógico está presente en muchos espacios, en muchas prácticas y también en muchas producciones, cabe una consideración adicional acerca de las prácticas y dispositivos que operan como “fuentes pedagógicas” que nuestros maestros utilizaron expresamente como instrumentos educativos; así como elementos que, sin tener el fin explícito de educar se convierten o se pueden convertir en herramientas pedagógicas.

En el caso de Martí, haremos referencia a diferentes herramientas pedagógicas –no exclusivamente, pero sí centralmente– que el revolucionario cubano pone en juego para repensarnos y rehacernos en educación y desde el lugar de suramericanos.

Nos parece que su propia vida, sus elecciones, sus batallas, sus apuestas, sus sufrimientos, sus textos y sus acciones constituyen sin duda un verdadero proceso pedagógico. La existencia de José Martí es una pedagogía del amor, de la justicia y de la rebeldía. Es menester referir –con menos extensión de la que nuestro autor merece– a sus “lecciones de vida” que proveen fines, medios, valores y principios para la educación de Nuestra América. Hay allí un sustrato ético-político que nos habla de un maestro que enseña desde su pensar, su sentir, su decir, su hacer.

Un segundo campo de aportes pasa por su obra: sus escritos tienen una arista pedagógica por el contexto en el que fueron creados, su contenido y su influencia real o potencial en las lecturas de la realidad. Educar es enseñar a leer el mundo y a actuar en él y podemos afirmar que estos trabajos dejan una enseñanza en más de un aspecto. Dentro de sus escritos hay referencias a otros tópicos que introducen la dimensión formativa. En otros casos, hay reflexiones que explícitamente refieren al campo pedagógico. Diferenciaremos en sucesivos apartados estos distintos tipos de aportes que den una perspectiva enriquecedora y compleja de su mirada pedagógica.

II. Lecciones de Vida: Acciones, Pensamientos y Discursos para una Pedagogía Nuestroamericana

Esta sección es un ensayo acerca de los temas en que estamos dando los primeros pasos. La idea de que hay “vidas” y “obras” que enseñan no resulta un concepto muy visitado por el conocimiento pedagógico, ni en sus versiones hegemónicas ni en sus versiones contrahegemónicas.

Si algún beneficio de inventario trajo la crisis del sentido de la edu-

cación pública tras el diluvio neoliberal ha sido la posibilidad de repensar en qué fuentes pedagógicas abreva la vida de las personas.⁴

Una de las enseñanzas de Martí se expresa, para nosotros, en su vida, es decir, en el modo a través del cual afrontó una existencia atravesada por la cárcel, la persecución y el exilio; los valores en que sostuvo su pensamiento y su acción en la brega irrenunciable por la libertad de su Cuba encadenada.

Sus escritos constituyen otra invaluable fuente de enseñanzas (y aprendizajes); pero dada la extensión de sus textos, nos centraremos en algunas ideas que iluminan desde Nuestra América el descubrimiento de perspectivas que se anticiparon a su tiempo, y se constituyeron en letras sembradoras de futuros que parecen estar germinando hoy.

II.1. La vida (y la muerte) de José Martí como Pedagogía

José Martí nació en La Habana, Cuba, un 28 de enero de 1853. Sus primeros quince años de vida coincidieron con los últimos de una etapa histórica en ese país caracterizada por la insurgencia contra la sujeción a España. En efecto, la rebelión que estalló en octubre de 1868 se extendió –sin lograr sus objetivos– durante una década bajo el liderazgo de Carlos Manuel de Céspedes. El padre de José, Mariano Martí, fue destinado a Caimito del Sur donde él vivió en comunión con la naturaleza y fue testigo del fenómeno del tráfico humano. En ese lugar vio desembarcos de esclavos y aquellas dolorosas imágenes fueron el motor que lo llevaron a juramentarse más tarde, en sus Versos Sencillos, a “lavar con su vida el crimen” de la esclavitud.

En pleno proceso insurreccional, el 9 de octubre de 1870 –a la edad de dieciseis años– fue arrestado y condenado, en un primer fallo, a la pena de muerte, acusado como enemigo de España por una supuesta carta en la que él admitía abiertamente su actitud conspirativa. El tribunal revisó la condena y la redujo a seis años de presidio. Él le escribió a su madre entonces:

4 En nuestra experiencia personal, cuando nos pensamos como docentes, solemos reparar más en “ejemplos” de personas que fueron para nosotros modelos de conducta por sus valores, por sus prácticas, por sus acciones. Su incidencia en nuestro modo de enseñar es más profundo y efectivo que muchos de los materiales leídos o el pasaje por las aulas de Ciencias de la Educación y muchas de las instancias teóricas y prácticas, tan lejanas a la “pedagogía crítica” que defendía el discurso oficial del campo formativo e incluso profesional.

Mucho siento estar entre rejas; pero de mucho me sirve mi prisión. Bastante lecciones me ha dado para mi vida, que auguro que ha de ser corta, y no las dejaré de aprovechar. Tengo 16 años, y muchos viejos me han dicho que parezco un viejo. Y algo tienen razón; porque si tengo en toda su fuerza el atolondramiento y la efervescencia de mis pocos años, tengo en cambio un corazón tan chico como herido. Es verdad que Ud. padece mucho; pero también lo es que yo padezco más: ¡Dios quiera que en medio de mi felicidad pueda yo algún día contarle los tropiezos de mi vida! (Toledo Sande, 2004: 21).

El 5 de abril lo raparon y le pusieron en el tobillo de la pierna derecha un grillete unido por una gruesa cadena que le rodeaba la cintura, y se le asignó trabajo forzado en las Canteras de San Lázaro. Trabajaba, con los demás hombres, en jornadas extenuantes de doce horas bajo un sol abrazador. El 28 de agosto le hizo llegar a su madre una foto que él se hizo tomar, con su ropa y grillete de prisionero a la que le anotó esta dedicatoria: “Mírame, madre, y por tu amor no llores: Si esclavo de mi edad y mis doctrinas, tu mártir corazón llené de espinas, piensa que nacen entre espinas flores” (Toledo, 2004: 23).

Puede verse en Martí –desde muy joven confrontado a experiencias profundamente dolorosas– una notable fortaleza de espíritu. Luego recorrió otros caminos áridos: los del exilio. En los lugares por donde pasó asumió los costos de una honestidad consecuente, que trajo como corolario tanto el reconocimiento de hombres y mujeres libres como el rechazo de los sectores conservadores y de gobiernos que, como el de Guatemala y Venezuela, lo acogieron inicialmente con expectativas y luego lo expulsaron por difundir posiciones críticas (aunque siempre respetuosas y equilibradas) a dichos gobiernos que podían ser considerados democratizadores y a la par contradictorios. Desplegó en su vida múltiples ocupaciones: fue maestro, periodista, (cuasi) abogado, escritor y desempeñó funciones diplomáticas llegando a ser cónsul General Interino de Uruguay en Nueva York, entre otras tareas de ese tenor.

Sus prioridades se desprenden de las urgencias de su tiempo y de su Patria. El eje central de sus ocupaciones y preocupaciones fue la independencia de Cuba. Su actitud insurgente, su entrega sin cortapisas a la causa de la libertad le valió –ya lo vimos– tempranas y durísimas consecuencias. La experiencia carcelaria dejó entre otras secuelas una enfermedad que lo acompañó hasta el último de sus días. Cárcel, destierro, persecución fueron los costos de una rebeldía indomable. Sus compromisos, sus apuestas, su eficacia le valió el reconocimiento de los cubanos en el exilio, fundamentalmente en Estados Unidos. Allí fue

sucesivamente vocal y presidente del Comité Revolucionario Cubano; presidente de la asociación Cubana de Socorro, y se convirtió en uno de los líderes de la Revolución en la que entregó su vida.

Los obstáculos y las sanciones que se imponían frente a su espíritu libertario tuvieron como contrapartida las dolorosas protestas de su propia madre. Él tenía una decisión tomada y la hizo explícita en una de las reflexiones a propósito de los regañones maternos:

Como tantos otros, cree que obro impulsado por ciegos entusiasmos, o por novelescos apetitos (...) Hago tristemente, sin gozo ni esperanza alguna, lo que creo que es honrado en mí y útil para los demás que yo haga. (...) Fuerzas quiero –que no premio, para acabar esta tarea. Sé de antemano que rara vez cobijan las ramas de un árbol la casa de aquél que lo siembra (Toledo, 2004: 92).

En su papel de periodista, escribió columnas en *La Nación*, de Argentina; *Opinión Nacional*, de Venezuela; *La América*, de Estados Unidos; y *El Partido Liberal*, de México. Su estricta honestidad intelectual era un complemento “molesto” de su destacada escritura. Sus textos valían tanto por la forma como por el contenido, y las necesidades materiales no mellaron la franqueza de sus artículos. En diversos ámbitos fue silenciado o excluido. En algunos casos, dada la valía de su pluma, el camino expeditivo era la censura parcial de sus trabajos. En una carta que le envía a Martí el 26 de septiembre de 1882, Bartolomé Mitre Vedía –director del diario argentino *La Nación*–, lo elogia a propósito de su primera crónica sobre la sociedad estadounidense. Pero, tras señalar que esa nota había suscitado el interés de otros periódicos que la replicaron, le comunica que:

(...) había aplicado tijeras el texto “en lo relativo a ciertos puntos y detalles de la organización política y social y la marcha de ese país” porque, de haberse publicado como el autor lo escribió, hubiera parecido que en su periódico “se abría una campaña de ‘denunciación’ contra los Estados Unidos como cuerpo político, como unidad social” (Toledo, 2004: 112).

Entre sus rasgos sobresalientes podemos apreciar una ética que sostuvo en las condiciones más difíciles, y que pagó, por cierto, a un altísimo costo.

Su concepción de la acción política asumía la centralidad del Pueblo como Sujeto Histórico de su propia liberación. Esta era condición sine qua non de la victoria:

Un puñado de hombres, empujado por un pueblo, logra lo que logró Bolívar; lo que, España y el azar mediante, lograremos nosotros. Pero abandonados por un pueblo –un puñado de héroes puede llegar a parecer– a los ojos de los indiferentes y de los infames, un puñado de bandidos (Toledo, 2004: 91).

Queda ratificado, de tal modo, el carácter colectivo del proceso emancipador y su naturaleza democrática:

La libertad a conquistar no dependía entonces de la voluntad de una vanguardia dispuesta, sino que era producto de una construcción y una lucha colectivas, capaces de incorporar a las grandes mayorías populares de Cuba. Esta concepción tenía un sustrato profundamente democrático. Cuando organizaba con Gómez y Maceo la insurrección advertía que “un pueblo no se funda (...) como se manda un campamento” y “La patria no es de nadie: y si es de alguien será, sólo en espíritu, de quién le sirva con mayor desprendimiento e inteligencia” (Toledo, 2004: 129).

Finalmente aquí hay algo del orden del afecto que se reveló en Martí en sus vínculos y en sus escritos. La delicadeza en las relaciones, el respeto y el reconocimiento del otro, la ternura irrenunciable, el amor entrañable al género humano y, muy especialmente, a la niñez.

Martí dijo como pensó y actuó como dijo. En su acción política, en su actuación como intelectual, como diplomático, como Maestro. En la tribuna política, en el salón de clases, en las actividades conspirativas por la independencia de su Cuba natal, y en el campo de batalla, vivió y murió del mismo modo: con intensidad, con coherencia, con pasión por aquello que creía, que sentía, que pensaba.

Su rebeldía, su inteligencia, su lucidez, su generosidad, su amor, su inquebrantable ética de la solidaridad y la justicia fueron enseñanzas que constituyen una pedagogía del ejemplo. No se trata, desde luego, de pretender que las y los docentes se dispongan a morir en campos de batallas ni a sufrir la cárcel y el destierro por la decisión de batallar por la libertad de nuestros países. Se trata de un ejemplo moral que nos da fuerzas para encontrar caminos donde reconocernos, hombros para posar nuestros pies y ver más alto, más lejos.

Un ejemplo ético para emprender la tarea cotidiana, pues si la educación contiene una indudable dimensión ética, es imperioso encontrar aquellos valores y principios que se sostienen discursivamente encarnados en ejemplos y prácticas que prueben que es posible la creación de un orden social y un ser humano mejor. Tal es, finalmente, una aspiración esencial del proceso pedagógico: la formación de hombres y

mujeres con determinadas características. Una educación, pues, que se basa en ciertos supuestos y persigue determinados fines. Claro, hablamos de supuestos y fines diversos, divergentes y antagónicos: el para qué de la educación es, por supuesto, materia de controversia, de debate y de combate. De ahí que el ejemplo de Martí nos brinde unas pistas de la educación que desde Nuestra América nos permita construir hombres y mujeres libres y solidarios. Hay subyacente elementos de una pedagogía emancipadora de su práctica. Una pedagogía de la independencia, de la indignación, del amor y de la justicia. Esos valores se desprenden de sus actitudes en cada circunstancia de su vida y permite comprender inclusive las circunstancias de su muerte.

II.2. Cosmovisiones, categorías y perspectivas vitales de José Martí

La vida de José Martí, sus acciones y discursos, ponen el foco en la idea de independencia de Nuestra América y su unidad como proyecto integral. Recupera el proyecto perdido de unidad, asume la exigencia de una nueva insurrección pero de tipo mental, de inspiración descolonizadora y centrada en la batalla cultural, ideológica y educativa.

Nos parece importante recorrer en primer término –aunque sumariamente– algunos de los conceptos volcados en su escrito *Nuestra América*, tal vez su manifiesto político más relevante para comprender los desafíos de los países que emergieron de las gestas independentistas contra las metrópolis europeas –España, Portugal, y en menor medida Portugal e Inglaterra–, y que configuran el actual escenario de América Latina y el Caribe.

Su visión recupera la perspectiva de la mejor tradición de la Primera Independencia que se expresó en las propuestas de Bolívar, San Martín, Artigas, Monteagudo, Castelli, Manuelita Sáenz, Juana Azurduy, etc. Ha sido Martí quien retomó con fuerza el proyecto de Patria Grande y la claridad de su contenido constituye una estación obligada para pensar su acervo pedagógico.

Es tal su importancia cultural, política e histórica que es, en sí misma y por sí, una invalorable fuente de educación des-colonializadora. Recorrer los aportes de un texto relativamente breve nos permite encontrar no sólo la riqueza de su pensamiento sino la vigencia de sus planteos esenciales.

No sólo se convierte en materia de estudio sistemático, sino que aporta elementos para pensar una educación emancipadora y nuestro-

americanista. De su exigencia de reconocer lo propio, de su interpe-lación a crear en lugar de copiar, de sus nociones de república, de lo público, de la democracia, de las relaciones entre el “nosotros” que es la América Profunda y el “nosotros” que es la Humanidad emergen reque-rimientos de un tipo de ciudadano, un tipo de gobernante, un tipo de productor que la educación pública debe contribuir a formar y a forjar. Recuperemos a continuación algunos elementos para ir completando la cosmovisión martiana en el seno de la cual adquiere un sentido, un contenido y un método su proyecto político-pedagógico.

Su claridad sobre el papel de la cultura, la imprescindible necesidad de construir una nueva hegemonía (de signo latinoamericanista) pone en un lugar central la batalla de ideas. Su praxis destinó una gran ener-gía en esta dirección. Incluso en el relato periodístico de muchas expe-riencias pedagógicas que valora, demuestra el papel liberador que tiene la reflexión autónoma y la argumentación fundada. No es que niegue el uso de las armas, pero sólo puede justificarse la sangre derramada cuando las razones y sentimientos sustentan y legitiman la lucha por la libertad y la justicia.

Para pensar ese proyecto histórico resulta imprescindible la ope-ración de asumir la propia identidad, que reconoce una configuración múltiple y compleja. El indio ocupa un lugar privilegiado en su mirada: “¿En qué patria puede tener un hombre más orgullo que en nuestras repúblicas dolorosas de América, levantadas entre las masas mudas de indios?” (Martí, 2011: 15). Nuestro Maestro establece un vínculo entre la identidad, nuestras especificidades y la exigencia de un modelo origi-nal. Retoma tanto las críticas a la vieja Europa o al pujante Estados Uni-dos que tanto Simón Bolívar como Simón Rodríguez habían denunciado décadas atrás:

La incapacidad no está en el país naciente, que pide formas que se le acomoden y grandeza útil, sino en los que quieren regir pueblos origi-nales, de composición original y violenta, con leyes heredadas de cua-tro siglos de práctica libre en los Estados Unidos, de diecinueve siglos de monarquía en Francia (Martí, 2011: 15)

Así, el buen gobierno no puede ser mera copia de otras realidades, debe guiar desde el respeto a las propias identidades que dan conteni-do a un proyecto colectivo, proceder a la distribución justa de la rique-za que provee la naturaleza; riqueza que se hace social por el trabajo entendido como actividad general y colectiva:

A lo que es, allí donde se gobierna, hay que atender para gobernar bien; y el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino, el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto para llegar por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado no apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas. El gobierno ha de nacer del país. El espíritu del gobierno ha de ser el del país. El gobierno no es más que el equilibrio de todos los elementos naturales del país (Martí, 2011: 15-16)

La dimensión política de la educación aparece entonces desplegada en sus principales tareas. Veamos: dar herramientas para gobernar implica crear, y crear no a partir de la copia sino a partir del reconocimiento de lo propio, de los rasgos de nuestros pueblos, nuestras geografías, nuestras tradiciones, nuestros saberes. No se trata –advierde Martí– de negar los aportes de otras latitudes o de otros tiempos, sino de considerarlos a partir de nuestro propio proyecto colectivo, del interés, el respeto y el conocimiento de lo que somos.

Retomaremos luego el punto pero nos parece que estos planteos se sitúan en un territorio donde se cruzan la política, la pedagogía y la historia. Su perspectiva se acrecienta a la hora de analizar que fue en esos contextos donde se consolidaron proyectos de pequeñas naciones, subordinadas a las metrópolis de Europa o Estados Unidos, negadoras de la propia identidad y promotoras de una visión colonial que continuó bajo nuevos formatos institucionales. Las oleadas independentistas que comienzan con Haití y finalizan con Cuba mutan el mapa y emerge de ese proceso un modelo nuevo Estado-Nación pero continúan vigentes relaciones, posiciones y culturas coloniales:

El problema de la independencia no era un cambio de forma, sino el cambio de espíritu. (...) La colonia continuó viviendo en la república. (...) El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga, en desestancar al indio; en ir haciendo lado al negro suficiente; en ajustar la libertad al cuerpo de los que se alzaron y vencieron por ella. (...) Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma americano (Martí, 2011: 19).

Se repasa el proceso histórico y Martí describe el proceso transitado, los errores “del parto” de la América Mestiza, y la exigencia de crear a partir del aprendizaje de la experiencia. Estos tópicos tienen indudables resonancias pedagógicas.

No hay nada más importante que hacer las cosas por nosotros mismos, aún al costo de afrontar los múltiples obstáculos que tal decisión entraña:

El vino, de plátano; y si sale agrio... ¡es nuestro vino! Se entiende que las formas de gobierno de un país han de acomodarse a sus elementos naturales; que las ideas absolutas, para no caer por un yerro de forma, han de ponerse en formas relativas, que la libertad, para ser viable, tiene que ser sincera y plena; que si la república no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la república (Martí, 2011: 21).

Agrega en este fragmento discursivo una noción que esbozó antes desde otro lugar (conocernos, ser parte de un proyecto común): es que la república debe ser de todos y, fundamentalmente, para todos.

La división de nuestros pueblos ha sido un factor eficiente de nuestras impotencias y marca la dimensión de las tareas pendientes. Pero el problema no es sólo en el interior de la América Morena sino que emergen los mismos riesgos que advirtieron a tiempo Simón Bolívar y Simón Rodríguez sin poder evitarlo. Se vuelve sobre la amenaza de la voracidad de Estados Unidos. El citado peligro, pues,

(...) no le viene de sí, sino de la diferencia de orígenes, métodos e intereses entre los dos factores continentales y es la hora en que se le acerque, demandando relaciones íntimas, un pueblo emprendedor y pujante que la desconoce y la desdenea. (...) El desdén del vecino formidable, que no la conoce, es el peligro mayor de nuestra América; y urge, porque el día de la visita está próximo, que el vecino la conozca, la conozca pronto para que no la desdenea. Por ignorancia llegaría a poner en ella la codicia. Por el respeto, luego que la conociese, sacaría de ella las manos. (...) Los pueblos han de tener una picota para quién les azuza a odios inútiles; y otra para quién no les dice la verdad (Martí, 2011: 23-24)

Hay una reflexión final en *Nuestra América* que quisiéramos exponer acerca de la unidad del género humano que recupera y defiende Martí:

No hay odio de razas, porque no hay razas. (...) El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y color. Peca contra la humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas (Martí, 2011: 24).

Nuestra América resulta –en suma– un documento de enorme valor cultural, ético, antropológico, sociológico, histórico, político y pedagógico. Constituye una suerte de hoja de ruta que ha recorrido la América Morena. Muchos de sus dramas del pasado continúan en el presente como

asignaturas pendientes que nuestros pueblos van comenzando a saldar, no sin tensiones y contradicciones.

Martí habla de la identidad, de los desafíos y peligros, de las construcciones en marcha y las cuentas pendientes desde una perspectiva humanista. Estas definiciones deben vincularse a sus prácticas en pos de la independencia de Cuba y de sus escritos. Tanto aquellos que completan su cosmovisión como aquellos análisis y reflexiones que hacen a las pedagogías realmente existentes, a las pedagogías necesarias, a las pedagogías posibles y a la construcción de una educación emancipadora.

Continuemos con algunos elementos de su visión general, para emprenderla más tarde con las cuestiones eminentemente pedagógicas.

II.3. José Martí y sus opciones éticas: valores y principios para una pedagogía emancipadora

Contra el individualismo, el consumismo y la competencia

Martí sufre la pena del exilio, y es Estados Unidos uno de los ámbitos donde despliega su intensa actividad –especialmente política–. Los principales dirigentes de la causa independentista encuentran refugio en ese país y es desde allí que se organizan. José Martí es un observador privilegiado de la sociedad norteamericana y sus escritos reflejan la tensión entre un orden social fundado en la competencia salvaje y la transición al capitalismo en su versión imperialista.

En relación a la cultura individualista, consumista y materialista en Estados Unidos, muchos de sus escritos reflejan una crítica fundada y demoledora. Veamos a modo de ejemplo:

Se mira aquí la vida no como el consorcio discreto entre las necesidades que tienden a rebajar y las aspiraciones que elevan, sino como un mandato de goce, como una boca abierta, como un juego de azar donde sólo triunfa el rico. Los hombres no se detienen a consolarse y a ayudarse. Nadie ayuda a nadie. (...) Todos marchan, empujándose, maldiciéndose, abriéndose espacio a codazos y a mordidas, arrollándolo todo, por llegar primero. (...) No es malevolencia, no, sino verdad penosa que acá en los niños ni siquiera se nota más deseos que el de satisfacer sus apetitos, y vencer a los demás en los medios de gozarlos. ¿Y esto será envidiable? ¡Debe temblarse de esto! A eso va el hombre hecho, a eso va la mujer, a eso va el niño que nace de ellos (Martí, 1886: 13-14).

Cabe anticipar ya que esta denuncia del consumismo y la competencia tiene líneas posibles de contacto con el sistema educativo tradicional y muchas de sus prácticas y dispositivos, aunque no tenemos la posibilidad de avanzar en esta misma sección con las ligazones y contactos entre una dinámica social fundada en la competencia y sus proyecciones y vínculos con la educación formal.⁵

Centralidad del trabajo y sus múltiples dimensiones liberadoras

Como contrapartida de la competencia salvaje y el consumismo ilimitado, Martí reivindica el papel del trabajo –en muchos de sus escritos– en la medida en que se trata de una actividad humana que crea riqueza, satisface necesidades y provee de dignidad a quienes con su esfuerzo transforman la naturaleza haciendo posible la vida en sociedad.

La reivindicación del “trabajo” constituye un elemento central de la ética martiana: “Del trabajo continuo y numeroso nace la única dicha, porque es la sal de las demás venturas, sin la que todas las demás cansan o no lo parecen: ni tiene la libertad de todos más que una raíz, y es el trabajo de todos” (Martí, 2011: 89). El trasfondo de esta afirmación hace del “trabajo” una actividad inherente, por un lado, a la libertad, a la felicidad y a la realización de los seres humanos, especialmente si referimos a los atributos de felicidad y libertad inaplicables a otras especies. Por el otro lado, el “trabajo” es concebido como “formador de Pueblos”. Veamos:

Quién quiera pueblo, ha da de habituar a los hombres a crear. Y quién crea, se respeta y se ve como una fuerza de la Naturaleza, a la que atentar o privar de su albedrío si fuera lícito. Una semilla que se siembra no es sólo la semilla de una planta, sino la semilla de la dignidad. La independencia de los pueblos y su buen gobierno vienen solo cuando sus habitantes deben su subsistencia a un trabajo que no está a la merced de un regalador de puestos públicos, que los quita como los da y tiene siempre en susto, cuando no contra él armados en guerra, a los que viven de él. Esa es gente libre en el nombre; pero, en lo interior, ya antes de morir, enteramente muerta (Martí, 2011: 57-58).

Puede entreverse aquí una dimensión del trabajo ahora pensada desde la organización social y política. Surge la contraposición entre un trabajo genuino, creador de riqueza y proveedor de la dignidad de to-

⁵ Los exámenes o las notas vienen a constituir contrapartidas de una concepción competitiva que refleja la pedagogía dominante.

dos y cada uno de los habitantes como alternativa a políticas patrimonialistas y prebendarias. Criticaba aquellas acciones que desde el poder político estimulaban una dependencia servil del sujeto convertido en objeto. Martí destaca especialmente el papel que está llamada a jugar la agricultura en nuestros países. Dice:

Hay que venir a aprender esto donde está en pleno ejercicio y curso práctico. (...) deben enviar los gobiernos a agricultores ya entendidos; y los padres, a los hijos, a quienes quieran hacer beneficio verdadero enseñarles en el cultivo de la tierra la única la única fuente absolutamente honrada de riqueza (Martí, 2011: 59-60).

La relevancia que le da al trabajo y a la producción agrícola será otro de los tópicos presentes en sus reflexiones específicamente pedagógicas, como veremos luego.

Libertad, igualdad y derechos

Las referencias al trabajo, a la libertad y a los sentidos del arte también tendrán ecos en la mirada pedagógica de Martí, quien asigna a la formación de las jóvenes generaciones la exigencia de lo útil, la autonomía moral y el afecto para la construcción de una sociedad mejor. En algunos de sus textos el tema de la libertad aparece asociada a la unidad y encuentro de los pueblos. A estos fines debe servir el arte,

(...) porque estos tiempos no son como los de antes (...): lo que ha de hacer el poeta ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país les obedezcan como ovejas y les laman las, manos como los perros (Martí, 2011: 78-79).

Plantea, de modo complementario, una posición acerca del lugar del arte, de su función social, de su relación con el mundo. No acepta un arte meramente sensible que se justifica por la sensibilidad misma. Debe ser una creación atenta y comprometida que facilite la comprensión del mundo, que provea herramientas para una lectura distinta –y aquí se ve claramente ya un indicio pedagógico que otorga al arte así pensado–, que contenga una impronta de lo “útil” en un sentido emancipador:

Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres (...) Porque es necesarios que los niños no vean, no toquen, no piensan en nada que no sepan (Martí, 2011: 78-79)

A propósito de la igualdad, este valor está presente en Martí en múltiples escritos y abordado desde muy distintas perspectivas. Algo anticipamos en *Nuestra América* (cuando afirma que “si la república no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la república”), pero trasciende a otras esferas. En todos los casos hay resonancias o consecuencias pedagógicas. Vemos así que entre los distintos aspectos a considerar uno que le preocupa refiere a los derechos de la mujer. Sus afirmaciones constituyen un aporte muy temprano a las reivindicaciones de género que se proponen combatir las relaciones jerárquicas y opresivas. Martí imagina un día en que sea superada la superficialidad con que se concibe el lugar de las mujeres. Interpela a avanzar en distintas formas de discriminación, banalización, subalternización de las mujeres. Claro que leemos en Martí algunas afirmaciones fuertes que reproducen concepciones que ponen a la mujer en un lugar subalterno. Fue un hombre de su tiempo que vio más lejos, ni más ni menos que eso. Como estamos comprendiendo, escapó a muchos prejuicios de su época pero no a todos. Nadie puede hacerlo enteramente (y eso es ser un hombre o mujer de su tiempo). De todos modos asume la lucha por niveles de reconocimiento de las mujeres, orientado por la idea de igualdad. Esa conquista no es de interés excluyente de las mujeres, sino que redundará en la felicidad de la totalidad. Dice:

¡Oh! el día que la mujer no sea frívola, ¡cuán venturoso será el hombre! ¡cómo de mero plato de carnes fragantes, se trocará en urna de espíritu, a que tendrán los hombres puestos siempre los labios ansiosos! ¡Oh! ¡qué día aquel en que la razón no tenga que andar divorciada del amor natural a la hermosura! (...) Hágase entre ellas tan común la instrucción, que no se note la que la posea, ni ella misma lo note: y entonces se quedará en casa la fatiga del amor. Que cuando el hombre haya menester de quién le entienda su dolor, le admire su virtud o le estimule el juicio, no tenga que ir a buscarlo como sucede ahora afuera de su casa. Que no sean la compasión, el deber y el hábito lo que a su esposa lo tenga unido; sino una inefable penetración de espíritu, que no quiere decir servil acatamiento de un cónyuge a las opiniones del otro: antes está ese sabroso apretamiento de las almas en que sean semejantes sus opiniones, capacidades y

alimentos, aún cuando sus pareceres sean distintos. Crece el esposo con los merecimientos de la esposa; y esta, con ellos, echa raíces en él (Martí, 2011: 116).

Y con ello, proclama la exigencia de defender la igualdad con el hombre:

Pues si no tienen los pies hechos al mismo camino, ni el gusto hecho a las mismas aficiones, ni los ojos a la misma claridad, ¿cómo los acompañarán? Vive todo ser humano de verterse, y es el más suave goce el comercio de las almas. ¿Qué ha de hacer el marido sabedor, sino apartar los ojos espantados y doloridos de aquella que no entiende su lenguaje, ni estima sus ansias, ni puede premiar sus noblezas, ni adivinar sus dolores, ni alcanzar con los ojos donde él mira? Y viene ese divorcio intelectual, que es el más terrible (Martí, 2011: 111).

En un tono más íntimo pero con unos principios convergentes, le escribe a María Mantilla, a quién quiere como una hija, preguntándole por sus actividades en un viaje de estudios a Estados Unidos:

Y mi hijita, ¿qué hace allá en el Norte, tan lejos? ¿Piensa en la verdad del mundo, en saber, en querer –en saber, para poder querer– querer con la voluntad, y querer con el cariño? ¿Se sienta, amorosa, junto a su madre triste? ¿Se prepara a la vida, al trabajo virtuoso e independiente de la vida, para ser igual o superior a los que vengan luego, cuando sea mujer, a hablarle de amores, a llevársela a lo desconocido, o a la desgracia, con el engaño de unas cuantas palabras simpáticas, o de una figura simpática? ¿Piensa en el trabajo, libre y virtuoso, para que la deseen hombres buenos, para que la respeten los malos, y para no tener que vender la libertad de su corazón y su hermosura, por la mesa y por el vestido? Eso es lo que las mujeres esclavas –esclavas por su ignorancia y por su incapacidad de valerse– llaman en el mundo “amor”. Es grande, amor; pero no es eso. Yo amo a mi hijita. Quién no la ame así, no la ama. Amor es delicadeza, esperanza fina, merecimiento y respeto. ¿En qué piensa mi hijita? ¿Piensa en mí? (Martí, 2011: 80).

Cierto es que la idea de igualdad de género no es igual a sostener una completa homogeneidad, pues hay atributos, inclinaciones, sensibilidades distintas entre mujer y hombre. Afirmaba que:

(...) el modo verdadero de educar a las mujeres, que es habilitarlas para vivir con honradez, de labores naturales a su sexo hermoso, sin quitarles la gracia de reinas y el encanto, y la fuerza pública, de sus cualidades femeninas: y quien quiera matar a un pueblo, eduque a las mujeres

como a los hombres: la animalidad y el egoísmo son los enemigos del mundo: se necesita crear en los pueblos el ala y el desinterés (...) ¡Es tan grato, cuando la vida abofetea, poder besar en la casa propia una mano servicial, una manecita blanca! Quién le da esos encantos a la mujer, le da ventura. (...) Y a estas niñas les empiezan a enseñar aquí esto, a hervir bien el azúcar, a mezclar la harina para el pan, a hacer salsas sabrosas con algunas legumbres sencillas; a asar la carne de manera que no tenga que salir a la calle, en busca de los digestivos de la cervecería, el marido maltratado. La que ha de ser dueña aprende a ver; y la que se ha de servir a sí propia, a ser menos infeliz (Martí, 2011: 107).

El mensaje del texto deja entrever una tensión en el planteo de José Martí entre la asignación de un lugar en el hogar que no escapa al sentido común dominante en su tiempo y que expresan las relaciones y estructuras vigentes así como los lugares que el poder patriarcal asignaba a las mujeres de su tiempo. Este fue el límite de época al planteo que –en relación a la cuestión de género– expresó perspectivas menos opresivas y más democráticas en la voz de Martí.

Hasta aquí recorrimos algunos elementos fundamentales de la vida y la obra –concepto que tanto abarca su hacer como su decir– que dan cuenta de sus preocupaciones, ocupaciones y prioridades del gran revolucionario cubano. Como señalamos antes, su vida estuvo signada por la urgencia, por el exilio, por el sufrimiento pero también por la creación, la construcción y la pedagogía. José Martí fue, por su vida y obra, un Maestro de las generaciones contemporáneas y futuras (hoy lo podemos afirmar), y fue además, él mismo, docente en instituciones escolares. Curiosamente no encontramos registros de su propia práctica pedagógica, pero sí múltiples escritos que reflexionan sobre esa cuestión. De tales publicaciones se elaboró el libro *Ideario Pedagógico* de Martí, sobre el cual trabajamos para organizar una exposición –lo más sistemática y ordenada posible– de sus ideas en el plano más “rigurosamente” educativo. Si bien hubo otras lecturas, esta se constituyó en la fuente más consultada para nuestras elaboraciones, tanto individuales como colectivas.

En los próximos capítulos daremos cuenta de distintos aspectos del acervo martiano, asumiendo como principal preocupación el campo pedagógico, aunque ligándolo, como ocurrió en la vida real, a otras dimensiones políticas, filosóficas y económicas.

Referencias

- Bolívar, Simón (2010). *Independencia, Soberanía y Justicia Social en el Pensamiento del Libertador Simón Bolívar*. Selección de textos y comentarios de Vladimir Acosta. Fondo Editorial Darío Ramírez. PDVSA, 2ª Edición: Caracas.
- Martí, José (1884). *El hombre y la Tierra*. “La Escuela de Arte y Oficios de Honduras”, *La América*, Nueva York, junio de 1884, pp.15-16; págs. 57 y 58 del IP.
- _____ (1886). *Función de la enseñanza*. “Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, *La Nación*, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, pp. 80-86; p. 12 del IP
- Rodríguez, Simón (2008). “O inventamos o erramos”, En 1840. *Luces y Virtudes Sociales*. Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, Monte Ávila, Editores Latinoamericanos, 1ª Reimpresión: Caracas.
- Toledo Sande, Luis (2004). “Cesto de Llamas. Biografía de José Martí”. Editorial Ciencias Sociales, La Habana: 2004.

CAPÍTULO 1

*La filosofía pedagógica de José Martí.
Esbozos sencillos para transpensar
en clave nuestroamericana.*

por Diego Martín Giller

*Todo es hermoso y constante,
Todo es música y razón,
Y todo, como el diamante,
Antes que luz es carbón.*

José Martí, Versos sencillos

Una entrada clásica

En una obra de publicación póstuma, el ya clásico escritor Ítalo Calvino (1981) se preguntaba, justamente, por el sentido de leer a los clásicos. Allí, el cubano de nacimiento pero italiano por adopción, sugirió que puede considerarse un clásico aquel “libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir” (Calvino, 1981: 15), en el sentido de que cada relectura implica siempre un redescubrimiento. De esta forma, Calvino pone el peso de su argumentación sobre el lector. Sin embargo, si en tanto lectores se nos permite desplazar el eje para situarlo en el lugar de la obra misma, esa idea podría leerse de otro modo: una obra clásica es siempre una obra incompleta. Esta reflexión arroja ciertas señales sobre los huecos insalvables que, por naturaleza, todo pensamiento comporta. Saludablemente la incompletitud que heredamos,

pero también la que le entregaremos a los hombres y mujeres del futuro, permite la posibilidad de continuar, reinterpretar y reapropiarse de los textos con los que nos enfrentamos.

La naturaleza inacabada e inconclusa de todo pensamiento tiene menos que ver con la imposibilidad individual de un autor por cerrar una obra “diciendo todo lo que se pueda decir”, que con el objeto último de toda producción intelectual: la sociedad. Fue Oscar del Barco (2008) quien señaló que lo que torna irrealizable esa clausura es el movimiento incesante de la sociedad. Su perpetuo despliegue y sus constantes cambios, hacen de ella un “objeto” que no es fijo sino en fuga. Refiriéndose al doble juego entre ese devenir infinito y un libro que cristaliza un momento histórico determinado –ya sea desde la literatura, el ensayo, la teoría social, el periodismo o la poesía–, Oscar Terán (1995) sostuvo con extrema lucidez que “un libro cambia por el sólo hecho que no cambia mientras el mundo cambia” (Terán, 1995: 26).

Volviendo a nuestra interpretación de la fórmula de Calvino, diremos que es ese resto que le falta a toda obra que se precie de considerarse clásica el que la convierte en una de especial interés. Ese resto, como señala Eduardo Grüner (2003), es el que “pone en escena la imposibilidad de que el texto lo contenga todo” (Grüner, 2003: 48). Como quería Borges, esa imposibilidad es la que constituye su propio misterio: “Clásico no es un libro (lo repito) que necesariamente posee tales o cuales méritos; es un libro que las generaciones de los hombres, urgidas por diversas razones, leen con previo fervor y con una misteriosa realidad” (Borges, 1952: 182). Obras misteriosas, inacabadas, negadas a la clausura; obras que reclaman lecturas y relecturas. Puede decirse entonces que un clásico nunca sufrirá lo que el protagonista del “chiste” de Macedonio Fernández: “–Amigo, lo veo un poco triste. –Sí, acabo de publicar un libro de versos y todos me lo han entendido” (Fernández, 2008: 327).

El pensamiento de José Julián Martí Pérez –qué duda cabe– ya es uno de los grandes clásicos de la literatura nuestroamericana. Y como tal, “es un misterio que nos acompaña”, según la borgeana expresión de José Lezama Lima. Pero a la vez, es esa bruma intrigante la que invita a producir nuevas y variadas interpretaciones de las distintas coordenadas que su pensamiento convida. Confesemos, como quería Louis Althusser, nuestra lectura culpable: lo que intentaremos en las líneas que siguen es pensar qué elementos de su obra pueden ser recuperados como parte de una filosofía pedagógica nuestroamericana. A partir de la hipótesis de que esa filosofía pedagógica existe como una herencia de, pero en conflicto con, el pensamiento europeo, intentaremos

volver a Martí desde una mirada situada cuyo eje central es la pregunta por el cómo somos. Derivada de ella, nuestra segunda hipótesis dice que en Martí la traducción es el puente que comunica la filosofía con la pedagogía; vale decir, es el vaso comunicante entre dos interrogantes centrales: cómo somos y qué es educar. Para ello, utilizaremos como fuentes de trabajo sus notas periodísticas, discursos, poemas y traducciones.

Contextuar a Martí

*Me refiero a José Martí. Sí, a José Martí.
A ese hombre cubano que no salió del vientre
de su madre hecho una estatua de bronce,
sino que escribía versos, los tachaba,
deambulaba por las tabaquerías de la Florida,
pedía apoyo sentado en una despatarrada silla de Viena.
A ese hombre que tenía los fondillos del pantalón lustroso.
Pero al que nadie podía alzarle el índice para insinuarle
el menor menoscabo.*

David Viñas

Las relaciones entre texto y contexto de producción son siempre complejas. Tal obviedad no tendría por qué impedirnos enunciar algunas cuestiones relativas a una relación que muchas veces se nos presenta de manera opaca. Una forma posible es pensar que el texto es todo aquello que no es contexto. Una primera lectura sobre ese axioma, podría advertir que ambos términos aparecen divorciados: de un lado el texto, del otro, su contexto. Pero ni bien nos adentramos más profundamente en esa relación, lo que aparece es que no se trata de dos “entelequias” exteriores la una de la otra, pues, como dice Grüner (2003), el contexto entendido como lo que existe “fuera del texto” es el que permite que el texto sea. Con todo, ello no debe empujarnos a establecer una identificación inmediata y mecánica donde el texto viene a representar en su “totalidad” al contexto que lo tiene por escenario –lo cual, en rigor, terminaría por hacer desaparecer a este último–. Así, texto y contexto existen menos por las características particulares de cada uno que por la propia relación que los conecta y une. Vale decir, ambos existen en tanto relación.

A pesar de ser hijas de un tiempo histórico determinado, ciertas obras logran trascender ese tiempo conquistando una “autonomía relativa”. Y eso, justamente, es lo que sucede con las que aquí llamamos obras clásicas. Postular la posibilidad de pensar en una “autonomía re-

lativa” puede prevenirnos frente a la seductora adopción de una lectura “convencional” y/o “textualista” que termine por despegar completamente al texto de su contexto. En nuestro caso, una lectura puramente “textualista” podría conducirnos, por ejemplo, a soslayar las razones por las cuales Martí comienza a desplazarse de la literatura hacia la política. De lo que se trata, entonces, es de contextualarlo.

Para la etapa en la que Martí se encontraba exiliado en la “gran República del Norte”, “la última estrofa del poema de 1810” (Martí, 2005: 26-27) aún no se había escrito: Cuba y Puerto Rico eran colonias españolas⁶. La tarea americana iniciada por esos “tres héroes” que nuestro autor identificó en las figuras de Bolívar, San Martín e Hidalgo no estaba terminada. Pero si pensamos en los casi ochenta años que separan este período del de la oleada independentista que tuvo lugar en nuestro continente en los albores del siglo XIX –oleada que, mal que le pese a la historiografía oficial, se había abierto con el ciclo de rebeliones indígenas en la región andina en 1780-1781–, podremos apreciar la imposibilidad que supuso seguir escribiendo el “poema” del modo en que se lo hizo en aquel entonces. Como señaló Roberto Fernández Retamar, “ni las clases que estarán al frente de esa guerra, en Cuba, serán las mismas que en el resto del continente; ni la vecindad y el crecimiento de los Estados Unidos pueden pasar sin consecuencias” (en Fernández Retamar, 1967: 25). La nota distintiva de la nueva época fue el naciente fenómeno imperialista, que encontraba en Cuba y Puerto Rico un puente geopolítico para su expansión:

La historia contemporánea de América Latina abarca aproximadamente de 1880 a nuestros días. Corresponde a un proceso de ascenso y crisis del imperialismo y del sistema capitalista mundial. En las antiguas potencias coloniales, y en Estados Unidos, se desarrolla un nuevo tipo de empresas, conocidas como el capital monopólico, que ejercen gran influencia en los aspectos del Estado y combinan las antiguas formas de expansión colonial con otras nuevas (González Casanova, 1978).

Invirtiendo los términos del propio Martí, podría conjeturarse que se estaba menos frente a la “última estrofa del poema de 1810” que ante el primer fragmento que librarían los “pobres de la tierra” contra el imperialismo norteamericano. Esto era algo que Martí tenía bastante

⁶ La guerra con España finalizó el 10 de diciembre de 1898 con la firma del Tratado de París. A partir de ese momento, tanto Cuba como Puerto Rico pasaron a manos norteamericanas. Mientras Cuba alcanzó la independencia en 1899 y se constituyó como República en 1902, los puertorriqueños pasaron a ser ciudadanos norteamericanos en 1917, sin conquistar, hasta el día de hoy, el carácter de República independiente.

claro: para él la independencia de Cuba no se inscribía en un plano estrictamente “local” sino en uno mucho más vasto: el continente entero:

En el fiel de América están las Antillas (...) y si libres –y dignas de serlo por el orden de la libertad equitativa y trabajadora– serán en el continente la garantía del equilibrio, la de la independencia para la América española aún amenazada y la del honor para la gran República del Norte (...) con la posesión de ellas abriría contra las potencias del orbe por el predominio del mundo (...) Es un mundo lo que estamos equilibrando: no son sólo dos islas las que vamos a libertar (Martí, 1965: 124-125).

En el nuevo escenario de la geopolítica imperialista, Martí ubicaba a la mayor de las Antillas en un lugar estratégico:

(...) nudo del haz de islas donde se ha de cruzar, en plazo de pocos años, el comercio de los continentes, es suceso de gran alcance humano, y servicio oportuno que el heroísmo juicioso de las Antillas presta a la firmeza y trato justo de las naciones americanas, y al equilibrio aún vacilante del mundo (Martí, 1965: 137).

La lucha por la liberación nacional en la etapa del desarrollo imperialista fue el contexto preciso en el cual Martí comienza a conjugar su clásica crítica del colonialismo –que en tiempos de juventud resumió bajo la fórmula “O Yara o Madrid”⁷– con una incipiente crítica del imperialismo. A pesar de que sus investigaciones no llegaron a alcanzar las proporciones con la que años después Lenin, Luxemburgo y Hilferding tratarían el tema⁸, el autor de Versos sencillos alcanzó a advertir rápidamente sobre los rasgos imperiales de la “la Roma Americana”. Principalmente, fue *Nuestra América*⁹ el texto donde identificó al expan-

7 Esta dicotomía fue presentada por Martí en El presidio político en Cuba, redactado en 1871.

8 La discusión sobre el fenómeno del imperialismo empieza con el texto pionero de John Hobson *El Imperialismo* (1902), y continúa con *El Capital financiero*, de Rudolf Hilferding (1910); *La acumulación del Capital*, de Rosa Luxemburgo (1913); *La economía mundial y el Imperialismo*, de Nicolai Bujarin (1915); y *El imperialismo, etapa superior del capitalismo*, de Lenin (1917). Sobre sus orígenes Lenin señaló que “Durante los últimos quince o veinte años, sobre todo después de las guerras hispanoamericanas (1898) y de la anglo-boer (1899-1902), las publicaciones económicas y también las políticas, del Viejo y del Nuevo Mundo, emplean cada vez más el término ‘imperialismo’ para definir la época actual” (Lenin, 1973: 17). Para una actualización de esta problemática en clave nuestroamericana recomendamos Borón, Atilio (2012): *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.

9 Como una “astucia de la historia”, *Nuestra América* apareció publicado sesenta y ocho años antes del día en que triunfó la Revolución Cubana. El primero de enero, no de 1959 sino de 1891, el escrito aparece en *La Revista Ilustrada de Nueva York*. El 30 de enero de ese año fue reproducido por el periódico mexicano *El Partido Liberal*.

sionismo norteamericano como el “peligro mayor”. Allí aparecía enunciada la necesidad construir una patria grande que pueda enfrentar y derrotar al “tigre” depredador que “vuelve de noche al lugar de la presa” (Martí, 2005: 19). En palabras de Martí, había que desarrollar una “unión tácita y urgente del alma continental” (Martí, 2005: 24), que logre poner a los árboles en fila “para que no pase el gigante siete leguas” (Martí, 2005: 14).

La mordacidad de su crítica no pasó inadvertida para los periódicos de la época en los que Martí colaboraba. Tampoco para aquellos intelectuales que tenían un proyecto distinto –y hasta antagónico– para los destinos de la región. Es conocida la historia de la censura que le aplicó el diario argentino *La Nación* cuando Martí, hacia septiembre de 1882, envió allí su primera colaboración. Bartolomé Mitre, fundador y entonces director de ese periódico, mandó a realizar un recorte a la nota del “Apóstol”, no sin después justificar las “razones” de la censura. En una carta dirigida a Martí, Mitre le decía:

La supresión de una parte de su primera carta, al darla a la publicidad, ha respondido a la necesidad de conservar al diario la consecuencia de sus ideas, en lo relativo a ciertos puntos y detalles de la organización política y social y de la marcha de ese país. Sin desconocer el fondo de verdad de sus apreciaciones y la sinceridad de su origen, hemos juzgado que su esencia, extremadamente radical en la forma absoluta en las conclusiones, se apartaba algún tanto de las líneas de conducta que a nuestro modo de ver, consultando opiniones anteriormente comprendidas, al par que las conveniencias de empresa, debía adoptarse desde el principio, en el nuevo e importante servicio de correspondencias que inaugurábamos (...) La parte suprimida de su carta, encerrando verdades innegables, podía inducir en el error de creer que se abría una campaña de “denunciation” contra los Estados Unidos como cuerpo político, como entidad social, como centro económico (...) Su carta habría sido todo sombras si se hubiera publicado como vino (en Fernández Retamar, 2006: 286-287).

También Sarmiento habría de abandonar ese inicial entusiasmo que le provocó Martí. Luego de aquella recomendación que le hiciera a Paúl Groussac para que emprendiera una traducción de los textos martianos al francés, porque “en español, nada hay que se parezca a la salida de bramidos de Martí, y después de Víctor Hugo, nada presenta la Francia de esta resonancia de metal” (en Fernández Retamar, 2006: 350-351), el autor de *Facundo* pasó a convertirse en un importante crítico de las potentes ideas de nuestro autor, llegando a desear que:

(...) Martí nos diera menos Martí, menos español de raza y menos americano del Sur, por un poco más del yankee, el nuevo tipo del hombre moderno, hijo de aquella libertad cuya estatua nos ha hecho admirar al lado de aquel puente colgado de Brooklyn, que parece responder a la cascada del Niágara por los tamaños (en Fernández Retamar, 2006: 289-290).

Seguramente Sarmiento no podía tolerar ciertas ideas radicales que Martí esparcía por el continente y que, en ese estricto sentido, se oponían a las suyas como la luz al carbón. Bajo la premisa de la carencia de una americanidad profunda, el “Apóstol” apostaba por su construcción. Así, decía:

No somos aún bastante americanos: todo continente debe tener su expresión propia: tenemos una vida legada, y una literatura balbuciente. Hay en América hombres perfectos en la literatura europea; pero no tenemos un literato exclusivamente americano. Ha de haber un poeta que se cierna sobre las cumbres de los Alpes, de nuestra sierra, de nuestros altivos Rocallosos; un historiador potente más digno de Bolívar que de Washington, porque la América es el exabrupto, la brotación, las revelaciones, la vehemencia, y Washington es el héroe de la calma; formidable, pero sosegado; sublime, pero tranquilo (Martí, 2011: 43).

Partiendo de la premisa de que “la colonia continuó viviendo en la república” (Martí, 2005: 19), identificó en la importación acrítica de ideas foráneas uno de los factores que impedía a nuestros pueblos obtener una verdadera soberanía nacional. Se refería a aquellos proyectos “que quieren regir pueblos originales, de composición singular y violenta, con leyes heredadas de cuatro siglos de práctica libre en los Estados Unidos” (Martí, 2005: 15). Sin embargo, no leyó esa singularidad como un “aldeano deslumbrado” que soslaya las hondas herencias y las co-implicaciones que nuestra cultura tiene con las de Europa y Estados Unidos. Por el contrario, reconoció ciertos aspectos provenientes de esas latitudes que eran dignos de ser atendidos: desde pensadores y escritores que él mismo se encargaría de traducir y divulgar, hasta la admiración por las formas de organización del movimiento obrero, pasando por el desarrollo de la ciencia y la técnica –tan útiles para ser aplicados al desarrollo del campo cubano– y de ciertas formas de utilización de la escuela. Por ejemplo, de Harvard decía:

Harvard, repitiendo, y no con menor riesgo, la hazaña de Tomás Moore en los tiempos escolásticos, va reemplazando la mera educación literaria, útil solo, cuando es exclusiva, a los maestros de bellas artes, por aquella otra más eficaz y sensata, que a la par que afina con el

conocimiento de las mejores obras del espíritu las tendencias ásperas de la naturaleza del educando, le prepara, con el estudio de las fuerzas corrientes y el modo de aprovecharlas, a vivir de propio derecho, y no por merced de la tradición y a su sombra, en países en que la tradición no importa, o importa menos que en cualquier otro (Martí, 2011: 27).

La tensionante relación entre la cultura nuestroamericana y la de la América del Norte y la europea representaba una de las premisas constituyentes de una de las batallas más importantes para Martí: la cultural. Ese lugar privilegiado de la lucha en el ámbito de la cultura llevó a nuestro autor a sostener que “Trincheras de ideas vale más que trincheras de piedra” (Martí, 2005: 13). Una idea que recuerda mucho a la que Marx expusiera en sus tiempos de “juventud”: “el arma de la crítica no puede reemplazar a la crítica de las armas, y la fuerza material debe ser derrocada por una fuerza material; no obstante, la teoría también se convierte en una fuerza material ni bien prende en las masas” (Marx, 2004: 61-62).

Con todo, no hay que olvidar que en el trasfondo de sus reflexiones operaba una urgente lucha por la emancipación contra el colonialismo español primero, y contra el imperialismo estadounidense después –recordemos que Cuba era todavía una colonia–, que colocaban a la batalla cultural en un segundo plano. No eran tiempos, decía Martí “para acostarse con el pañuelo en la cabeza, sino con las armas en la almohada” (Martí, 2005: 13). Fue así que en los últimos años de su vida la organización del Partido Revolucionario Cubano le consumió el tiempo todo entero. Las renunciaciones a sus trabajos como periodista, sus cargos de cónsul de Argentina, Uruguay y Paraguay en Nueva York, y la presidencia de la Sociedad Literaria Hispano-Americana de la misma ciudad norteamericana, demuestran cómo su vida estuvo atada a ese acto organizativo con el que buscó la independencia de Cuba, y por anexión, la de Puerto Rico. Después de todo, “qué es pensar sin obrar, decir sin hacer, desear sin querer” (Martí, 2011: 4). Eso fue Martí: un hombre que supo conjugar práctica política con una profunda elaboración reflexiva.

Sin embargo, no le fue fácil a nuestro héroe acometer la “tarea americana”. Como el Ulises de Homero –que, por otro lado, fue uno de sus más admirados escritores europeos–, el derrotero de vida de este hombre nacido un 28 de enero de 1853 estaría plagado de dolores y peligros. A la edad de quince años fue desterrado. Recién después de treinta años –en rigor, dos tercios de su corta vida–, pudo regresar a Cuba. En ese largo interregno sufrió la cárcel en España (1866); vivió en México (1875-1876), Guatemala (1877-1878) y Venezuela (1881), países en los que se desempeñó como docente y periodista; y residió en los Estados

Unidos de América (1881-1895). En abril de 1895, logró retornar a la mayor de las Antillas para luchar de cuerpo entero en el frente de batalla. Lamentablemente, su lucha física no duró más que treinta y ocho días: con sólo cuarenta y dos años de edad fue alcanzado por las balas enemigas un 19 de mayo, de cara al sol.

La tensión de un pensamiento

Una de las principales hipótesis de Grüner en *La oscuridad y las luces* (2010) dice que aquello que se ha convenido en denominar como Modernidad tiene en la Conquista de la llamada América a su acontecimiento fundante. Así, América y Europa –a lo que habría que agregar a África– se encontrarían tan profundamente co-implicados que son consustanciales a, e inseparables de, la Modernidad occidental. Grüner se pregunta si el hecho incontestable de ser el producto de un acontecimiento que es tal vez el genocidio (y etnocidio) más grande de la historia humana, nos obliga por sí mismo a renegar de la Modernidad en su totalidad. Situándose desde una clara y convincente perspectiva nuestroamericana, el ensayista argentino va a sospechar de las respuestas afirmativas que ese interrogante pueda tener:

¿Acaso la antigüedad greco-latina, también ella apoyada sobre la fuerza de trabajo esclava –aunque en menor medida que la modernidad europea, como intentaremos mostrarlo–, no generó cosas tan irrenunciables para nuestra cultura como la política, la épica de Homero, las tragedias de Sófocles? ¿Y acaso la “bárbara” Edad Media, apoyada sobre la servidumbre de la gleba o las Cruzadas (primer gran genocidio proto-“moderno” y antecedente, como han afirmado muchos, de la empresa colonizadora), no produjo a Dante o al Giotto? ¿Y acaso el violento pasaje de la pre-modernidad a la modernidad, apoyado en la sangrienta constitución de los estados nacionales o las guerras religiosas, no produjo a Shakespeare y a Cervantes, a Boccaccio y Góngora, a Corneille, Racine o Rabelais, al entero “Renacimiento” y luego al Barroco? Pero, ¿tenemos acaso derecho a excusar los primeros términos de estas oposiciones en nombre de los segundos? ¿Y si, nuevamente, y peor aún, sospecháramos que Homero, Dante, Shakespeare o Racine fueron de algún modo posibles porque hubo esclavitud, siervos de la gleba y guerras religiosas? (Grüner, 2010: 22).

¿Y acaso no fue Martí un hombre que justamente pensaba que aquellas cosas que Grüner juzga irrenunciables, eran –son–, en efecto, irrenunciables? ¿No es muestra de ello su constante interés por co-

nocer y divulgar ciertas obras fundamentales de la Grecia antigua, de Miguel de Unamuno y Víctor Hugo, de Oscar Wilde y Mark Twain, de Hans Cristian Andersen, Helen Hunt Jackson y Waldo Emerson, entre otros y otras? En efecto, como señaló la poeta chilena Gabriela Mistral, Martí “mascó y comió del tuétano de buey de los clásicos; nadie puede decirle lo que a otros modernos que se quedase sin ese alimento formador de la entraña; conoció griegos y romanos. Cumplió también su obligación con los clásicos próximos, es decir, con los españoles” (Mistral en Fernández Retamar, 2006: 334). El propio Martí decía que “el estudio útil y sincero de lo ajeno, el estudio sin cristales de présbita ni de miope, no nos debilita el amor ardiente, salvador y santo de lo propio” (Martí, 2005: 35).

Pero en lugar de opacar y ocluir el conocimiento de la historia de América, el necesario estudio de los clásicos europeos y norteamericanos tenía que estar puesto en función de ella. En ese texto programático que es *Nuestra América*, Martí decía que “la historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (Martí, 2005: 17). Sin embargo, para conocernos y reconocernos en nuestra historia era preciso batallar contra un acechante “doble mal”: por un lado, lo que Martí llamó “aldeanismo”, imagen con la que quiso aludir a la idea que dice que somos portadores de una historia exótica y absolutamente singular, exterior e incontaminada respecto de la Modernidad occidental –“Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea” (Martí, 2005: 13)–; por el otro, el “desarraigo”, que por pensarse como un reflejo deformado de Europa termina por hacer una “importación excesiva de las ideas y fórmulas ajenas” (Martí, 2005: 19). Ese “doble mal” se encuentra habitado por la negación de la profunda e irremediable co-implicación que significó el acontecimiento que cambiaría para siempre a los sujetos y a las sociedades que, como reza un tristemente célebre eufemismo, se “enfrentaron” en 1492. A contrapelo de esas dos imposturas, Martí ya daba cuenta de la significación de esos “orígenes confusos, y manchados de sangre de nuestra América” (Martí, 2005: 29):

Interrumpida por la conquista la obra natural y majestuosa de la civilización americana, se creó con el advenimiento de los europeos un pueblo extraño, no español, porque la savia nueva rechaza el cuerpo viejo; no indígena, porque se ha sufrido la injerencia de una civilización devastadora, dos palabras que, siendo un antagonismo, constituyen un proceso; se creó un pueblo mestizo en la forma, que con la reconquista de su libertad, desenvuelve y restaura su alma propia (...) Toda obra

nuestra, de nuestra América robusta, tendrá, pues, inevitablemente el sello de la civilización conquistadora (Martí, 1993: 98. Tomo 7).

En la obra de nuestro autor no vamos a encontrar ni un rechazo tajante y totalizante de los elementos culturales producidos por lo otro de *Nuestra América*, ni una incorporación acrítica que nos fuerce a “soñar estérilmente en una vida falsa e imposible” (Martí, 2011: 23). En lugar de optar abstractamente por uno de los dos polos en cuestión como si se tratasen de realidades exteriores la una respecto de la otra (Grüner, 2010), Martí nos invita a instalarnos desde el punto de vista de la tensión, esto es, del conflicto y la contradicción que se produce en el centro de la relación que ambos términos entablan. Esa perspectiva epistemológica tiene la ventaja de ayudar a concebirnos como el producto de una fractura –la Conquista– que nos divide internamente, permitiendo, a su vez, una utilización antropofágica de la producción cultural europea y norteamericana. Como quería el vanguardista brasileño Oswald de Andrade (2008), el acto antropofágico implica devorar y digerir todo aquello que nos sirva de los otros culturales. No se niega al otro cultural, mucho menos se postula un latinoamericanismo puro frente a un europeísmo “decadente”; se trata de atrapar, deglutir y digerir lo que nos es útil, al tiempo que se vomita lo infructuoso –“Tupí or not tupí, that is the question”–. En el acto de apropiación/expropiación se experimenta no sólo una incorporación sino una verdadera transformación en la que el enemigo es absorbido por nuestro cuerpo cultural. Al respecto, decía Grüner (2010) que cualquier pensamiento que se precie de llamar latinoamericano se sostuvo –y se sostiene– en una inevitable tensión con el pensamiento europeo. Pensar como latinoamericanos implica “pensar desde ‘nosotros’ con –y cuando sea necesario contra– todo lo que de ‘ellos’ seamos capaces de re-apropiarnos” (Grüner, 2010: 27). Después de todo, “sólo la antropofagia nos une” (de Andrade, 2008). De esa tensión, y no del abandono de toda producción europea, es de donde hay que partir para llegar a otra cosa. Y en esa tensión, creemos, se cifra el proyecto filosófico-pedagógico de Martí.

Martí y una preocupación: ¿cómo somos?

Texto y contexto –conocimiento crítico y sociedad–, decíamos, entablan complejas relaciones. Al respecto, René Zavaleta Mercado (2009) sostuvo que todo conocimiento es una consecuencia de la forma en que ocurren las cosas. Dicho a la inversa: la manera de ser de una sociedad es la que define su línea de conocimiento. Zavaleta invita a pen-

sar que se conoce “con lo que se tiene” y no “con lo que se quiere o desea tener”. Es en tal sentido que Martí señaló que “un pueblo crea su carácter en virtud de la raza de que procede, de la comarca en que habita, de las necesidades y recursos de su existencia, y de sus hábitos religiosos y políticos” (Martí, 2011: 36). Pero para conocer –decía Martí– primero hay que conocerse: “Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse, como quienes van a pelear juntos” (Martí, 2005: 13). Conocer ayuda a resolver los problemas de un modo más simple que cuando no se conoce. El conocimiento no es aquí un acto puramente académico, esto es, una mera composición de conceptos, sino un acto vital que supone un desgaste: se trata de un asunto peligroso, de un acto organizativo (Zavaleta, 2009) que es llevado adelante no por un intelectual iluminado sino por los propios pueblos: “Los pueblos, injustos en la cólera o el apetito, y crédulos en sus horas de deseo, son infalibles a la larga. Ellos leen lo que no se escribe, y oyen lo que no se habla” (Martí, 2011: 5). Por eso, el “Apóstol” afirmaba que “conocer es resolver” (Martí, 2005: 17).

A modo de hipótesis de trabajo, se podría decir que en términos filosófico-pedagógicos la vida y obra del “Apóstol” se organiza en torno de una preocupación central susceptible de ser resumida en la pregunta de cómo somos los latinoamericanos y caribeños. Como ya se dijo, Martí dio cuenta sobre la imposibilidad de pensarnos como un elemento exótico e incontaminado respecto de la Modernidad eurocéntrica, pero también como un espejo del mal llamado “viejo continente”¹⁰. La compleja construcción de una identidad nuestroamericana tendrá para él un ineludible punto de partida: la sangrienta Conquista de América. Esa premisa es una necesidad de su filosofía pedagógica: concebimos como el producto de un traumático, tenso y conflictivo diálogo con el mundo europeo –y también, con aquello que más adelante va a definir como la “América europea”: Estados Unidos–. Como reza el epígrafe de este escrito, ese es el “carbón” del cual partimos. Y en su entendimiento se cifra la posibilidad de ser “luz”, esto es, de emanciparnos y constituirnos definitivamente como nuestroamericanos. Su vida fue la búsqueda de esa “luz”, tal como el mismo le confesara a su entrañable amigo mexicano Manuel Mercado: “Dar vida a la América, hacer resucitar la antigua, fortalecer y revelar la nueva” (Martí, 1993: 32. Tomo 20)¹¹.

10 Tal vez no haya expresión más eurocéntrica que la de “viejo continente”. ¿No es acaso nuestra América un “viejo continente”?

11 Esta carta está fechada el 18 de mayo de 1895, y es la última que Martí escribe en su vida. Aunque inconclusa, es considerada su “testamento político”.

Si bien el exilio político lo mantuvo físicamente alejado de su país de origen, ello no significó un distanciamiento respecto de esa “unidad problemática” (Aricó, 1981) a la que inmortalizó como *Nuestra América*. Lejos de establecer una relación de distancia con sus raíces, el exilio pareció haberlo acercado más que nunca a nuestro continente: en el destierro, Martí sembró flores.

Según Fernández Retamar (2006), la maduración de la idea martiana de América empieza a desarrollarse en el contexto de su estancia guatemalteca, donde acuña las expresiones “nuestra América” y “Madre América”¹². Sin embargo, esas primeras intuiciones tardarán unos años en definirse con mayor profundidad. Fue sobre todo su experiencia de vida en el “gigante de siete leguas”, donde conoció “las entrañas” del “monstruo”, según las expresiones que él mismo Martí propusiera, la que le reveló no sólo la existencia y el poderío de la “América europea”, sino también la que le confió la posibilidad de imaginar una “América nuestra”.

En el contexto de la Conferencia Internacional Americana de Washington, convocada y celebrada por el “águila temible” entre los años 1888 y 1890, Martí dedicó sus mejores palabras acerca de la específica relación entre “nuestra América” y la “América europea”¹³. Nuestro continente deja de ser concebido exclusivamente como en su época de juventud, esto es, como un contraste con España en particular y con Europa en general, para pasar a expresarse como una oposición entre las dos Américas. Tal oposición debe entenderse en un sentido dialéctico: ambos términos de la relación no existen por fuera del otro, sino que es la propia relación la que los constituye en cuanto tales.

Nuestra América es un artículo inspirado en torno al miedo que implicaba el constante crecimiento expansionista de Estados Unidos. El imperialismo propiciado por el “temible vecino del Norte” llevó a Martí a desarrollar una serie de oposiciones entre “nuestra América” y la “América europea”: “hombre natural”/“letrado artificial”; “mestizo autóctono”/“criollo exótico”; “naturaleza”/“falsa erudición”. Frente a los enemigos “exteriores” e “interiores” –“aldeanismo” y “desarraigo”–, Martí militó por la necesidad de buscar la autoctonía para así empezar a reconocernos en nuestra identidad. Pero, nuevamente, lo hizo a través de un profundo rechazo a la aceptación acrítica de que todo lo pro-

12 Pueden rastrearse estas expresiones en textos como *Los códigos nuevos*, *Revista Guatemalteca* y *El drama indio*.

13 Como señala Roberto Fernández Retamar (2006), Martí ya había utilizado la expresión “América europea” en su artículo “Una distribución de diplomas en un colegio de los Estados Unidos”, de 1884.

ducido por la cultura europea y norteamericana debe ser descartado: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (Martí, 2005: 17). El punto de partida tiene que ser nuestra historia, nuestra autoctonía, junto a los “pobres de la tierra”, pero siempre en relación con el mundo.

En esa búsqueda se posicionó en favor del “hombre natural”, definido por él como el “mestizo autóctono”. A pesar de las reminiscencias iluministas o las cercanías a aquellas concepciones del “buen salvaje” que la expresión “hombre natural” puede abrigar, no es allí donde se cifra el proyecto martiano. Tampoco supone la postulación de un enfrentamiento entre naturaleza y cultura, o entre naturaleza e historia. Lo que introduce la figura del “hombre natural” es una decisión política y pedagógica de contraponerlo con el “criollo exótico”, cuya historia no es la de “nuestra América” sino la de la “América Europea”. En este sentido debe entenderse su discusión con Sarmiento, que fuera inmortalizada en la famosa sentencia: “No hay batalla entre civilización y barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” (Martí, 2005: 16). De ahí, la idea de que “ni el libro europeo ni el libro yankee, daban la clave del enigma hispanoamericano” (Martí, 2005: 20), y su única solución: que los “hombres naturales” venzan al “libro importado”, a los “letrados artificiales”.

Impensar, transpensar y traducir: un puente entre la filosofía y la pedagogía

La obra de Martí es recuperada de diversas formas. Se privilegia una intensa y creativa labor periodística, que según Pedro Henríquez Ureña llegó a elevarse “a un nivel artístico como jamás se ha visto en español, ni probablemente en ningún otro idioma” (en Fernández Retamar, 2006: 310). También suelen ser rescatadas como facetas imprescindibles de su vida y obra una prolífica e incesante actividad epistolar, su larga trayectoria como orador, su relevante aunque escueta faceta literaria, que incluye una única novela, algunas pocas obras de teatro y algunos cuadernos en forma de versos, y su rol de incansable luchador social, al punto de que el mismísimo Fidel Castro lo responsabilizó –en el mejor sentido del término– de la Revolución Cubana de 1959. Indirectamente, todas ellas terminaron por invisibilizar un aspecto de su obra tan inexplorado como fecundo: la traducción. Si bien sus trabajos como traductor tuvieron como objetivo inmediato la subsistencia, porque eran de “pan ganar”, también estuvieron guiados por la pasión y por las ganas infinitas de transmitir una pedagogía nuestroamericana.

Nuestra hipótesis de trabajo dice que la traducción en Martí es el puente que comunica la filosofía con la pedagogía. En el acto de traducir se revelan las relaciones entre una concepción filosófica que parte de las insoslayables co-implicaciones entre la cultura nuestroamericana y la europea y norteamericana y una idea pedagógica que encuentra en la pregunta qué es educar un principio de respuesta a los problemas educacionales de nuestro continente. Así, la traducción es el puente creativo y creador entre ambas esferas.

Frente a la herencia cultural de Europa y Estados Unidos, Martí no se limitó a realizar una mera lectura y estudio de “sus” clásicos. El suyo se trató de un esfuerzo por traducir ese legado en clave nuestroamericana. Siguiendo algunas de las huellas dispersas que se encuentran en su vasta obra, se puede conjeturar que nuestro autor entendió a la traducción como una forma de creación. Si Simón Rodríguez había escogido la ya canónica fórmula “inventamos o erramos”, y José Carlos Mariátegui “ni calco ni copia. Creación heroica”, Martí, en una suerte de puente entre ambos pensadores, pero también entre dos épocas históricas –la del Colonialismo y la del naciente Imperialismo–, eligió decir que “creación es la palabra de pase para esta generación” (Martí, 2009). Utilizando una metáfora botánica, entendió la creación como un antídoto frente a la copia y la implantación de elementos exóticos en una realidad que no podía tolerarlos: “Los árboles de un clima no crecen en otro, sino raquíuticos, descoloridos, deformes y enfermos” (Martí, 2011: 60). La creación aparece entonces como punto de partida para la producción de nuevas identidades, proceso que es considerado previo a cualquier intento de emancipación. En esa configuración, la traducción se presenta como una de las tantas facetas posibles donde ese juego creativo y creador alcanza su máxima expresión, pues “en ella es preciso crear también” (Martí, 1993: 16. Tomo 24).

A través de Pierre Menard, aquel personaje que se propuso la titánica tarea de reescribir letra por letra, aunque sin copiar, el Don Quijote de la Mancha de Cervantes, Borges (1944) ya nos advertía sobre la imposibilidad de que un texto escrito en tiempos y latitudes diferentes pudiera ser reescrito del mismo modo en que se lo había hecho en el original¹⁴. Menard, quien nunca logró terminar la empresa que se había propuesto, viene a confirmarnos lo que Martí, años antes, nos trataba de enseñar: no se puede reescribir –nosotros, diríamos traducir– sin

14 Profundizando esta idea, Borges escribía: “Componer el Quijote a principios del siglo XVII era una empresa razonable, necesaria, acaso fatal; a principios del XX es casi imposible. No en vano han transcurridos trescientos años, cargados de complejísimo hechos. Entre ellos, para mencionar uno solo: el mismo Quijote” (Borges, 2007: 535. Tomo I).

transpensar. Por eso Borges decía que “el texto de Cervantes y el de Menard son verbalmente idénticos, pero el segundo es casi infinitamente más rico” (Borges, 1944: 536).

La primera traducción de Martí fue *Mis Hijos*, de Víctor Hugo, en 1875¹⁵. Para la edición de esa obra preparó un prólogo donde dejó asentada sus ideas sobre el acto de traducir: “Traducir es transcribir de un idioma a otro. Yo creo más, yo creo que traducir es transpensar; pero cuando Víctor Hugo piensa, y se traduce a Víctor Hugo, traducir es pensar como él, impensar, pensar en él” (Martí, 1993: 16. Tomo 24). En Martí, traducir supone una estrategia política, filosófica y pedagógica para la cual es necesario conjugar impensamiento con transpensamiento. Impensar significa la disposición para conocer la realidad en la que vive el autor a traducir, pero también la del lugar de recepción del texto traducido. Por eso, Martí decía: “Necesito ver antes lo que he de escribir” (Martí, 1993: 186. Tomo 21). Transpensar, en cambio, es la transformación que se opera de una lengua en el acto de la transferencia. Esos dos conceptos martianos permiten pensar la traducción menos como la acción mecánica y “perfecta” de trasladar lo que se escribe de un idioma a otro que como una transformación que transfiere los signos de una cultura a otra. Antes que el trasvase lingüístico, es el vehículo para pensar en el trasvase cultural (Arencibia, 1999). Octavio Paz decía que:

El lenguaje mismo, en su esencia, es ya una traducción: primero del mundo no-verbal, y después, porque cada signo y cada frase es la traducción de otro signo y de otra frase. Pero ese razonamiento puede invertirse sin perder validez: todos los textos son originales porque cada traducción es distinta (Paz, 1971).

En ese mismo prólogo Martí advirtió sobre la imposibilidad de traducir de un modo exacto un concepto concebido para otras realidades:

Esprit: juicio claro. Insuperable dificultad. Siempre lo fue esta palabra francesa, encarnación del ser francés y en extremo exclusiva, y por esto, sí entendida por los que entienden el carácter de la nación, pero no traducible para los que tienen distinto carácter nacional (Martí, 1993: 17. Tomo 24).

15 Martí también tradujo a Helen Hunt Jackson, Hugh Conway, Edgar Allan Poe, Thomas Moore, Horacio, Anacreonte, Hesíodo y Edouard Laboulaye, entre otros y otras. En este variopinto abanico de autores traducidos, quedaron “(...) señalados los principales abordajes estudiados hasta hoy en el marco de este quehacer: la traducción literal, la adaptación, la versión libre, la implícita, la inversa, la autotraducción, la producción del texto palpable. Se atrevió con todos los géneros: poesía, novela, cuento, ensayo, textos científicos, utilitarios, divulgativos” (Arencibia Rodríguez, 1998: 98).

En una de las cartas dirigidas a su amada María Mantilla, la traducción se revela como un acto pedagógico:

La traducción ha de ser natural, para que parezca como si el libro hubiese sido escrito en la lengua a lo que traduces, que en eso se conocen las buenas traducciones. En francés hay muchas palabras que no son necesarias en español (...) Es bueno que al mismo tiempo que traduzcas (...) leas un libro escrito en castellano útil y sencillo, para que tengas en el oído y en el pensamiento la lengua en que escribes (...) y para que el libro no quede, como tantos libros traducidos en la misma lengua extraña en que estaba (Martí, 2011: 81-82).

Martí enseña a Mantilla –y a nosotros– los estrechos vínculos existentes entre identidad, pedagogía y conocimiento. Lo que estamos sugiriendo es que para ser un buen traductor no basta con ser un eximio conocedor de la lengua extranjera, sino que es necesario ser un buen lector de la realidad. Siguiendo a Ricardo Piglia (2010), un buen lector no es justamente el que tiene “mejor vista”, sino aquel que lee mal, que distorsiona, que confunde; aquel que hace un uso desviado de los textos en función de las luchas políticas que sus tiempos históricos reclaman; en suma, un buen lector es aquel con capacidad de transpensar, poniendo sobre la mesa un hecho ineludible: los libros no son sólo de quien los escribe, sino también, y sobre todo, de quién los lee.

En la fórmula que venimos proponiendo, esto es, rescatar y repensar una filosofía-pedagógica en Martí, nos hemos extendido más en el primero que en el segundo de los términos que la componen, vale decir, más sobre la filosofía que la pedagogía. Sin embargo, esa separación resulta sumamente artificial. Cuando se enuncia una filosofía ya se está proponiendo una pedagogía, pues la filosofía es una pedagogía en sí misma. Y ello, al menos por dos motivos. En primer lugar, porque la pregunta por cómo somos resulta de fundamental importancia en el acto pedagógico: para enseñar y aprender es preciso conocerse a uno mismo en tanto colectivo social. En segundo lugar, porque una de las grandes tareas de la educación es la construcción de autonomía, esto es, la construcción de una subjetividad que se asuma en un proyecto propio. Una de las tensiones originarias que expresa todo proyecto pedagógico se produce entre el despliegue de las potencialidades que porta el educando y la introducción de aquellos acervos generados colectivamente por la humanidad como proyecto compartido. El crecimiento de un sujeto pedagógico tiene que evidenciar y potenciar el pasaje de la heteronomía a la autonomía. Esta segunda cuestión se liga estrechamente con la anterior porque ese pasaje sólo puede partir del

reconocimiento de la propia identidad. En la construcción de identidades el acto pedagógico constituye uno de sus factores fundamentales.

Las categorías *impensar* y *transpensar* permiten ser leídas como una de las tantas formas que Martí tenía en mente en su objetivo de construir un puente intercultural entre culturas diversas. Pero no como defensa de un plurilingüismo “puro” o de un multiculturalismo acrítico (Grüner, 2004), sino partiendo de la profunda co-implicación, tan traumática como conflictiva, que existe entre las diversas culturas luego de la Conquista de América por los europeos. Con la utilización de ambas categorías se pretende un ejercicio por latinoamericanizar a Europa antes que de europeizar nuestro continente. Hay en ella una necesidad por divulgar ciertas obras que han sido producidas en Europa y Estados Unidos –pero no necesariamente para Europa y Estados Unidos– en clave nuestroamericana. Pero todo ello a través de una transformación creativa que está puesta en servicio de dos operaciones propias del acto pedagógico: la difusión y la transmisión. Es posible que Martí haya apr(h)endido esto de uno de sus grandes maestros, Jorge Da Luz. De él dijo: “Supo cuánto se sabía en su época; pero no para enseñar que lo sabía, sino para transmitirlo” (Martí, 2011: 3).

La transmisión aquí debe ser leída no como un hecho pasivo en el que el receptor se limita a asimilar las enseñanzas de un maestro iluminado y culto, sino como una recepción activa en la que se puede hacer un uso crítico de los conocimientos. Entre las diversas empresas martianas, *La Edad de Oro*¹⁶ significó un importante esfuerzo por transmitir y divulgar ciertas obras que él creía fundamentales. Para esa revista cultural que, a pesar de estar dedicada a los niños debería ser leída sin más también por los adultos (Fernández Retamar, 2006), Martí tradujo varios textos. Según puede leerse en sus intercambios epistolares con Mercado, traducir suponía transmitir y transferir a otros con la explícita intención de formar a los hombres –y mujeres– del futuro: “A nues-

16 *La Edad de Oro* apareció en forma de revista bajo el título *Publicación Mensual de Recreo e Instrucción Dedicada a los Niños de América*. Los primeros cuatro –y en rigor– únicos números, se publicaron uno por mes, entre julio y octubre de 1889, en Nueva York. Recién diez años después de su muerte, se publicaría por primera vez como libro, siendo ese el formato en que será leída la obra, a pesar de haber sido pensada por el autor exclusivamente como una Revista. Pensando en ese formato, Martí se ocupó de las tipografías, las láminas y el tipo de papel, todo ello en función de una “enseñanza útil y duradera”. En cada uno de los cuatro números había una sección dedicada a *Nuestra América*: en el primero, “Tres Héroes”, dedicado a Bolívar, Hidalgo y San Martín; en el segundo, “Las ruinas indias”, donde revisita un pasado autóctono; en el tercero, “El Padre Las Casas” dedicado al obispo español Bartolomé de Las Casas; en el cuarto y último, dos cuentos, “Un paseo por la tierra de los anamitas” y “Cuentos de elefantes” que, a pesar de no estar referidos directamente a nuestro continente, sí lo estaban de un modo diferido en tanto se escoge hablar de otras realidades también colonializadas.

tros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América. Si no hubiera tenido a mis ojos esta dignidad, yo no habría entrado en esta empresa” (Martí, 1978: 31).

En definitiva, la tarea de traducir revela operaciones mentales – describir, comprender e interpretar – para luego leer y ser en el mundo con fundamento y con proyecto. Tanto el desarrollo del pensamiento crítico como la práctica de la lectura en sus contextos y las adecuadas traducciones entre múltiples realidades constituyen acervos fundamentales para el acercamiento a una vida plena y libre. Y estas tareas interpelan a los educadores, a las instituciones escolares y a las construcciones curriculares a pensar procesos, estructuras, relaciones, dispositivos, prácticas y conceptos que enseñen a pensar, leer y actuar. Un “para qué educar” que nos interpela en este tiempo en el que resulta indispensable la filosofía, la reflexión, la invención y el compromiso.

“Ser cultos para ser libres”

Si se acepta la existencia de un proyecto pedagógico martiano, podría decirse entonces que este da vueltas sobre una misma pregunta: ¿qué es educar? La respuesta a este interrogante tiene varias aristas. En primer lugar, Martí concibe la enseñanza y la educación como un acto de amor y ternura: “La enseñanza, ¿quién no lo sabe?, es ante todo una obra de infinito amor” (Martí, 2011: 13), porque “quien dice educar, ya dice querer” (Martí, 2011: 95). El sentimiento aparece para diferenciar educación de instrucción, más vinculada por Martí con el pensamiento. Sin embargo, ambos elementos no se oponen sino que se conjugan y refuerzan. Una buena educación –decía Martí– precisa también de la instrucción, porque un pueblo educado en la instrucción del pensamiento y en la dirección de los sentimientos, es un pueblo feliz. En segundo lugar, la educación es inmediatamente asimilada al crecimiento –“Enseñar es crecer” (Martí, 2011: 80)–; a la libertad –“La primera libertad, base de todas, es la de la mente” (Martí, 2011: 25)–; a la felicidad –“Educar es poner coraza contra los males de la vida” (Martí, 2011: 23)–; y la creación –“¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí” (Martí, 2011: 15)–. Por último, la educación es entendida como el sitio privilegiado bajo el cual se forman los hombres del futuro. Volviendo a la metáfora botánica, Martí decía: “La educación es como un árbol: se

siembra una semilla y se abre en muchas ramas (...) Hombres recogerá quien siembra escuelas” (Martí, 2011: 47).

A pesar de que el proyecto pedagógico martiano excede la institución escolar, también la incluye –“¡ay de los pueblos sin escuelas!” (Martí, 2011: 46)–. Para nuestro autor es necesario “sembrar escuelas”, pero a condición de entender que su mera existencia no garantiza nada por sí misma, sobre todo si aquellas no están puestas al servicio que las propias realidades reclaman:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no para dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podía salir a flote: es preparar al hombre para la vida (Martí, 2011: 68).

Nuestro autor soñaba con una escuela que fuera una “fragua de espíritus” que promueva la producción de sujetos “cultos” para que sean “libres” y autónomos. Pero para ello, la institución escolar debe adaptarse a las realidades donde se instala, vale decir, tiene que ser funcional para con la sociedad que la crea. La idea de siembra para pensar en la fundación de escuelas no es casual ni antojadiza, sino que se relaciona íntimamente con una idea tan cara a nuestro autor: la relación entre hombre y naturaleza.

En Nuestra América –decía Martí– se necesita “mantener a los hombres en el conocimiento de la tierra y en el de la perdurabilidad y trascendencia de la vida” (Martí, 2011: 51). Teniendo en cuenta el hecho incontestable de que luego de la nueva división internacional del trabajo nacida con la Conquista de América nuestras sociedades cumplieron la función de ser productoras y exportadoras de materias primas –bajo producciones altamente coercitivas a través del trabajo forzado (esclavitud y trabajo obligado en cultivos para el mercado)–, Martí se posicionó en contra de la importación de los modelos de educación que habían sido concebidos para el “centro” de lo que Immanuel Wallerstein (2007) llamó “moderno sistema mundial”, y por ello dirigidos a una enseñanza para el trabajo industrial. Así, reclamó una enseñanza supeditada a la relación que el sujeto nuestroamericano traba con la naturaleza, una enseñanza que se transforme de “verbal en experimental, de retórica en científica” y que enseñe “al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza” (Martí, 2011: 16). La educación –creía Martí– debe estar puesta en función de las necesidades y características de cada pueblo. Por eso decía:

¡Oh! Si a estas inteligencias nuestras se las pusiese a nivel de su tiempo; si no se las educase para golillas y doctos de birrete de los tiempos de audiencias y gobernadores; si no se las dejase, en su anhelo de saber, nutrirse de vaga y galvánica literatura de pueblos extranjeros medio muertos; si se hiciese el consorcio venturoso de la inteligencia que ha de aplicarse a un país y el país a que ha de aplicarse; si se preparase a los sudamericanos, no para vivir en Francia, cuando no son franceses, ni en los Estados Unidos, que es la más fecunda de esas modas malas, cuando no son norteamericanos, ni en los tiempos coloniales, cuando están viviendo ya fuera de la colonia, en competencia con pueblos activos, creadores, vivos, libres, sino para vivir en la América del Sur (Martí, 2011: 40).

Martí imaginó escuelas que sean verdaderos talleres de vida, donde la enseñanza se conciba no sólo teóricamente sino también de manera práctica: “detrás de cada escuela, un taller agrícola”. Dentro de su proyecto pedagógico, la idea de escuelas ambulantes adquiere un lugar central. Conformadas por maestros que van a los campos a enseñar explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, pero también ternura y amor, las escuelas ambulantes fueron pensadas como una rectificación de la “ignorancia” campesina, al menos en el sentido en que se la entiende habitualmente: analfabetismo. Se trata de una concepción educativa que va de la ignorancia, entendida como un producto del colonialismo, al saber, concebido como solidaridad (Santos, 2000).

Pero la capital importancia que Martí le asigna al mundo rural no se explica sólo por la división internacional del trabajo. Es igualmente importante la idea de la relación del hombre con la naturaleza como una relación de mutua transformación. Desde Hegel sabemos que en su pasaje por la naturaleza el hombre se transforma. La transformación de la tierra supone un poder de creación, que le permite aprender y enseñar: “El hombre crece con el trabajo que sale de sus manos” (Martí, 2011: 61). Por eso el campesino es concebido como la mejor “masa nacional”. Menos en escuelas técnicas que en el campo mismo esto es, “de frente a la naturaleza”, la enseñanza de la agricultura deviene así en una tarea urgente.

Palabras finales o una nueva introducción

Hacia el final de su breve vida, Julio Antonio Mella reclamó por la escritura de un trabajo sistemático que pudiera dar cuenta de la obra del “Apóstol”:

Es imprescindible que una voz de la nueva generación, libre de prejuicios y compenetrada con la clase revolucionaria de hoy, escriba ese libro (...) Martí -su obra- necesita un crítico serio, desvinculado de los intereses de la burguesía cubana, ya retardataria, que diga el valor de su obra revolucionaria considerándola en el momento histórico en que actuó. Mas hay que decirlo, no con el fetichismo de quien gusta adorar el pasado estérilmente, sino de quien sabe apreciar los hechos históricos y su importancia para el porvenir, es decir, para hoy (Mella, 1927: 2).

Lamentablemente, las breves páginas que aquí culminan no cumplieron con los legítimos deseos del revolucionario cubano. Sin mucho esfuerzo, se puede apreciar que ese no era el objetivo aquí propuesto. No sólo porque aquí intentamos visitar algunos aspectos que la obra de Martí nos ofrece para pensar en una filosofía pedagógica nuestro-americana; también, porque como sugirió Lezama Lima, todo aquello que escriben los hombres y mujeres no puede ser sino una introducción. Este trabajo no puede ser más que otra introducción a su vida y a su obra. Una más, entre muchas. Por eso, debe leerse más como un conjunto de notas dispersas que buscan proponer una lectura sobre un modo posible de concebir la educación, que como una sistematización de sus ideas pedagógicas.

Unificadas a través de un modo preciso de concebir el acto de la traducción, las preguntas sobre cómo somos y qué es educar permiten pensar una filosofía pedagógica martiana. Sin embargo, la lectura situada aquí propuesta no debe quedarse sólo allí, sino que tiene que estar puesta en función de las necesidades políticas del presente. Porque cómo quería Calvino (1981), los clásicos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado. Pero para eso, es necesario que inventemos nuestro Martí, como él mismo nos aconsejó: “Así como cada hombre trae su fisonomía, cada inspiración trae su lenguaje” (Martí, 2013: 61). Un proyecto filosófico-pedagógico emancipatorio para Nuestra América en este siglo XXI tiene que recuperar su espíritu y no sólo su letra. Como creía el “Che”: “Se puede honrar a Martí citando sus frases, frases bonitas, frases perfectas, y además, y sobre todo, frases justas. Pero se puede y se debe honrar a Martí en la forma en que él quería que se le hiciera, cuando decía a pleno pulmón: ‘Hacer, es la mejor manera de decir’” (Guevara, 1960: 55). Y hay que hacerlo de un modo herético, uno que evite la copia y prefiera crear. Siguiendo su inspiración, podremos (re)preguntarnos en qué contexto se educa, qué tipo de escuela es necesaria para qué contexto, qué tipo de educación se requiere o quién es el sujeto de la educación. Si la recuperación de la pedagogía viviente de Martí que este libro propone logra aportar en algo a la construcción

de un nuevo lenguaje nuestroamericano que se corresponda con los tiempos de inédita unidad regional por los que transitamos, esta tarea americana podrá considerarse realizada.

Referencias

- Althusser, Louis [1965] (1975). *La revolución teórica de Marx*. México: Siglo XXI editores.
- Arencibia Rodríguez, Lourdes (1998). *Un traductor llamado José Martí: una valoración necesaria*. En www.temas.cult.cu/revistas/15/11arencibia.pdf
- _____ (1999). *Las categorías “impensar/transpensar” en la reflexión de José Martí sobre la traducción literaria*. En www.ojs.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewArticle/14599307
- Aricó, José (1981). “América Latina como unidad problemática”, en *Controversia*, Año II, Núm. 14, agosto: 19-20. México.
- Borges, Jorge Luis [1944] (2007). “Pierre Menard, autor del Quijote” en *Obras completas*. Tomos I. Buenos Aires: Emecé.
- _____ [1952] (2007). “Sobre los clásicos” en *Obras completas*. Tomos II. Buenos Aires: Emecé.
- Calvino, Ítalo [1981] (1993). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.
- De Andrade, Oswald [1928] (2008). *Escritos antropófagos*. Buenos Aires: Corregidor.
- Del Barco, Oscar [1982] (2008). “Hacia el otro Marx” en *El otro Marx*. Argentina: Milena Cacerola.
- Fernández Retamar, Roberto (1967). “Martí en su (tercer) mundo”, en Roberto Fernández Retamar *Ensayo de otro mundo*. La Habana: Instituto del Libro.
- _____ [1978] (2006). *Introducción a José Martí*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- Fernández, Macedonio (2008). *Textos selectos*. Buenos Aires: Corregidor.
- González Casanova, Pablo (1978). *Imperialismo y liberación en América Latina: una introducción a la historia contemporánea*. México: Siglo XXI editores.
- Grüner, Eduardo (2003). “Introducción. El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek”, en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2010). *La oscuridad y las luces. Capitalismo, cultura y revolución*. Buenos Aires: Edhasa.
- Guevara, Ernesto [1960] (2005). “José Martí”, en AA.VV. *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Editora Política.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich [1807] (2009). *Fenomenología del espíritu*. Valencia: Pre-Textos.

- Lenin, Vladimir Ilich [1917] (1973). *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Buenos Aires: Editorial Anteo.
- Mariátegui, José Carlos (1959). *El alma matinal y otras estaciones del hombre de hoy*. Lima: Empresa Editora Amauta.
- Martí, José (2011). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- _____ [1875] (1993). “Prólogo” en *Obras Completas*. 26 Tomos. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- _____ [1875] (2005). “El proyecto de instrucción pública” en *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- _____ [1877] (2005). “Los códigos nuevos” en *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- _____ [1889] (1978). *La Edad de Oro*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- _____ [1889] (2005). “Madre América” en *Nuestra América*. Buenos Aires: Nuestra América Editorial.
- _____ [1891] (1980). *Versos Sencillos*. Buenos Aires: Biblioteca Básica Universal.
- _____ [1891] (2005). “Nuestra América” en *Nuestra América*. Buenos Aires: Nuestra América Editorial.
- _____ [1894] (1965). “El tercer año del partido revolucionario cubano” en *Páginas escogidas*. Tomo 1. La Habana: Editora Universitaria.
- _____ [1894] (2005). “José de la Luz y Caballero” en *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- _____ [1895] (1965). “Manifiesto de Montecristi” en *Páginas escogidas*. Tomo 1. La Habana: Editora Universitaria.
- Marx, Karl [1843] (2004). *Introducción: Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Bs. As: Del Signo.
- Mella, Julio Antonio [1926] (2005). “Glosas al pensamiento de José Martí”, en AA. VV. *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Editora Política.
- Paz, Octavio (1971). *Traducción, literatura y literalidad*. Madrid: Tusquets.
- Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*. Buenos Aires: Anagrama.
- Terán, Oscar (1995). “Mariátegui, el destino sudamericano de un moderno extremista”, en *Punto de Vista*, Año VII, N° 51, pp. 25-29, Buenos Aires.
- Zavaleta Mercado, René [1978] (2009). “Las formaciones aparentes en Marx”, en *La autodeterminación de las masas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores y Clasco.



CAPÍTULO 2

*José Martí y el electivismo cubano.
Aportes epistemológicos
para una educación emancipadora
por Diana María López Cardona*

*¡La incertidumbre! ¡La incertidumbre!
Todos se quejan de la incertidumbre.
¡Que te la quiten, hombre desalumbrado, y te mueres!*

José de La Luz y Caballero

Presentación

Hablar sobre el legado pedagógico de José Martí no es una tarea fácil pero tampoco imposible. Si bien se ha reconocido en él sus aportes a distintas esferas de pensamiento y en especial, se ha convertido paulatinamente en el guía axiológico del proceso cubano; también se le reconocen sus aportes en diversos campos, especialmente en las artes literarias, dadas sus cualidades como narrador, descriptor, compositor de versos, traductor, escritor de cuentos y prosa de estilo único que plasmó en los diversos artículos para revistas y periódicos de toda órbita de la época.

Pero hablar del legado de Martí a la educación y la pedagogía, necesariamente exige reconocer el desarrollo del pensamiento cubano a través de José Agustín Caballero (1762-1835), Félix Varela (1788- 1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862), este último influencia en la formación de Martí a través de su maestro Rafael María De Mendive; fi-

lósofos denominados electivistas, quienes a partir de la experiencia pedagógica en la formación filosófica, cuestionaron fuertemente la escolástica, por considerar que el desarrollo del pensamiento propio hace parte de la construcción de una patria soberana; por ello fueron perseguidos, aunque finalmente reconocidos como los precursores del pensamiento independentista de la época.

En ese marco de reflexión filosófica, José Martí será uno de los pensadores que retoma este legado y recrea un pensamiento independentista que ya inundaba la atmósfera intelectual y política de la época.

En el caso de Martí hay un valor agregado en este desarrollo de pensamiento que se podría denominar “renacentista americano”, teniendo en cuenta que recupera las premisas del método socrático a propósito de la inspección del sujeto y rescata los avances en el desarrollo del método científico desde Descartes a Comte, en un debate abierto y frontal contra el método escolástico y la perspectiva de formación colonialista de dependencia y exclusión.

Martí hace parte de esta corriente que siente la necesidad de transgredir las formas tradicionales para construir procesos de pensamiento y formación para la acción. En ese sentido, sus postulados más fuertes en relación con lo pedagógico estarán soportados en una educación para el trabajo, para todos y todas, sin exclusión, atendiendo a las necesidades y el pensamiento propios, entre otros que serán explicados en el presente trabajo.

A diferencia de Simón Rodríguez, el pensamiento de Martí tuvo sus raíces especialmente en los pensadores de su época y de su nación, aunque con algunas influencias europeas y norteamericanas también producto de su tiempo. En el presente documento se presentarán los elementos considerados más relevantes en cuanto al desarrollo epistemológico del legado de Martí, tanto de sus precursores, como del pensamiento propio del denominado Apóstol de América.

En la primera parte se expondrán los aportes de la filosofía electivista de José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz, y en la segunda parte, se mostrarán los elementos centrales de la concepción de conocimiento en el pensamiento de José Martí a partir de algunas categorías rastreadas en compendios de sus escritos publicados como *Obras Completas*, el *Ideario Pedagógico*, *La Edad de Oro* y las *Cartas a María Mantilla*.

I - La filosofía electivista del siglo XIX en Cuba

La filosofía cubana del siglo XIX se fue construyendo en abierta confrontación al método escolástico que pretendía mantener las formas de enseñanza adquiridas en Europa; traídas al nuevo continente de la mano del catecismo católico, se instruía a los monjes dedicados a la enseñanza en los colegios que se construyeron por toda hispanoamérica. La iglesia católica se hizo cargo de la formación de los monjes que luego harían parte de la nómina de maestros dedicados a reproducir las formas y teorías clásicas en los colegios, en especial del método denominado aristotélico/tomista.¹⁷

Desde el siglo XVIII, algunos intelectuales de América como Alzate y Bartolache en México, Manuel Belgrano en Buenos Aires y el presbítero José Agustín Caballero en La Habana, realizaron fuertes críticas al método escolástico implantado en los colegios de la región (Torchia, 2007: 41). Este método consistía en la enseñanza de la lógica aristotélica y la metafísica a través de la interpretación y el uso de los denominados peripatéticos –estudiar mientras se camina– frente a los cuales se disputaron la enseñanza estos nuevos ilustrados que cuestionaron entre otras cosas, la enseñanza en latín, la memorización de los silogismos aristotélicos y la ausencia de experimentación en la enseñanza. Muchos de ellos fueron impulsores de la enseñanza de la ciencia moderna, la introducción paulatina de las denominadas “ciencias útiles” a través de la incorporación gradual del pensamiento de Copérnico, Newton, Buffón, Lavoicier, entre otros.

En La Habana, quien introduce con fuerza este debate y plantea una propuesta de transformación de la enseñanza será José Agustín Caballero (1762-1835) a quien se presenta como el precursor de una nueva corriente de pensamiento de donde beberá más adelante Martí.

*Se atribuye a José Agustín Caballero (aunque el tono contrasta con la moderación de su *Philosophia electiva*) un artículo en el *Papel Periódico de la Havana* (1798) que comienza así: “Murió para siempre el horri-sono escolasticismo en Europa. [...]. Desaparecieron con él las negras sombras que oscurecían los delicados entendimientos. Entró en su lugar la antorcha de la verdad: el experimento”. Los peripatéticos –decía Caballero– son como Quijotes que todo el tiempo salen malheridos. “¡Así andáis vosotros, miserables ergotistas! Enristrando el ergo y em-*

17 Más tomista que aristotélico, teniendo en cuenta la lectura particular de los antiguos realizada en la Edad Media por los escolásticos; en especial, de las interpretaciones realizadas por Tomás de Aquino de las obras de Aristóteles, particularmente de la Metafísica, ética y la lógica. Para ampliación del tema se puede ver: Gilson, E. (1965). *La Filosofía en la Edad Media*. Madrid: Gredos.

barazando el distingo, acometéis la soberbia fazaña de introducirnos en ciencias que nunca habéis saludado”. “¿Pensábais que con dos reglitas de barbara celarem haberos hecho dueños de todas las ciencias? No, señores filosofastros. No se comparan [¿compran?] a tan poca costa los conocimientos de ellas (Caballero en Torchia, 2007: 44).

José Agustín Caballero sería el primer pensador de la época que abiertamente plantea una propuesta pedagógica distinta, conocida como electivismo:

Es indiscutible que Caballero fue el iniciador de la reforma filosófica en Cuba. Su labor está indisolublemente ligada a su carácter de fundador de la corriente electiva en el pensamiento filosófico cubano. Con evidente intención reformadora y a través de su labor filosófico-pedagógica, incorporaba a fines del siglo XVIII nuestra filosofía al pensamiento moderno, a la vez que inauguraba como pionero sin precedentes, la posibilidad de “elección filosófica”, renunciando definitivamente a aceptar el método escolástico como el “único” y el “adecuado” para comprender la realidad; otorgando a la educación un rol de primer orden para la ilustración de las mentes y la transformación de la realidad; (...) introduciendo en la pedagogía filosófica el conocimiento del pensamiento moderno europeo experimentalista y racionalista con sus nuevas propuestas de método; solicitando la inclusión de la cátedra de Gramática castellana; reclamando, en fin, una reforma radical en el campo de la enseñanza, que estuviera a la altura del Siglo de las Luces, de la patria y la juventud cubana (Buch, 2009: 7).

El electivismo como corriente de pensamiento, plantea la importancia de utilizar el método de inspección de la realidad a partir del método cartesiano y el reconocimiento del método experimental de la ciencia basado en Bacon. De esta manera, la propuesta llevada a cabo en las aulas por parte de José Agustín Caballero, manifestaba una directa confrontación con las formas clásicas de transmisión de conocimiento que durante mucho tiempo reprodujeron el coloniaje entre los estudiantes de los seminarios como el San Carlos o el San Ambrosio donde dedicó su vida de enseñanza.

El electivismo es la forma de producción de conocimiento que reconoce los aportes de distintos sistemas de pensamiento que pueden ser escogidos por el estudiante, seleccionando las ideas y argumentos más sólidos para soportar su propio pensamiento. Sus premisas más destacadas son: “Partir del eclecticismo de los antiguos como su presupuesto teórico-filosófico, la elección libre y la búsqueda de la verdad donde quiera que ella se encuentre” (Buch, 2012: 1). En ese sentido se distancia del eclecticismo con el que se les ha comparado, puesto que el ecléctico no desea demostrar o construir un pensamiento propio, para el

ecléctico ya todo está pensado y toda teoría funciona bajo cualquier interés en la medida en que se haga buen uso de la misma; de hecho se ha afirmado que el electivismo cubano es una forma de eclecticismo, sin embargo algunos teóricos afirman que es distinta en su concepción.

Con esta línea de pensamiento, se iniciaría una tradición electiva en la filosofía cubana, que se extendería a lo largo del desarrollo de las ideas en Cuba y encontraría sus más altos exponentes durante el siglo XIX en Varela, Luz y Martí. (...) Por su parte, desde el punto de vista cronológico, el eclecticismo, aun cuando data de los clásicos antiguos, aparece en la filosofía cubana con posterioridad al electivismo, asociado a la influencia recibida de una escuela de pensamiento francés, conocida también como eclecticismo espiritualista, cuyo máximo exponente fue Victor Cousin (1792-1867). Los presupuestos teórico-filosóficos de esta corriente de pensamiento distan sustancialmente de los del electivismo cubano (Buch, 2009: 3).

Esto porque mientras el electivismo ve la posibilidad de construcción de un pensamiento propio, donde la elección es parte de esa construcción; el eclecticismo en cambio, no considera posible la construcción de un pensamiento que ya no haya sido pensado; además porque el ecléctico no considera que sea posible construir un conocimiento propio de las cosas, en la medida en que cada sistema de pensamiento es parcial.

Para el eclecticismo es necesario retomar de todos los sistemas de pensamiento existentes lo que conviene para construir una verdad única y absoluta, como lo propondrá el eclecticismo espiritualista del francés Víctor Cousin (1792- 1867), del cual se dice fue influyente en la filosofía cubana, lo que no se manifiesta en las concepciones de Caballero, ni de Varela o José de La Luz como lo veremos más adelante.

Teniendo en cuenta esta diferencia, los electivistas como Caballero fueron abiertamente defensores de los cambios a los que debía ser sometida la educación pública de la época, en la perspectiva de fortalecer los procesos de aprendizaje de nuevas concepciones que hacían desarrollar el pensamiento. En ese sentido, Caballero fue un impulsor de la enseñanza del pensamiento moderno insistiendo en escoger lo mejor del pensamiento moderno europeo, como la concepción de Francis Bacon a propósito de la necesidad de la experimentación para el avance de la ciencia y el dominio de la naturaleza, y por otra, la duda y el método cartesianos (Buch, 2009: 6).

(...) denunciando abiertamente la caducidad del sistema de la enseñanza pública de la época y el estorbo que ello constituía para el desarrollo de las artes y las ciencias; señalando la necesidad de ampliar las po-

testades de los maestros y la libertad de elección de estos sobre cómo instruir a la juventud y qué conocimientos transmitirles (Buch, 2009: 7).

Caballero fue miembro de la Sociedad Patriótica, fundador y parte del equipo de redactores del Papel Periódico de la Habana, tradición que conservarán sus discípulos como Varela y José de la luz; de allí el interés por la escritura de artículos que permitieran la difusión de las nuevas concepciones y experimentos que en materia de educación y de formación en general se llevaban a cabo. Pero además de defender el concepto de Filosofía Electiva, también impulsó la reforma al docente en el Colegio Seminario, defendió la gratuidad de la educación primaria y propuso las bases para un proyecto de gobierno autónomico para la administración de la colonia. También intervino en las reflexiones que suscitaba la controversia a propósito de la esclavitud y sobre el humanismo ético de la teología católica (León, 2008).

Dentro de la reforma docente impulsada, dejó ver que los maestros actuaban bajo la imposición de disposiciones externas que no les permitía cumplir a cabalidad con su función de enseñar y mucho menos de permitir el avance de nuevos conocimientos sobre las sociedades y la humanidad:

Me atrevo a afirmar en honor de la justicia que les es debida [a los maestros], que si se les permitiese regentear sus aulas libremente sin precisa obligación a la doctrina de la escuela, los jóvenes saldrían mejor instruidos en la latinidad, estudiarían la verdadera filosofía, penetrarían el espíritu de la Iglesia en sus cánones, y el de los legisladores en sus leyes; aprenderían una sana y pacífica teología, conocerían la configuración del cuerpo humano, para saber curar sus enfermedades con tino y circunspección (Caballero en Torchia, 2007: 45).

El continuador de la filosofía electiva es su discípulo y uno de los referentes de la República, el filósofo Félix Varela (1788-1853), sacerdote quien conoce a Caballero en el seminario y se ve influenciado por su pensamiento, luego estudia en la Universidad de La Habana y será también miembro de la Sociedad Patriótica, político destacado al ser diputado cubano ante las cortes españolas hasta la incursión de Bonaparte en España. Luego de declararse contrario al rey por haber entregado el poder al invasor, es condenado a pena de muerte, por lo que se ve obligado a exiliarse en Estados Unidos donde impulsará la independencia de la Isla de España. Durante su exilio, funda el periódico El Habanero donde respaldará la abolición absoluta de la esclavitud y la liberación del yugo español: “Estoy contra la unión de la Isla a ningún gobierno, y desearía verla tan Isla en política como lo es en la naturaleza” (Hab., II: 200, 245).

Varela fue un maestro dedicado y comprometido con los cambios de la educación, continuador de las concepciones pedagógicas de Caballero transformó el ejercicio docente en un espacio de construcción colectiva, donde los alumnos y el profesor se consideraban productores de conocimiento y praxis, en el sentido más político del término. Se dice que despertó la pasión del trabajo intelectual a una generación de políticos, hombres de negocios, maestros y escritores: “Ellos se formaron con una mentalidad de hombres modernos, capaces de ser constructores y difusores de un imaginario de progreso, adaptables a los cambios políticos, sociales y económicos, conscientes de una diferencia educativa entre cubanos y españoles” (León, 2007: 16-17).

La definición más clara de lo que Varela considera la filosofía ecléctica en el sentido de electiva, se puede encontrar en su primera obra filosófica, escrita en 1812 con el título de Varias proposiciones para el ejercicio de los bisoños:

Se entiende que no juramos sobre la palabra de nadie; lo que no quiere decir que la filosofía ecléctica no proceda sin norma ni guía, y que de nadie aprendamos. Lo que la filosofía ecléctica quiere, es que tengas por norma la razón y la experiencia, y que aprendas de todos, pero que no te adhieras con pertinacia a nadie (Varela, 1944: 11).

Los cambios pedagógicos fueron un aporte sustancial al cambio de la escolástica como único método. Su reforma en la enseñanza de la filosofía comprende fundamentalmente la eliminación del método deductivo, silogístico, el empleo del español en la cátedra y en los textos; introducción de la filosofía europea moderna, de Descartes a Condillac, así como la implementación de las clases de física y química, de hecho es el primero en introducir el laboratorio para estas materias de ciencias.

A continuación, presentamos la explicación que hace de la manera como impartía las clases y sus concepciones a propósito de la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento:

En los últimos años en que enseñé filosofía en el Colegio de San Carlos de La Habana, donde escribí y expliqué estas lecciones, seguí un plan, que consistía en llamar la atención de mis discípulos, ofreciéndoles no mortificarlos con largos discursos, e indicándoles que por otra parte yo conocería muy pronto si había merecido su atención. Explicábales enseguida la materia que me proponía que aprendiesen, poniendo mucho cuidado en no divagar, y en ser claro y preciso, y después eligiendo uno de ellos le exigía que me considerase como su discípulo y que me enseñase aquella lección. Yo procuraba hacer mi papel preguntando si no estaba muy cla-

ra la explicación, y cuando me encontraba enseñado por mi discípulo, quedaba satisfecho. De este modo conseguía mayor fruto con menos trabajo, pues la experiencia prueba que mientras un profesor hace una dilatada explicación de su doctrina, están sus discípulos, unos casi dormidos, otros haciendo reír a sus compañeros con alguna travesura, y otros que tienen deseos de aprender se hallan sumamente disgustados, porque acaso no entendieron una parte de la explicación y pierden la esperanza de entenderla, porque el maestro sigue divagando, como es indispensable que suceda cuando se quiere hablar mucho sobre un punto cuya explicación exige muy pocas palabras (Varela en Buch, 2009: 10-11).

Estas concepciones a propósito de qué y cómo se debe enseñar, tienen relación con la concepción moderna de la experimentación, en especial con la concepción electiva que permite clasificar y escoger los conocimientos que se requieren para tener un pensamiento propio. En ese sentido el maestro debe tener una actitud distinta frente a los estudiantes y el conocimiento, lo que le permitirá realizar su tarea de una manera distinta:

Un maestro debe hablar muy poco, pero muy bien, sin la vanidad de ostentar elocuencia, y sin el descuido que sacrifica la precisión. Esta es indispensable para que el discípulo pueda observarlo todo, y no sea un mero elogiador de los brillantes discursos de su maestro, sin dar razón de ello. La gloria de un maestro es hablar por la boca de sus discípulos (Varela en Buch, 2009:10-11).

Varela también tuvo una fuerte influencia del sensualismo de Locke, de Condillac y de los ideales de la revolución francesa. Propugnó por el liberalismo y la enseñanza laica, a pesar de dedicar su vida a la creación de nuevas iglesias y colegios en Estados Unidos, en una abierta confrontación con el protestantismo. Conoció el pensamiento de Krause y se interesó por él afirmando que la consideraba una filosofía intermedia a la que él llamaba filosofía de relación, por la manera como vincula la inmanencia y la trascendencia de Dios y considera que Dios unifica la naturaleza, el espíritu y la humanidad en lo que Krause denomina Panenteísmo.¹⁸

Se manifestó abiertamente a favor del electivismo y fue uno de sus continuadores. Parte de ese desarrollo tiene sus repercusiones en los anhelos independentistas que surgieron en la época y que se expresan en la necesidad de ser y pensar de manera autónoma:

¹⁸ Para mayor información sobre este tema del panenteísmo y la filosofía de Krause, se recomienda la lectura de: Orden Jiménez Rafael (1998). El Sistema de la Filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del Panenteísmo. Madrid: UPCO

Cuando yo ocupaba la Cátedra de Filosofía del Colegio de San Carlos de La Habana pensaba como americano; cuando mi patria se sirvió hacerme el honroso encargo de representarla en Cortes, pensé como americano, en los momentos difíciles en que acaso estaban en lucha mis intereses particulares con los de mi patria pensé como americano; cuando el desenlace político de los negocios de España me obligó a buscar un asilo en un país extranjero por no ser víctima de una patria, cuyos mandatos había procurado cumplir hasta el último momento, pensé como americano, y yo espero descender al sepulcro pensando como americano (Varela, 2001: 75).

El tercer electivista cubano es José de la Luz y Caballero (1800-1862), sobrino del presbítero Caballero y discípulo de Félix Varela en el seminario, donde aprendió las lecciones filosóficas de su maestro, pero en especial, reconoció un nuevo método de enseñanza que le permitió construir una postura política más allá de la escolástica y el dominio colonial. José de la Luz y Caballero se pronunció abiertamente contra el eclecticismo espiritualista de Victor Cousin, impugnándolo con particular fuerza y sentido polémico en su obra *La Polémica Filosófica*.

Aunque permaneció durante mucho tiempo la confusión entre el electivismo de Caballero y el eclecticismo espiritualista que se había introducido poco a poco en la isla, José de La Luz establecería una distinción particular entre los dos, en el sentido en que el electivismo se ajusta más a la actitud de pensar, escoger libremente y de manera creadora, lo mejor de todos los sistemas:

(es decir, lo más significativo y notable del pensamiento moderno) sin adscribirse a ninguno de ellos. Otro eminente discípulo y continuador de la filosofía electiva de Caballero, José de la Luz, define al electivismo como “la libertad filosófica de pensar, muy diferente de la escuela ecléctica francesa y sus adeptos,” a los que definió como “pseudo-eclécticos” (Buch, 2009: 6).

De La Luz se convirtió en uno de los filósofos más prestigiosos de la época, siguiendo día a día las enseñanzas de su maestro. Era considerado un erudito, dominaba varios idiomas y viajó por el mundo conociendo intelectuales y filósofos prestigiosos de la época, entre los que se encuentra el filósofo Krause. Publicó varios libros, fundó y escribió en varios periódicos y se destacó por ser el fundador del Colegio del San Salvador. Martí lo llamó “El silencioso fundador” y se hizo famosa la frase “sembrar hombres” (Martí: 2011, 3) al escribir en el momento de su muerte. Al igual que Varela, Martí escribió muchos aforismos que fueron compendiados por temas en 3 volúmenes. Fue tal el impacto de su muerte que hubo miles de personas que fueron a su funeral.

En relación con los aportes de su pensamiento a la filosofía electiva cubana se pueden describir algunas características propias de los debates sostenidos en el transcurso de su vida y que fueron posicionando su pensamiento, entre ellos se encuentran: a) el rescate de la filosofía y la ciencia experimental a partir del método de Bacon; b) el tema del origen de las ideas de la filosofía francesa; c) el asunto de la moral religiosa y la autenticidad del espiritualismo puro; d) la moral utilitaria; y e) la discusión abierta que sostiene con el eclecticismo espiritualista y que culmina con el escrito “Impugnación a las doctrinas filosóficas de Victor Cousin” (1839), donde refuta el análisis hecho por Cousin del Ensayo sobre el Entendimiento Humano de Locke (Buch, 2009).

En la discusión filosófica realizada por José de La Luz, también se deja ver su interés por invertir la enseñanza tradicional, especialmente en la secundaria, pues consideraba que había que insertarse primero en el método inductivo de las ciencias experimentales antes que las del espíritu, contrario a lo que se hacía en la época y que se reconociera en sus planteamientos el sensualismo racionalista del conocimiento, que influía en él a través del pensamiento de Condillac por ejemplo. En especial el interés por mostrar el carácter material de las ideas que proceden de los sentidos “a través de la cual fluyen interesantes concepciones relativas al hombre, la moral y la religión natural, todo ello en consecuente correspondencia con su concepción del mundo eminentemente naturalista y electivista” (Buch, 2009: 15).

José de La Luz muestra claramente en sus planteamientos, la necesidad de una educación para el nuevo mundo, un mundo que supere la escolástica y el yugo español, por eso también fue cuestionado:

En plena Revolución por la independencia, iniciada en 1868, declaraba con franca adulteración –en el texto Vida de D. José de la Luz y Caballero dedicado a Francisco Frías, el conde de Pozos Dulces, en 1874– lo que presumía fuera una amenaza para la “estabilidad” social de los cubanos. Según José Ignacio, los independentistas: “afirmaban que éste educaba a sus alumnos en el odio á España, y que a él se debe la revolución actual de la isla de Cuba (De la Luz, 2001: 2).

Además quería fundar una escuela filosófica de Virtudes, como la de Rodríguez: “Nos proponemos fundar una escuela filosófica en nuestro país, un plantel de ideas y sentimientos, y de métodos. Escuela de virtudes, de pensamientos y de acciones; no de expectantes ni eruditos, sino de activos y pensadores” (De la Luz, 2001: 88).

En esa relación de la educación y la política, reconoce la necesidad de formar ciudadanos, por ello el conocimiento tendrá en su concep-

ción la necesidad de entender el tiempo en el que se vive, el lugar en su composición y las diferencias que pueden surgir en un mismo lugar; así que es necesario, a la hora de analizar un sistema filosófico, tener en cuenta:

Cuatro causas para explicar un sistema filosófico. 1ª El siglo. 2ª La nación. 3ª Los antecedentes individuales (educación). 4ª La individualidad (la forma mental). Esta última suele preferirse. Si no, ¿cómo se explica el diferente sesgo de dos contemporáneos: Platón, Aristóteles ¿casi contemporáneos? Así está en la naturaleza del hombre: unos poéticos, otros matemáticos; éstos analíticos, aquéllos sintéticos, etcétera (De la Luz, 2001: 105).

Por último, tres elementos más para tener en cuenta en la construcción de la educación para la República: “Viajar, comparar impresiones nuevas con las antiguas. Viajar, desmohecer las armas(...) Tengamos el magisterio y Cuba será nuestra. (...) Háganse respetables los maestros y serán respetados” (De la Luz, 2001: 262-263).

II - Martí, aportes para una educación emancipadora

*Espinoso apostolado es la enseñanza:
que no hay apóstol sin sentir la fuerza de la verdad,
y el impulso de propagarla.*

José de La Luz, 2001: Af. 564

José Julián Martí Pérez (1853-1895), quien al igual que Simón Rodríguez tuvo un segundo nombre al regresar de la clandestinidad a Cuba con nombre y apellido materno (Julián Perez), es uno de los inspiradores de la Revolución de su país, además de destacado intelectual y político a quien la historia de América Latina le debe muchas de sus páginas. Sus escritos expresan la síntesis del pensamiento filosófico de su amada Cuba, pero además la expresión más concreta de los deseos de independencia y libertad del yugo español en el siglo XIX.

El deseo insuperable por ver liberada a la Isla, lo llevará a lugares y situaciones insospechadas y fuertemente dolorosas que harán de él un apóstol para su pueblo; pero a diferencia del maestro Rodríguez (nuestro querido Robinson), quien fue el iniciador de una corriente de pensamiento y de una formación tan particular de hombres de convicción y lucha, Martí es la síntesis de lo que venía gestándose en Cuba varias

décadas atrás. Su inquietud por las letras, su preocupación por la educación, sus intensas exigencias en la traducción de textos de otros idiomas y del castellano adulto al infantil, así como el grandilocuente articulista que fue durante su vida, muestran el legado que desde Caballero, pasando por el valiente Felix Varela, hasta el erudito José de La Luz, se enmarcó dentro de la búsqueda insaciable por la Independencia. Es así como muere en dicha convicción.

Sus aportes en filosofía son un punto de partida interesante para reconocer los elementos que darían origen a una propuesta de educación emancipadora y algunas puntadas en relación con el trabajo pedagógico para dicha educación. Sin duda una influencia muy fuerte es la que ejerce su maestro, Rafael María de Mendive, a quien también Martí dedicará un escrito el día de su muerte. Pero además es su convicción de que la enseñanza no puede ser una mera repetición de la historia, sino que debe ser la posibilidad de reconocer limitaciones y posibilidades en cada teoría, en cada método. En ese sentido Martí es un electivista, ya que reconoce los elementos que aportan a un pensamiento propio, sin que por ello deduzca que son la combinación para elaborar una verdad absoluta.

Martí es un electivista porque reconoce en todas las teorías, antiguas y nuevas, fuentes de conocimiento que enriquecen el saber propio. Comprende que, a pesar de la manipulación realizada a la teoría Aristotélica, en especial a la imposición del silogismo como fuente única de verdad por parte de la escolástica, desconociendo la experimentación y negando los avances que el método científico realizara en las proximidades de la modernidad; todas ellas, en un uso adecuado, permiten la elaboración de pensamiento propio y de una reflexión que contribuye en la producción de conocimiento.

En sus reflexiones a propósito de la filosofía, Martí reconocerá algunas premisas que guían el pensamiento filosófico:

- *La naturaleza observable es la única fuente filosófica.*
- *El hombre observador es el único agente de la filosofía.*
- *Filosofía es ciencia de las causas.*
- *Las leyes de las cosas deben deducirse de la observación de las cosas.*
- *No debemos afirmar lo que no podemos probar (Martí en Buch, 2009: 19).*

De esta manera, se distancia claramente de la creencia como fuente de verdad y se instala en la concepción moderna de la experimentación

como producción de conocimiento. Pero tal vez la mayor expresión de electivismo está en la deducción a propósito del materialismo y el espiritualismo: “El materialismo (que es para él la exageración de la Física) y el espiritualismo (que es por su parte, la exageración de la Metafísica)”. Y concluye: “Las dos unidas son la verdad: cada una aislada es solo una parte de la verdad, que cae cuando no se ayuda de la otra” (Martí en Buch, 2009: 19).

Para Martí, la importancia de abordar todas las teorías en un justo medio, será la tarea de la educación en consonancia con otras búsquedas, es decir, el conocimiento de las diversas teorías, su abordaje y en especial la experimentación como método, serán el insumo adecuado para un conocimiento pertinente, en la medida en que se convierte en posibilidad creadora, de trabajo y de acción política.

La educación cumplirá, tal y como ocurre con sus antecesores, el papel de formadora, no de eruditos y reproductores de un saber enciclopédico, sino en hombres con criterio, con interés por el trabajo e independientes a la hora de participar de la vida en comunidad. Por eso la enseñanza no puede ser más el repetir y memorizar, será una función con un compromiso personal y social tal como lo describiera Almendros en la presentación del Ideario Pedagógico:

En primer lugar, él ya lo dice; estas son sus palabras: “La enseñanza ¿quién no lo sabe? Es ante todo una obra de infinito amor”. En segundo lugar, abomina la enseñanza formal, memorista, verbal, de nociones escolares previstas en programas de mera previsión informativa, desligada de los factores reales de la vida. En tercer lugar, exalta la formación de los niños en la experiencia de las cosas y los hechos reales y en la virtud del propio trabajo. Y, definitivamente, pone su mira no en una escuela de adoctrinamiento por lecciones teóricas, sino en una escuela del conocimiento por el trabajo, de la experiencia y la expresión personales, del respeto a la originalidad de que cada criatura es capaz (Almendros, 2011: VIII).

Martí es un hombre preocupado por la educación en la medida en que es un político comprometido con las transformaciones sociales. En ese sentido, comprende que la educación cumple un papel fundamental en la construcción de repúblicas independientes, que la educación es la formadora de ciudadanos y seres humanos con dimensiones éticas y políticas necesarias para los cambios que están por venir:

En nuestros países ha de hacerse una revolución radical en la educación, si no se les quiere ver siempre, como aún se ve ahora a algunos, irregulares, atrofiados y deformes, como el monstruo de Horacio: co-

losal la cabeza, inmenso el corazón, arrastrando los pies flojos, secos y casi en hueso los brazos (Martí, 2011: 20).

Es indispensable pensar y aportar en esas transformaciones para lograr la separación necesaria del régimen colonial, tal vez eso más su posibilidad de reconocer en otros países, especialmente en Estados Unidos, formas de educación acordes con los procesos de cambios y con las necesidades propias de esos pueblos, es lo que le permite reconocer elementos que deben ser tomados en cuenta como referencia de una transformación escolar que atienda los problemas reales de los territorios y los contextos, a la vez que realiza críticas profundas a la cultura consumista de los estadounidenses, a la celebración del egoísmo, a la reproducción de relaciones de competencia. Justamente, marca en distintos escritos contradicciones y tensiones entre una educación democrática y una sociedad que discurre por valores antagónicos.

Cuando analiza la escuela de Tomás Estrada Palma en Nueva York y ve cómo enseña a los niños inmigrantes –“A los discípulos que le vienen de los pueblos de América, a prepararse para el estudio de las profesiones útiles” (Martí, 2011: 33)– describe con detalle la incorporación de estos niños de todo el continente y reconoce en esa riqueza la posibilidad, más que de adecuarlos para que vivan en Norte América, para que reconozcan las cosas interesantes del lugar, comprendan porqué y cómo viven en esas tierras, pero a su vez reconociendo la riqueza del país de donde vienen, de su cultura y particularidad. En ese sentido, el electivismo se vuelve una posibilidad de aprendizaje, experiencia de vida enriquecida con las múltiples formas de ser de los pobladores de América, concentrados en una escuela que además les enseña a trabajar, a hacer cosas útiles.

La preocupación de los electivistas por incorporar la experimentación en las aulas, va más allá en Martí, en la medida en que quiere que esa experimentación se transforme en la creación o la posibilidad de hacer cosas útiles para la vida, en el sentido rodrigueano más profundo; es decir, reconociendo el trabajo como medio y fin, como producción de conocimiento y como labor de construcción de sujetos y de nación.

II.1 - Categorías del conocimiento en Martí

A continuación se presenta una descripción inicial en relación con las categorías epistemológicas que se rastrean en los textos de Martí donde se hace referencia a la educación y la pedagogía. Es inicial en la medida en que expone y presenta algunos de los elementos encon-

trados, pero que bien podrían tener un desarrollo más profundo en un documento que estudie estas categorías en los filósofos electivistas de tal manera que nos permita ver el recorrido en la construcción de una postura particular de conocimiento en la filosofía cubana.

a) *Sujetos y saber: La relación enseñanza aprendizaje*

En los escritos de Martí se reconoce de inmediato el respeto hacia los niños y sus posibilidades de aprendizaje. En varias ocasiones va a mostrar que el aprendizaje no es un asunto de responsabilidad exclusiva del que aprende, sino del que enseña, también de los elementos que se hacen presentes en el proceso de enseñanza así como el método utilizado. En otras palabras, el aprendizaje no es en Martí sólo un asunto que esté limitado a las capacidades del que aprende, sino a una serie de factores que influyen en su aprendizaje. Hay un elemento más interesante todavía que incorpora en esta mediación y es el sentido, la pertinencia de lo que se aprende, como lo expresa en la introducción a *La Edad de Oro*, donde manifiesta la intención de la publicación:

Para que los niños americanos sepan cómo se vivía antes... cómo se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor y los puentes colgantes y la luz eléctrica; para que cuando el niño vea la piedra sepa porqué tiene colores la piedra (...) Para los niños trabajamos, porque los niños son la esperanza del mundo. Y porque queremos que nos quieran, y nos vean como cosa de su corazón (Martí, 2012: 17).

El maestro y lo que se enseña pasan a ser las condiciones necesarias para que ese aprendizaje se produzca, de tal manera que la educación del niño convoca una atención sobre lo que el maestro debe estar dispuesto a hacer por el aprendizaje, en un ejercicio de amor profundo que es necesario despertar en los estudiantes a partir del desarrollo de la capacidad de asombro, en la perspectiva de construir el mundo nuevo.

Se dan clases de Geografía Antigua, de reglas de Retórica y de antañerías semejantes en los colegios: pues en su lugar deberían darse cátedras de salud, consejos de Higiene, consejos prácticos, enseñanza clara y sencilla del cuerpo humano (...) Y lo que falta no es ansia de aprender en los discípulos: lo que falta es un cuerpo de maestros capaces de enseñar los elementos siquiera de las ciencias indispensables en este mundo nuevo (Martí, 2011: 18).

La crítica a los maestros y sus formas tradicionales de enseñanza, conlleva a incorporar con fuerza el método científico en las aulas y

a proponer la incorporación de la experimentación en la educación primaria; a propósito dice: “La enseñanza primaria tiene que ser científica” (Martí, 2011: 18); debe ser experimental, que proponga problemas y soluciones útiles y genere en los estudiantes no sólo el deseo de aprender las ciencias experimentales sino a incorporar el método en sus vidas, en el reconocimiento de la producción propia, en pro de la libertad y la fuerza de las naciones, como se lo dirá al director de la Opinión Pública en 1889: “Cuando salen al mundo, estos estudiantes han aprendido a enfrentar sus pasiones y moverse por entre las ajenas, a ejercitar la libertad y ponerle coloradas las espaldas al que se la viole” (Martí, 2001, Vol. 20: 203).

Esta referencia ético-política de Martí sobre los estudiantes como sujetos de derecho y en defensa de sus derechos, pone en evidencia la necesidad de que la educación asuma la responsabilidad de formar sujetos con condiciones particulares para ser humanos, pero a la vez para fundar la República. “Todo hombre tiene derecho a que se le eduque”, dirá en una de sus epístolas; y en otra señalará que: “Educar es poner coraza a los males de la vida” (Martí, 2001, Vol.20: 195).

Los sujetos del conocimiento serán entonces los niños, las niñas, los maestros, en relación con las ciencias, con la experimentación, con la naturaleza que les permite reflexionar, crear, construir; pero además reconocerse como hombres y mujeres libres, como seres humanos. “Los niños debían juntarse una vez por lo menos a la semana, para ver a quien podían hacerle algún bien, todos juntos” (Martí, 2012: 95). En esta concepción de educación, de relación pedagógica, se expresa una complejidad frente a lo que puede aportar el saber desde la educación inicial, esa complejidad tiene que ver con la conjunción implícita que manifiesta Martí entre el saber y la ética, entre el saber y la política, entre el saber y el conocimiento; en un interés por formar en habilidades concretas para la vida de los sujetos, pero a su vez, para la vida en comunidad. Los estudiantes son un sujeto que hay que formar, no un objeto que tenga que ser “llenado” sino más bien un fuego que hay que encender como lo afirma Cicerón.

b) Saber y Conocimiento

Conocer es resolver.

José Martí, *Nuestra América*

La concepción de conocimiento en Martí, como se ha insistido en este escrito, está estrechamente relacionada con la concepción electi-

vista de la filosofía cubana. No sólo por la fuerte influencia que, a través de su maestro De Mendive, tuviera ocasión Martí de acercarse a ella, sino porque la época, las circunstancias que tuvo que vivir, también le mostraron que había una ruptura entre el conocimiento escolar y el conocimiento para la vida en un mundo cada vez más complejo, lleno de posibilidades de superación de la dependencia, como lo había visto desde su adolescencia.

Ese legado y a su vez, el aporte que desde su trasegar hace Martí, está relacionado con algunos elementos que hacen fuerza en su concepción de conocimiento; por ejemplo, la consideración sobre la importancia de la enseñanza de las ciencias, a partir de la experimentación: “La Clase Madre: la de Ciencia Natural” (Martí, 2001, Vol. 20: 204), en estrecha consonancia con Caballero.

También exige que hayan maestros dispuestos a enseñar, incluso a ir donde sea necesario para enseñar a los niños no sólo matemáticas y español, sino también a sembrar la tierra. Esta idea de maestros ambulantes es muy fuerte y les exige una disposición y amor especial para enseñar. Tal vez así como lo ejemplifica en la forma de enseñarle a través de sus cartas a María Mantilla. Es decir, que no sólo se requiere de ciencia, de experimentación, sino de una buena guía, de un maestro dispuesto a enseñar y ejemplifica con el método socrático:

El amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo. Lo que dijo Platón debe repetirse hasta que los hombres vivan conforme a su doctrina. Se debe enseñar conversando, como Sócrates, de aldea en aldea, de campo en campo, de casa en casa (Martí, 2012: 122).

Y en sintonía con la propuesta socrática, presenta con fuerza la posibilidad de producción de conocimiento, esta premisa la materializa a través del ejercicio de autoformación, de búsqueda propia, de inspección de sí mismo:

Yo quiero entender cada palabra que leo, para así ver clara ante mí la idea que representa, porque las palabras no valen sino en cuanto representan una idea. Es, pues: me han hecho un imbécil. No hay orden ni verdad en lo que me han enseñado. Tengo que empezar a enseñarme a mí mismo (Martí, 2011: 164)

Tal y como hemos planteado en la Introducción de este libro, el mayor legado pedagógico de Martí es su ejemplo y tal vez esta insistencia en la formación propia, la inspección de sí mismo, el deseo de autoformación,

es el legado más interesante de su labor, no sólo en sentido teórico, de búsqueda de un conocimiento estático, que se queda en los libros, sino como construcción y conocimiento vivo, que se reflexiona y trasciende hacia la acción. Es una vida de conocimiento que se vuelve fecunda: “placé mucho ver confirmado por los pensadores lo que se ha aprendido por sí propio; pero es más saludable y fecundo lo que se aprende por sí propio” (Martí, 2011: 163); sin un interés de competencia con otros por cuánto saben, ni de acumulación de información, sino de enriquecerse con elementos que contribuyan a la formación de la persona. “A mí no me importa que otro sepa, lo importante es saber yo” (Martí, 2011: 164).

La fuerza de la denominación de Apóstol con la que se presenta a Martí, se expresa en su pensamiento presentado en *La Edad de Oro*, haciendo referencia a quienes logran comprender que es necesario aprender por sí mismo: “Los ciegos son santos”, dijo el rajah, “los hombres que desean saber son santos: los hombres deben aprenderlo todo por sí mismos, y no creer sin preguntar, ni hablar sin entender, ni pensar como esclavos lo que les mandan pensar otros (Martí, 2012: 137), porque lo contrario es “los que no quieren saber son de la raza mala” (Martí, 2012: 21).

La formación directa del sujeto genera independencia, eso quiere decir, que quienes logran comprender la necesidad de formarse, comprenden su papel relevante en los procesos de construcción de la República. No hay emancipación sin hombres y mujeres que deseen profundamente y para sí mismos su Independencia; pero no de manera solipsista sino en comunidad, por ello es relevante reconocer la vida en comunidad, la patria, que ya no sólo es la nación donde se vive sino la América, Nuestra América.

Finalmente, el proceso de conocimiento estaría ligado a nuevas formas de abordaje y sentido de las disciplinas en la escuela, de tal manera que logren despertar en los niños formas de acercarse a ellas, pero también, que logren ver el vínculo entre estas y con las cuestiones propias de la vida, por lo que va a proponer:

(...) lectura sentida (...) escritura sin flores (...) geografía emparentada con todos los conocimientos en que los nombres de lugares sirven de ocasión para explicar, con su geología y su biografía y su historia, la vida del mundo; (...) historia de las causas y resultados (...) gramática movable (...) aritmética viva y efectiva (...) álgebra y geometría y agrimensura, que divierten en el análisis de la pizarra, como una novela; aquel inglés y el francés aquel, no de meras palabras, sino de construcción y entendimiento, (...) espíritu de orden, reposo y libertad que hacía de los sencillos ejercicios una verdadera fiesta humana (Martí, 2012: 37).

Este sentido encontrado en las disciplinas tiene un aditamento material concreto al vincularse con el trabajo, con las formas prácticas y útiles del mismo y sobre las que Martí insistiera tanto en todos sus documentos sobre educación.

c) Saber y Trabajo

Martí insiste en que el conocimiento debe ser siempre para hacer cosas útiles y no eruditos que luego no sepan cómo labrar la tierra, establecer una industria, o hacer cosas prácticas que den al ser humano un lugar más digno en el mundo. Su cercanía a proyectos educativos con fuerte énfasis en el trabajo vistos en Estados Unidos, le dieron elementos para afirmar con fuerza que era necesario enseñar a los niños y las niñas a hacer cosas prácticas, por eso insiste en que se debe ir a la escuela a tener contacto directo con la naturaleza, a trabajar, a producir:

De la América española no se debe venir para eso, que es fútil y pernicioso, a la América del Norte; pero aprender cultivos en las haciendas, como abriendo propaganda nunca iniciada, decíamos en nuestro número anterior, a aprender mecánica en los talleres; a aprender a la par que hábitos dignos y enaltecedores del trabajo, el manejo de las fuerzas reales permanentes de la naturaleza, que aseguran al hombre que lo conoce un sustento permanente y real, a eso sí se debe venir a los Estados Unidos (Martí, 2011: 20).

Ese conocimiento será además una posibilidad de mejorar las condiciones del país. Generar industrias era una de las metas de la época, la industrialización; el avance de la educación técnica en países como Estados Unidos, sedujo a Martí, no tanto porque pensara solamente en mejorar las condiciones económicas del país, sino porque sabía que esta nueva forma de acceder al conocimiento, podría llevar a sus coterráneos a nuevas formas de ciudadanía. Porque la transformación del trabajo implica unas transformaciones en los sujetos, pero a su vez, todo cambio en los sujetos a partir de lo que se aprende y cómo se aprende, también cambia las condiciones objetivas.

Los hombres necesitan conocer la composición, fecundación, transformaciones y aplicaciones de los elementos materiales de cuyo laboreo les viene la saludable arrogancia del que trabaja directamente en la naturaleza, el vigor del cuerpo que resulta del contacto con las fuerzas de

la tierra, y la fortuna honesta y segura que produce su cultivo. (...) Y en campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza (Martí, 1963: 292).

La relación sujetos-saber-naturaleza, en consonancia con las búsquedas personales, traerá consigo la producción de conocimiento anclada en el trabajo como forma y expresión de un proyecto nuevo de ciudadanos y patria: “Se aprende cómo las cosas de guerra y de muerte no son tan bellas como las de trabajar” (Martí, 2012: 133).

d) El saber como acción: ética/política

El conocimiento está ligado a la acción, será una premisa para los pedagogos nuestroamericanos: no hay conocimiento si no está anclado en la realidad, en lo concreto. Lo demás es información, pedantería, confusión, no conocimiento. Y esa necesidad del conocimiento por lo concreto, se hace cuerpo cuando se incrusta en la necesidad de comprender el mundo y actuar en él, incidir en sus cambios, en sus búsquedas. La educación será un escenario necesario y propicio para construir la nación, para constituir la patria:

El verdadero objeto de la enseñanza es preparar al hombre para que pueda vivir por sí decorosamente, sin perder la gracia y generosidad del espíritu, y sin poner en peligro con su egoísmo o servidumbre la dignidad y fuerza de la patria (Martí, 2012: 314, t.3); pero también para preparar a los ciudadanos que requiere esta patria, sujetos con pensamiento propio, capaces de producir, de trabajar para sí mismos y para los demás. Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente. Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesiten los demás (Martí, 2012: 41).

La educación entonces tendrá un papel fundamental en la formación del ciudadano pero desde la práctica misma de las actividades políticas, que se pueden realizar dentro de la escuela. Martí ve en la escuela norteamericana algunos ejemplos de cómo se forman los niños y las niñas en el ejercicio de la acción política y lo presenta como un método bastante novedoso, de mucha utilidad:

El “Congreso en Parodia”, donde los estudiantes tienen de veras un Congreso en miniatura, con su presidente y sus reglas y sus comisio-

nes, y debaten los asuntos de la nación, según van saliendo al voto en la Casa de Representantes en Washington. ¡La República, en el juego! ¡La República, en los bancos del colegio! (Martí, 2001, Vol. 20: 207).

Por ello propondrá que se ejercite desde la niñez en las actividades propias de la ciudadanía, de esta manera los niños aprenderán lo necesario para vivir una vida pública: “Ser ciudadano de la república es cosa difícil, y es precioso ensayarse en ella desde la niñez. Ni la teoría de los héroes vale en el mundo lo que la de la asociación” (Martí, 2001, Vol.20: 204), reconociendo además que el aprendizaje por asociación genera mayores posibilidades de comprensión para la acción, lo que deja ver a todas luces, su insistencia en el cambio del método de enseñanza.

Otro elemento central en la formación de ciudadanos es el compromiso que se tiene de educarlos a todos sin distinciones. Martí será, como los filósofos electivistas que lo antecedieron, un defensor de la igualdad de los hombres y las mujeres, reconociendo al indio y al negro su condición de ciudadano, con derechos plenos. Martí nos recuerda a Simón Rodríguez cuando dice que: “La educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas (...) Todos son iguales” (Martí, 2011: 45), “y Escuela para todos, porque todos son ciudadanos” (Rodríguez, 1990: 34). Principio de igualdad que será característico de estos pensadores y pedagogos independentistas.

Esa confianza y responsabilidad que le asignan, tanto Rodríguez como Martí a la educación, muestra la importancia que tenía para estos grandes pensadores en la formación de las Repúblicas. Para el contexto la educación se muestra como central en la construcción de una propuesta de cambio y liberación del yugo español y de cualquier tipo de dependencia que se genere. Es la ignorancia el principio de la dependencia, en ese sentido, será el saber la garantía de la independencia plena, tanto de los sujetos como de las naciones: “La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas. Sea la gratitud del pueblo que se educa árbol protector, en las tempestades y las lluvias, de los hombres que hoy les hace tanto bien. Hombres recogerá quien siembra escuelas” (Martí, 2012: 47).

Por último, en esta vinculación del conocimiento con la acción para Martí se da en doble vía; por una parte el conocimiento que permite liberarse, pero que a su vez permite conocer el país y su contexto, de tal manera que el conocimiento no es una cosa estática, quieta, sino un movimiento pleno entre lo que se conoce y lo que se rige a partir del conocimiento: “Conocer el país y gobernarlo conforme al conocimiento es el único modo de librarlo de tiranías” (Martí, 2012: 46). Lo que manifiesta

una confianza en que el conocimiento nos permite lograr los fines políticos que se anhelan, en una suerte de saber como ética, tal y como lo comparten Sócrates y más adelante, Rodríguez; que la virtud es, ante todo, conocimiento; que no es posible ser virtuoso si no se tiene conocimiento: la ignorancia no genera sino negación y dependencia. Esto quiere decir que el conocimiento permite comprender y crear, actos necesarios para una vida política, conocer para comprender y dar sentido a lo que se hace y crear como un ejercicio necesario para la vida en mundo nuevo, en una América que está por hacerse.

Martí compartirá esta premisa, por eso el conocimiento para él es vinculante con la finalidad política, es ante todo ético y si es ético, es decir, si el conocimiento genera virtudes, formas de ser, también genera formas de actuar en el mundo, de ser político. “Como la ignorancia es la garantía de los extravíos políticos, la conciencia propia y el orgullo de la independencia, garantiza el buen ejercicio de la libertad” (Martí, 2012: 42). Esto quiere decir que el conocimiento sigue siendo una garantía de formación de la ciudadanía y de construcción de la República. Pero no, como lo hemos visto suficiente, el conocimiento entendido como memorización, repetición y acumulación de información, sino como experimentación, interacción con la naturaleza, inspección del pensamiento propio e incorporación en las labores propias del trabajo y la práctica política. Ese es el legado que nos ha dejado Martí, no sólo en la construcción teórica, sino en el aventurado camino transitado hacia la Independencia.

Última Página

El interés fundamental por reconocer en Martí sus aportes a la educación y la pedagogía en Nuestra América, ha sido propiciada por el grupo de investigación como un desafío por dar a conocer las pedagogías propias, pero además reivindicar la vigencia del pensamiento de estos grandes hombres de la Patria Grande que como Martí, nos han dejado un aporte incalculable en reflexión y acción tanto pedagógica como política, en ese sentido, sin lugar a dudas, un rasgo característico de esto/as maestras de nuestra historia, es el carácter político/pedagógico y pedagógico/político de sus aportes. Una vida dedicada a reflexionar y actuar en pro de la liberación de nuestros pueblos, en una búsqueda incansable por la emancipación y la independencia que fueron luego ocultadas o presentadas a medias para que no quedara rastro del espíritu que las propició.

En ese sentido, el rescate del pensamiento electivista cubano expresado en José De La Luz, en Caballero, Varela y el propio Martí, es un compromiso ético y una necesidad para los pueblos de América que hoy resurgen como el ave fénix.

Presentar a Martí como educador, como pedagogo, es reconocer su valentía y su fuerza expresadas en la búsqueda de experiencias que le permitieran superar el carácter reproductor de una sociedad esclavizada. Invitar a la lucha a través de las múltiples formas de pensar, sentir y actuar en el mundo de manera auténtica, es decir, de manera reflexiva y crítica; invitación que hoy está vigente, teniendo en cuenta que la homogenización de las formas de enseñanza, las recetas globalizadas para la educación y la estandarización de la evaluación siguen siendo formas efectivas de dominación a las que hay que hacer frente con propuestas que nos permitan ser nosotros mismos, que abran la puerta a la experimentación, a la producción compartida de conocimiento, al reconocimiento de los saberes populares, a la vinculación de la experiencia con los múltiples saberes, incluyendo los tradicionales y los científicos, los particulares y los universales, en la búsqueda de formas auténticas pero no aisladas de ser y vivir en el mundo.

Martí está vigente en cada propuesta descolonizadora del saber, en cada lucha contra el pensamiento hegemónico, contra la escuela tradicional que sostiene las banderas de la formación escolástica en su peor versión: la de la repetición de información sin sentido alguno para los sujetos y sus comunidades. Martí está vigente en las propuestas que buscan superar las imposiciones externas frente a qué y cómo enseñar, qué y cómo aprender. Está vigente además en cada lugar donde se está tejiendo e impulsando proyectos que busquen fortalecer lo colectivo, experimentar nuevas propuestas, más ancladas al territorio y a los intereses y necesidades propios. Hoy Martí está vigente en esa búsqueda incansable de conocimiento para la emancipación de nuestros pueblos.

Por eso esta Última Página, haciendo referencia al último relato de *La Edad de Oro*, quiere reconocer que Martí pensó y actuó de acuerdo a sus convicciones: “Patria es Humanidad”, eso es Martí para nosotros, como el padre que quiere dar todo a sus hijos, como el Hombre de *La Edad de Oro* quien nos deja estas palabras de cierre que son a la vez un inicio: “Pero el hombre ha de aprender a defenderse y a inventar, viviendo al aire libre, y viendo la muerte de cerca, como el cazador del elefante. La vida de tocador no es para hombres. Hay que ir de vez en cuando a vivir en lo natural, y a conocer la selva” (Martí, 2012: 174).

Referencias

- Buch, R. (2009). "De Caballero a Martí. Trayectoria de la Filosofía Cubana Electiva en el Siglo XIX" en: Honda N°25. CEM: La Habana.
- (2012). *Precursores del Pensamiento Filosófico Cubano en la Educación*. Ponencia presentada en el Taller científico SCIF: La Habana.
- Carbón, S. (1998). "José de la Luz y Caballero y la Tradición Clásica en Cuba" en: Faventia. La Habana: Universidad de la Habana. Páginas 105-109.
- De la Luz, J. (2001). *Obras: Aforismos*. La Habana: Imágen contemporáneo. Comp. de Alicia Conde Rodríguez.
- Fernández Retamar, R. (1993). *José Martí*. Buenos Aires: Almagesto.
- (2012). *Todo Calibán*. Caracas: El Perro y La Rana.
- García, F. (2004). "El Proyecto Educativo de José Martí: Una Lectura desde la Pedagogía Crítica. En Revista Educación N°28. Costa Rica: UCR. Páginas 11-26. <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/index> (Visitada: 28/05/16:35hs).
- Martí, J. (1963). *La América*, Nueva York, noviembre de 1884. Reproducido en *Obras completas*. Volumen VI y VIII. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. [Versión digital preparada por Marina Herbst].
- (2001) *Obras Completas*. La Habana: CEM. Vol. 20.
- (2011) *Ideario Pedagógico*. Selección Herminio Almendros. La Habana: CEM.
- (2012) *La Edad de Oro*. La Habana: CEM.
- (2012) *Obras Escogidas*. Tomo 3. La Habana: Edit. Ciencias Sociales.
- Martínez Gómez, J. A. (2010). "José Martí y la educación del ciudadano para el ejercicio responsable de sus derechos en la república", en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. www.eumed.net/rev/cccss/07/jamg.htm visitado 28/06/2013, 18hs
- Orden Jiménez Rafael (1998). *El Sistema de la Filosofía de Krause. Génesis y desarrollo del Panenteísmo*. Madrid: UPCO.
- Torchia, J. C. (2007). "La Querrela de la Escolástica Hispanoamericana: crisis, polémica y normalización", en: *Anuario de filosofía Argentina y Americana*. N°24. Cuyo. Pp. 35 a 77.
- Varela, F. (1944). "Varias proposiciones para el ejercicio de los bisoños", en: Rodríguez, J. Vida del presbítero Don Félix Varela. La Habana: Biblioteca de Estudios Cubanos, Arellano y Cía.

(1977) *Lecciones de Filosofía*. La Habana: Imágen Contemporánea. Tomo 1.

(2008) *Pensamientos*. Comp. María Margarita León. La Habana: Ediciones Bachiller.



CAPÍTULO 3

Los usos pedagógicos de José Martí.

por Pablo Imen

I. A modo de introducción

El título elegido para este capítulo asume una primera deuda con Juan Carlos Portantiero y su trabajo denominado “Los usos de Gramsci”, publicado en los primeros ochentas durante su exilio mexicano¹⁹. Precisemos: el texto de Portantiero expresó un debate planteado entre exiliados argentinos y se proponía poner en cuestión el valor de teorías creadas en geografías y tiempos lejanos, su validez para comprender nuestras propias realidades y actuar para su transformación. ¿Cuáles eran los alcances y los límites de teorías, conceptos y herramientas elaborados en contextos distantes en el tiempo y en espacio con respecto

¹⁹ Resulta un acto de elemental justicia reconocer dos aportes que, junto al texto de Portantiero, leí en los duros años noventa para este escrito. El primero está en el libro colectivo Simón Rodríguez y las Pedagogías Emancipadoras en Nuestra América y remite al capítulo 5, de nuestro compañero Hernán Ouviaña que se titula “Traicionar a Robinson. Notas acerca de la necesidad de imitar (sólo) la originalidad de Simón Rodríguez”. La otra inspiración viene de la tesis de doctorado de otro compañero del CCC, Martín Cortés, titulada Teoría política marxista en América Latina. El problema de la traducción en la obra de José Aricó. Ambos escritos estimularon muchas de las reflexiones que van construyendo la posibilidad de sistematizar, conceptualizar y actualizar una pedagogía emancipadora de, desde y para Nuestra América.

al ámbito concreto que se proponía utilizar el instrumental teórico y metodológico “extranjero” con fines liberadores?

Una de las perspectivas denunció la lectura que, por ser “fiel” a los textos, terminó siendo infiel a la realidad que debía interpretar para transformar. Lectura caracterizada como adocenada y dogmática que, detrás de buenas intenciones o no, leyó la realidad propia con lentes equivocados. Otra perspectiva justificaba la lectura doctrinaria en función del papel auxiliar que jugaba (que para esta posición debe jugar, y que jugará) la teoría en los procesos políticos, subordinada a ellos, adecuando la teoría a las exigencias de la emancipación. En el caso que estamos refiriendo, el marxismo constituía el territorio fundamental de la controversia. Los revolucionarios latinoamericanos y caribeños habían incurrido en lecturas que asumían las condiciones de producción “del” marxismo y sus conclusiones como elementos de validez universal. No nos proponemos internarnos en las riquísimas controversias políticas y teóricas de este campo de sujetos y perspectivas revolucionarias, sino más bien a abstraer los principales desafíos y consecuencias que traen aparejadas estas cuestiones sobre el campo epistemológico, pedagógico y político. Y lo hacemos aspirando a contribuir a la superación de la escisión de práctica y teoría.

En secciones anteriores de este libro propusimos una serie de enfoques y perspectivas que fueron orientando esta construcción colectiva. Desde nuestro nacimiento como grupo nos propusimos recuperar el legado de pedagogos de Nuestra América y repensar sus aportes posibles para una pedagogía emancipadora.

Una primera reflexión que quisiera retomar aquí remite los atributos que le dan denominación a nuestro colectivo del Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Trabajamos, entonces, re-buscando las “Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América”, y los términos involucrados en la denominación de nuestro grupo nos han llevado desde el inicio a interrogarnos sobre sus alcances y sus límites. Traemos este ejercicio al recorrido por las herencias de José Martí.

Una primera cuestión a atender nos plantea una conceptualización acerca de los alcances y límites de “lo pedagógico”. La tradición pedagógica oficial –por así decir– suele hacer foco en las conceptualizaciones o en la descripción de situaciones escolares, lo cual sin duda da cuenta de procesos y fenómenos que están en el campo educativo. Pero resulta interesante reflexionar sobre otros aspectos de la vida social que pueden implicar procesos de aprendizaje. En este sentido, la vida y la obra de José Martí nos desafían a ver en su ejemplo prácti-

co y cotidiano una potencial fuente pedagógica: por lo que hizo, por lo que pensó, dijo y escribió, sus actos pueden constituirse en verdaderas aportaciones para aprendizajes significativos y pertinentes concebidos, en sí mismos, como educación de inspiración liberadora. Decir que hay una “pedagogía martiana” o sugerir su entidad nos conduce necesariamente a sus ricas reflexiones pedagógicas pero también a su obra como hombre y como revolucionario.

Una segunda cuestión, referida a lo “emancipatorio” también resulta materia de deliberación y controversia. ¿Hasta qué punto una práctica pedagógica es “emancipadora”? ¿Puede calibrarse el contenido, el sentido y los efectos de una práctica pedagógica democrática como liberadora? ¿Puede hacerlo un docente individual o es imprescindible que abarque a la totalidad de las instituciones escolares? ¿Cuál debe ser su alcance y como se vincula con el plano de la(s) cultura(s)? ¿Cuáles deben ser sus vínculos con otras prácticas sociales? ¿Cuáles sus imbricaciones con el plano de la política y lo institucional? ¿Puede haber grados o niveles emancipatorios en las prácticas? ¿Puede haber educación emancipatoria y no estar acompañada por una práctica social revolucionaria? ¿Es posible que haya discursos emancipadores acompañados de prácticas domesticadoras? No nos proponemos resolver estos interrogantes en este mismo escrito. Más aún, estamos convencidos de que las respuestas serán una construcción colectiva que no puede ser extraída, meramente, de la aplicación fiel de una bella, verdadera y útil teoría emergente de la obra salvífica de un o una especialista “de las nuestras”.

Tenemos en nuestro horizonte como una prioridad práctica y teórica dilucidar caminos de la emancipación, caminos en los cuales la educación tiene cosas que aportar y para los cuales sistematizar los acervos de ese “pasado vivo” es apenas una parte de la faena. Se trata de impulsar un hacer reflexivo y político, individual y colectivo, de todos los actores y especialmente de los trabajadores de la educación. Esa creación será obra de mayorías dispuestas a crear, generalizar y defender esa pedagogía que siempre está llamada a revisarse para conservar su “naturaleza” emancipadora. Las opresiones múltiples y los caminos de liberación, las dinámicas culturales y sociales están en cambio permanente y nunca las soluciones resuelven para siempre las claves de la igualdad, la libertad, la justicia. El proceso es dinámico, permanente, individual y colectivo, teórico y práctico.

La tercera dimensión refiere a lo “Nuestroamericano” como categoría que es a la vez origen, identidad, que es asignatura pendiente y que es construcción en proceso. Que es final abierto. Para nosotros el tema es de una complejidad elevada. Por un lado, la idea de Nuestra América

resulta de un proceso histórico en que tres continentes se fundieron de manera violenta: América, Europa y África. De esa trágica vinculación que constituyó la marca de origen del capitalismo como orden mundial emerge una identidad que resumimos en el término “Nuestra América” tomando el escrito de José Martí como signo de reconocimiento. Siendo así, un último aspecto que aquí apenas mencionamos intenta encontrar las relaciones entre “lo propio” y “lo ajeno”, tarea nada sencilla.

Complementariamente, expresamos una pregunta pensando en qué medida experiencias y teorías construidas en otros contextos históricos (pero en nuestros territorios) pueden ser actualizadas para la imprescindible construcción de un proyecto pedagógico, emancipador y nuestroamericano para el siglo XXI.

Entendemos que, efectivamente, la construcción de una pedagogía del presente y para el futuro no se crea como una tabla rasa sino que más bien se recrea, asumiendo los legados de maestras y maestros que, aunque parcialmente derrotados en el curso de sus vidas, dejaron ideas, propuestas, escritos, métodos y sueños pendientes de concreción que pueden y deben ser reapropiados.

Sabemos que José Martí –quien fuera maestro, entre otras muchas ocupaciones– no fue especialmente estudiado como educador. Su compromiso vital con la independencia cubana, su dura existencia, su estilo literario –entre otras luces– postergó el análisis de su(s) faceta(s) pedagógica(s). En efecto, más allá de la publicación de su *Ideario Pedagógico* (que resume sus principales escritos respecto de la cuestión educativa) no logramos dar cuenta de estudios sobre la pedagogía martiana. Fue Lidia Turner Martí quién nos hizo conocer la existencia de diversos trabajos que abordan esta temática²⁰. Y aunque nos damos por enterados de estas efectivos antecedentes, cabe reconocerlos a la par de lamentar que no se trata de producciones disponibles en Argentina y, por eso mismo, no nos fue posible consultarlos para esta producción colectiva.

El título de este acápite – “Los Usos Pedagógicos de José Martí” –, en suma, refiere a la posibilidad de recuperar el acervo martiano para la tarea que nos convoca: aportar a la construcción de una Pedagogía Emancipadora de, desde y para Nuestra América.

20 Entre otras producciones que no están disponibles en Argentina, nos informa Lidia Turner Martí las que siguen: Albert, Celsa (1992). *Las ideas educativas de José Martí*. Ed. Gente: Santo Domingo; Turner, Lidia y otros (1996). *Martí y la educación*. Ed. Pueblo y Educación: La Habana; Frómata, Fernando (2007). *Filosofía de la educación en José Martí*. Ed. Santiago; González, Diego (1999). *Martí y las ciencias del espíritu*. EI-MAR.SA: La Habana; Pacheco, María Caridad y Pupo, Rigoberto (2012). *José Martí: la educación como formación humana*. Centro de Estudios Martianos: La Habana; Mendoza, Lissette (2008). *Cultura y valores en José Martí*. Editorial Pueblo y Educación: La Habana.

Vale aquí una advertencia sobre nuestras pretensiones y nuestras posibilidades: José Martí no ha sido un especialista en educación aunque fue un educador. Educador que vivió del acto de educar y cuya vida fue, en sí misma, un acto pedagógico. Escribió sobre temas de educación de manera asistemática aunque un repaso de sus reflexiones revela una riqueza y unas definiciones que constituyen verdaderos hallazgos de su tiempo que hoy conservan vigencia. Lo hizo en distintos artículos periodísticos o en una revista infantil -*La Edad de Oro*- que fueron recopilados en el libro *Ideario Pedagógico*. Sobre este libro, que ofició como nuestra referencia empírica, elaboramos un arduo proceso de sistematización de lo que serían algunos ejes fundamentales del pensamiento pedagógico de José Martí. Es ese esfuerzo sistematizador el que pretende justificar la extensión de este escrito y la profusión de citas. Sus palabras replicadas en estas páginas se proponen dar cuenta de las principales categorías, preocupaciones, interrogantes y tensiones de la perspectiva pedagógica de nuestro autor.

En la sección que sigue repasaremos las principales ideas pedagógicas de Martí. En la sección final retomaremos nuestras preocupaciones sobre los aportes martianos a una Pedagogía Emancipadora de Nuestra América.

II. Ideas pedagógicas de Martí

Proponemos organizar esta sección alrededor de respuestas que el Apóstol de la Revolución Cubana dio a preguntas fundamentales del proceso pedagógico: ¿Para qué enseñar y aprender? ¿Qué enseñar y aprender (y qué no enseñar ni aprender)? ¿Cómo enseñar y aprender, y cómo no hacerlo? ¿Cómo pensar el lugar de docentes y estudiantes? ¿Cómo debe pensarse en términos de la educación de un país?

De las respuestas a estas preguntas avanzamos en una primera sistematización del pensamiento pedagógico de José Martí. Esta sistematización, claro está, no es un punto de llegada para comprender los alcances del proyecto educativo martiano.

II.1. ¿Para qué enseñar y aprender?

Martí idea y publica *La Edad de Oro*, que constituye una verdadera avanzada en la literatura infantil. En los escritos que lo componen traspuntan múltiples elementos que dan pistas sobre su visión acerca de los

principales destinatarios de la educación: los niños. Uno de sus textos lo revela de manera profunda y conmovedora. Dice Martí, respondiendo a la pregunta sobre el sentido último de *La Edad de Oro*: “Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. Y queremos que nos quieran, y nos vean como cosa de su corazón” (Martí, 2012: 75). Si, en efecto, los niños son entonces fundamentales para el proceso educativo, hay otros fines convergentes para la educación que Martí se imagina.

Como proyecto colectivo, aparece el desafío de repensarnos y rehacernos desde la noción de “Nuestra América”: “No somos aún bastante americanos: todo continente debe tener su expresión propia: tenemos una vida legada, y una literatura balbuceante” (Martí, 2011: 43). Hay aún un paso más “audaz”²¹: Martí reivindica la educación de los originarios como una fuente pedagógica imprescindible. En ese contexto histórico, su posición expresa un valiente posicionamiento cultural y político; son conocidas sus divergencias con el argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien desprecia a los pueblos indígenas y para quienes justifica inclusive el exterminio físico. Martí dice, a propósito de una educación nueva a construir:

¿Qué no hará entre nosotros el nuevo sistema de enseñanza? Los indígenas nos traen un sistema nuevo de vida. Nosotros estudiamos lo que nos traen de Francia, pero ellos nos revelarán lo que tomen de la naturaleza. De esas caras cobrizas brotará nueva luz. (...) No nos dará vergüenza que un indio venga a besarnos la mano: nos dará orgullo que se acerque a darnosla (Martí, 2011: 43).

La construcción de una identidad colectiva, el reconocimiento de ese “nosotros” plural y diverso, y la preocupación por la niñez vienen a ser, de modo complementario, unos basamentos imprescindibles a los que debiera atender todo proyecto educativo en consonancia con una idea de niñez, de adultez, de sociedad que propone José Martí.

A lo largo de sus textos, aparecen distintos aspectos que alimentan el concepto de “educación”. Distintas definiciones que él propone hacen al sentido último del acto pedagógico. Martí señala en primer término que “enseñar es crecer” (Martí, 2011: 80). En este caso lo afirma en una carta enviada a su querida María Mantilla, a quien casi adopta como una hija, y que daba clases a los niños. La perspectiva que él rescata

²¹ El adjetivo audaz corresponde a su tiempo histórico. Es en aquél contexto de una América oficial negadora de sus raíces indígena-originarias que Martí revaloriza ese componente ancestral de una identidad colectiva diversa.

aquí y que no debiéramos abandonar es que el enseñante, en el acto pedagógico, se ve compelido a desarrollar nuevos conocimientos, habilidades, disposiciones que den respuesta a las necesidades de los niños; como vimos ya, la esperanza del mundo.

Otra faceta se refiere a la exigencia de formar Pueblos y Repúblicas, Martí afirma que “conocer es resolver” (Martí, 2011: 48). Esta afirmación la hace a propósito de los graduados universitarios que, formados con anteojeras incapaces de valorar lo propio, deben asumir luego responsabilidades de gobierno sin la mirada ni los instrumentos para dirigir un proyecto social en perpetuo despliegue.

Pero el alcance de la educación reconoce otras dimensiones o aspectos. Uno que es preciso resaltar es el de la formación para la autonomía:

La cruzada se ha de emprender ahora para revelar a los hombres su propia naturaleza, y para darles, con el conocimiento de la ciencia llana y práctica, la independencia personal que fortalece la bondad y fomenta el decoro y el orgullo de ser criatura amable y cosa viviente en el magno universo (Martí, 2011: 52).

Conocerse a sí mismo, conocer su entorno, asegurar la “independencia personal”, constituyen los fines fundamentales de la educación que defiende José Martí.

Otro aspecto valioso de la educación se refiere a un concepto de “transmisión” pues remite al derecho de los seres humanos a apropiarse de la obra que la humanidad construyó hasta el momento en el cual el niño ingresa a su educación sistemática:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí, 2011: 68).

Adviértase el alcance de esta afirmación pues no se trataría de una transmisión acrítica y pasiva, sino como apropiación activa que facilite su integración a las realidades que debe asumir para construir un proyecto que es al mismo tiempo propio y colectivo.

La idea de educación como transmisión crítica y como preparación para la vida se complementa con una dimensión ético-política. Una dimensión compleja, advirtiendo que cosas evita una buena educación:

Educación es poner coraza contra los males de la vida. El crimen, y el deseo, que lleva a él, muerden fácilmente en el ignorante, o en los que por no tener la mente acostumbrada a pensar, ni afición a los goces que provienen de ejercitar el pensamiento, emplean en la mera bestial satisfacción de sus instintos todas las fuerzas activas de su naturaleza (Martí, 2011: 23-24).

La educación contra el crimen reclama revisar la organización de la sociedad y comprometer a todos y todas con un modelo ético. Exige, a la vez, enseñar a pensar con claridad para el dominio de los instintos bestiales. El tema es retomado en otros textos que insisten sobre la relevancia de la educación en el cumplimiento de estos objetivos.²²

Esa tarea pedagógica requiere tan significativos esfuerzos que Martí propone que todos y todas deben ser maestros, como parte del compromiso colectivo con la formación de la niñez. La propuesta es de una enorme trascendencia, porque hace de la sociedad en su conjunto un Pedagogo Colectivo.²³

Pero además de aquello que la educación debe evitar, hay reflexiones sobre lo que la educación –en términos éticos– debe propiciar. La solidaridad, la honradez y la preocupación por los demás constituyen componentes fundamentales de una buena educación.²⁴ Veamos cómo lo dice en sus propios términos:

El niño, desde que puede pensar, debe pensar en todo lo que ve, debe padecer por todos los que no pueden vivir con honradez, debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre

22 En un mismo sentido completa Martí: “Se sabe un hecho, que basta a decidir la contienda: de cada cien criminales encerrados en las cárceles, noventa no han recibido educación práctica. Y es natural: la tierra, llena de goces, enciende el apetito. Y el que no ha aprendido en una época que solo paga bien los conocimientos prácticos, artes prácticas que le producen lo necesario para satisfacer el sus apetitos, en tiempos suntuosos fácilmente excitados, o en lucha heroica e infructuosamente, y muere triste, si es honrado; o se descorazona, y mata, si es débil, o busca modo de satisfacer sus deseos, si estos son más fuertes que su concepto de virtud, en el fraude y en el crimen.” “En vez de artes metafísicas, artes físicas”; “Educación científica” en *La América*, Nueva York, septiembre de 1883, OC, T.8, pp.277-278; pgs. 66-67 del IP.

23 Completando lo anterior: “Los pueblos que quieren salvarse han de preparar a sus hijos contra el crimen: en cada calle, un kindergarten: el hombre es noble, y tiende a lo mejor: él conoce lo bello, y la moral que viene de él, no puede vivir luego sin moral y belleza. La infancia salva: una ciudad es culpable mientras no es toda ella una escuela: la calle que no lo es, es una mancha en la frente de la Ciudad: ¿a qué ir con la frente coronada de palacios, y los gusanos hasta las rodillas? (...) de salmos y chocolates eran las misiones de antes, las de ahora han de ser de kindergarten y zapatos: se han de reclutar soldados para el ejército, y maestros para pobres: debe ser obligatorio el servicio de maestros, como el de soldados: el que no haya enseñado un año, que no tenga el derecho de votar: preparar a un pueblo para defenderse, y para vivir con honor, es el mejor modo de defenderlo” En *Fragmentos de “Política internacional y religión”*, OC., t.12, pp-414-415; p. 153 del IP.

24 En *La Edad de Oro*. Tres Héroes, OC, T.18, pp. 304-305; p. 77 del IP)

honrado. El niño que no piensa en lo que sucede a su alrededor, y se contenta con vivir, sin saber si vive honradamente, es como un hombre que vive del trabajo de un bribón, y está en camino de ser un bribón (Martí, 2012: 77).

Es fundamental pues que los niños practiquen el bien: “Los niños debían juntarse una vez por lo menos a la semana, para ver a quién podrían hacerle algún bien, todos juntos” (Martí, 2012: 79). Advertimos en esta aseveración dos aspectos que pueden y deben traducirse a la propuesta educativa concreta: la educación por la solidaridad, o por la justicia no se circunscribe a una mera declaración de buenas intenciones, a retóricas disociadas de acciones. Es la práctica la que contribuye a una educación para hacer el bien. Segundo, no se trata de una construcción individual –aunque abarque a cada sujeto– sino colectiva.

Formar para la bondad, pues, se asume como tarea fundamental de la acción pedagógica. Pensar, sentir y actuar para los demás así como repudiar las formas egoístas:

Los hombres necesitan quién les mueva a menudo la compasión en el pecho, y las lágrimas en los ojos, y les haga el supremo bien de sentirse generosos: que por maravillosa compensación de la naturaleza aquél que se da, crece; y el que se repliega en sí, y vive de pequeños goces, y sólo piensa avariciosamente en beneficiar sus apetitos, se va trocando de hombre en soledad, y lleva en el pecho todas las canas del invierno, y llega a ser por dentro, y a parecer por fuera insecto (...) Ser bueno es el único modo de ser dichoso. Ser culto es el único modo de ser libre (Martí, 2011: 51-52).

La bondad es complementaria con la noción utilidad: “Eso es mejor que ser príncipe: ser útil. Los niños debían echarse a llorar, cuando ha pasado el día sin que aprendan algo nuevo, sin que sirvan de algo” (Martí, 2012: 79).

Por otro lado, también hay unos fines pedagógicos destinados a dotar a las jóvenes generaciones de las herramientas para asegurar unas condiciones de existencia:

La educación, pues, no es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano (Martí, 2011: 135).

Esta propuesta que reivindica el trabajo se complementa necesariamente con un modelo que a la vez que asegura la prosperidad respeta a la Naturaleza:

(...) en lo común de la naturaleza humana, se necesita ser próspero para ser bueno. (...) La Naturaleza no tiene celos, como los hombres. No tiene odios, como los hombres. No le cierra el paso a nadie, porque no teme de nadie. Los hombres siempre necesitarán de los productos de la naturaleza (Martí, 2011: 51).

II.2. ¿Qué enseñar y aprender (y qué no enseñar ni aprender)?

Martí cuestiona en reiterados escritos la enseñanza enciclopedista dado que la repetición, la memoria y la escolástica concebidas como fines en sí mismos contribuyen, por decirlo de algún modo, a la formación de un ser humano incompleto, incapaz de pensar, de sentir, de hacer, y de ser parte de un proyecto colectivo. Valen las letras, advierte, pero ligada a la enseñanza de todas las artes. Martí insiste una y otra vez en la enseñanza de las ciencias (pero no en un sentido formalista, sino vital):

¿A dónde van a parar con su leer, escribir y contar, su gramática que no entiende ni aplica, su geografía que aprendió de memoria, el americano que deja la escuela a los quince años? Desdeña el trabajo real, no sabe –por falta de rudimentos– cómo acercarse a él. Es un caballero vergonzante (...) Lo que pierde el niño (...) en aprender letras inútiles (...) gánelo aprendiendo (...) aquellos fundamentos generales de las artes todas, que en sí mismo son ciencia acumulada, y aquella destreza de la mano que le dará fe en sí, disposición para el oficio que después escoja, carácter y orden para aquello a que se dedique (...) Hasta que no enseñemos ciencias en las escuelas, no tendremos a salvo la República (Martí, 2011: 155).

Es pues, en lo esencial, una educación para la vida. Y sin negar el valor de las letras reivindica una y otra vez el lugar de la Naturaleza y del Trabajo como elementos formadores fundamentales:

Puesto que se vive, justo es que donde se enseñe, se enseñe a conocer la vida. En las escuelas se ha de aprender a cocer el pan de que se ha de vivir luego. Bueno es saber de coro a Homero (...) Pero puesto que la tierra brota fuerzas, más que rimas (...) urge estudiar las fuerzas de la tierra. Que se lea, cuando el sol es muy recio, la Biblia; y cuando el sol ablanda, que se aprenda a sembrar racimos de uva (Martí, 2011: 71-72).

La propuesta pedagógica –deja entrever– no excluye a la cultura clásica, pero la pone en un lugar subordinado: de aprender a vivir se trata y de transmitir el acervo cultural de la Humanidad en su andar histórico –tal como se expresó en el acápite anterior–. Sí, pues, a la cultura pero desde y para la vida.

La educación que va construyendo Martí en sus escritos exige un desarrollo y armónico de la personalidad, de todos y cada uno de sus aspectos:

Desenvuélvase (...) al hombre entero –el moral, el intelectual y el físico– por medios suaves que lo dispongan a la suavidad, que en vez de rebajarlo lo enaltezcan, que le revelen a la vez la ley universal y su destino, que o es un crimen de la Naturaleza, o es el amor (Martí, 2011: 22).

Investigar, expresarse, son parte de un proyecto pedagógico que forma ciudadanos y hacedores:

Edúquese en el hábito de la investigación, en el roce de los hombres y en el ejercicio constante de la palabra, a los ciudadanos de una república que vendrá a tierra cuando falten a sus hijos estas virtudes. Lo que estamos haciendo son abogados, y médicos, y clérigos y comerciantes; pero, ¿dónde están los hombres? (Martí, 2011: 122).

La dimensión ética e integral de su propuesta se evidencia en esta y en otras intervenciones. La ciencia es valorada frente a la especulación metafísica: “De todas partes se eleva un clamor (...) de todas partes se pide urgentemente la educación científica. (...) . Y esta demanda es hoy como palabra de pase, y contraseña de la época, en todo diario bueno y notable revista” (Martí, 2011: 66-67).²⁵

Otra práctica formativa fundamental es el arte, y especialmente el que surge del contacto de los niños con la naturaleza:

En los dibujos y ornamentos es donde se palpa más el beneficio de la libertad en la educación, del trabajo espontáneo. Hay rincones y caprichos en aquellas líneas inseguras, que revelan la impresión vivaz de los paseos de verano por los ríos, con las colinas dormidas sobre el cielo (...) Y el arte nace de eso: la impresión directa. (...) Y se ve que la libertad de la invención y el placer de crear por sí, estimulan (...) el ingenio propio y la fuerza del carácter (Martí, 2011: 107).

En la misma línea de grandes pedagogos de Nuestra América –como Simón Rodríguez o Luis Iglesias– se resalta el valor de la observación directa, del contacto vivo con la naturaleza, del dibujo y la creación como prácticas formativas fundamentales.

25 En vez de artes metafísicas, artes físicas; “Educación científica” en La América, Nueva York, septiembre de 1883, OC, T.8, pp.277-278; pgs. 66-67 del IP

II.3. ¿Cómo enseñar y aprender, y cómo no hacerlo?

Los textos martianos sobre educación revelan sus enormes aspiraciones liberadoras: formar para una identidad colectiva y formar para la niñez. Formar para la autonomía, para la bondad y contra el crimen, para ser útil, para apropiarse críticamente del acervo cultural de la humanidad.

Una idea central de Martí es la educación para la libertad y, por tanto, impugna todo método fundado en el temor y la obediencia. El sustrato imprescindible de todo acto pedagógico legítimo y válido es el amor. Por el contrario, las prácticas opresivas traen consecuencias funestas para quienes sufren el ejercicio de un poder brutal. Lo dice con una claridad meridiana:

La educación del temor y la obediencia estorbará en los hijos la educación del cariño y el deber. De los sistemas opresores, no nacen más que hipócritas o déspotas (...) Violentando las fuerzas nobles en el ánimo de los niños, no se forma hijos fuertes para las conmociones y grandeza de la patria. Deben cultivarse en la infancia preferentemente los sentimientos de independencia y dignidad (Martí, 2011: 155).

Martí despliega una inspiración vitalista que tiene como contrapartida el cuestionamiento frontal de la educación memorística, de los métodos opresivos así como la reivindicación del amor y el cariño como eje esencial de la relación pedagógica:

Pero acá ha venido a resultar, por el desajuste ante los encargados de educar y lo generoso del sistema y de los textos, que (...) son las escuelas meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños año sobre año en estériles delectos, mapas y cuentas; donde se autorizan y ejercitan los castigos corporales; (...) donde no se enseñan los elementos vivos del mundo en que se habita, ni el modo con que la criatura humana puede mejorarse y servirse en el contacto inevitable de ellos; donde no se percibe entre maestras y alumnos aquél calor de cariño que agiganta en los educandos la voluntad y aptitud de aprender, y se les queda en el alma dulcemente como una visión del paraíso, que les confronta y alegra la ruta en los desfallecimientos forzosos de la vida (Martí, 2011: 12-13).

Otro rasgo fundamental de la educación martiana es la práctica: “Cocinando, enseña a cocinar. Andando, enseña a andar. Retratando, se enseña a retratar. Enseña a asar papas, y a medir las ondas de la luz” (Martí, 2011: 92).

Una educación desde la vida y para la vida; no para cualquier vida sino para una vida digna:

Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para la vida. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuelas no debería decirse, sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada (Martí, 2011: 129-130).

Contra la aridez de la educación formalista, escolástica, repetitiva: “De textos secos, y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida” (Martí, 2011: 61). Si “la educación” puede ser una herramienta valiosa, no se trata de “cualquier educación”. Martí asume el valor de una educación emancipadora pero cuestiona en muchos de sus artículos, de manera radical, la educación enciclopedista. Admite, en tal sentido, que por “la educación se ha venido entendiendo mera instrucción, y por propagación de la cultura la imperfecta y morosa enseñanza de modos de leer y de escribir” (Martí, 2011: 153-154).

Abunda, pues, en un programa pedagógico asombrosamente similar a las preocupaciones que planteó décadas antes Simón Rodríguez. La alfabetización debe ser una adquisición que se despliega como herramienta para un pensar libre, autónomo, enriquecido:

Leer, escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños deben saber. Pero, ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y la grandeza del conocimiento? ¿A qué escribir, si no se nutre la mente de ideas, ni se aviva el gusto de ellas? (Martí, 2011:15-16).²⁶

En línea convergente, Martí se pronuncia contra una lógica cuantitativista de la enseñanza. Hay allí una crítica subyacente a una formación mecanicista centrada en la actividad de cuentas y recuentos (¿para qué es importante aprender a contar?) y memorística:

Contar sí, eso lo enseñan a torrentes. Todavía no saben los niños leer una sílaba, cuando ya les han enseñado ¡a las criaturas de cinco años! A leer hasta cien. ¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias.²⁷

26 Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, pp. 80-86; Pags. 15-16 del IP

27 Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, pp. 80-86; Pags. 15-16 del IP

Frente a aquel modelo, José Martí propone una pedagogía para promover la soberanía cognitiva, la capacidad de pensar y comprender con cabeza propia:

(...) gran bendición sería, si las escuelas fuesen (...) casas de razón donde con guía juiciosa se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento, y se le pusiera delante, en relación ordenada, los objetos e ideas, para que deduzca por sí las lecciones directas y armónicas que le dejan enriquecido con sus datos, a la vez que fortificado con el ejercicio y gusto de haberlos descubierto (Martí, 2011: 12).

La escuela que propicia Martí valora, desde luego, la lectura, pero amplía el horizonte de la propuesta pedagógica. Hay que aprender a leer, pero no de cualquier manera sino críticamente y para ser y actuar en el mundo. Se reivindica el valor de una educación para el hacer, ligando teoría y práctica pues

(...) en los pueblos está la gran revolución (...) Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender (...). Siémbrense química y agricultura, y se cosecharán grandeza y riqueza. Una escuela es una fragua de espíritus: ¡ay de los pueblos sin escuelas! ¡Ay de los espíritus sin temple! (Martí, 2011: 46).

La idea de una escuela como fragua de espíritus es una definición al mismo tiempo bella, profunda y sin duda compleja.

En ese proyecto pedagógico, resulta fundamental el amor como motor y norte de la relación pedagógica. En relación al “como enseñar” el lugar del docente, su posición y su actitud resultan sustantivos para impulsar el proyecto pedagógico emancipador que Martí despliega de manera consecuente: “El amor es el lazo de los hombres, el modo de enseñar y el centro del mundo” (Martí, 2011: 122).

La enseñanza que propicia el maestro debe ser dialógica, y profundamente ligada a la Naturaleza superando las perspectivas racionalistas y unidimensionales que reducen la educación unilateral a una concepción enciclopédica. La educación cognitivista, por así decir, ha de complementarse de modo equilibrado con lo que Martí denomina “alma del corazón”, “alma de la mente” y “región del deseo”. El planteo es agudo y radicalmente subversivo de las prácticas escindidas, fragmentadas, enajenadas y enajenantes. Se trata de construir una educación integral. Así afirma que:

Se debe enseñar conversando, de campo en campo, de casa en casa. La inteligencia no es más que medio hombre, y no lo mejor de él; ¿qué es-

cuelas son estas donde sólo se educa la inteligencia? Siéntese el maestro mano a mano con el discípulo, y el hombre mano a mano con su semejante, y aprenda en los paseos por la campiña el alma de la botánica, que no difiere de la universal, y en sus plantas y animales caseros y en los fenómenos celestes confirme la identidad de lo creado (Martí, 2011: 122).

Otro rasgo de la enseñanza es el papel de la ciencia, a la que Martí reivindica como la “verdadera”. Parte del cuestionamiento a la literatura concebida como ejercicio superficial:

Leo pocos versos, porque casi todos son artificiales y exagerados, y dicen en lengua forzada falsos sentimientos (...) Donde yo encuentro mayor poesía es en los libros de ciencia, en la vida del mundo, en el orden del mundo, en el fondo del mar, en la verdad y música del árbol (...) y en la unidad del universo, que encierra tantas cosas diferentes, y es todo uno y reposa en la luz de la noche del trabajo productivo del día. (...) Que las discípulas amen la escuela, y aprendan en ella cosas agradables y útiles (Martí, 2011: 82-83).

En resumen: se trata de educar a través de sentimientos de independencia y dignidad, erradicando las formas opresivas. Revalorizar el papel de la práctica, contra las perspectivas enciclopedistas. La alfabetización y los conocimientos no son fines en sí mismos, sino instrumentos para la autonomía de un sujeto que deberá ser gobierno de sí mismo, productor, ciudadano de una República que se construye desde lo que somos, desde nuestras raíces, desde nuestras identidades.

Exige que los aprendizajes, desprendidos de todo verbalismo, autoritarismo sean herramientas sustentadas en valores de educar para la libertad, que puedan adquirir sentido, especialmente para quienes aprenden, pero también para quienes enseñan.

La literatura y la ciencia que entiende Martí están despojadas de sesgos formalistas, se comprenden como instrumentos que inciden en una actividad que imbrica el sentimiento, la reflexión y la práctica. Se leen así como creaciones humanas que lejos de enajenar a los sujetos de la relación pedagógica los inducen a reflexionar, a sentir, a experimentar, a compartir, a crear, a descubrir, a gozar y a prepararse para vivir.

La pedagogía vital que defiende se expresa en un proyecto integral que abarca la razón pero la desborda, introduciendo el sentir y el hacer, y el vincularse con los demás y su contexto a partir de la exigencia de hacer el bien y de servir al prójimo. Tales cuestiones deben atravesar el “cómo” del proyecto educativo y su sustento fundamental –tópico que atraviesa toda su obra– es la ternura y el amor.

II.4. Consideraciones sobre docentes y estudiantes

José Martí aborda en distintos fragmentos de sus escritos la temática de los docentes, protagonistas fundamentales de la relación pedagógica. En algunos de sus textos aparecen críticas a docentes verbalistas, cuyas prácticas pedagógicas se sustentan en una lógica enciclopedista:

Y lo que falta no es ansia de aprender en los discípulos: lo que falta es un cuerpo de maestros capaces de enseñar los elementos siquiera de las ciencias indispensables en este nuevo mundo. No basta ya, no, para enseñar, saber dar con el puntero en las ciudades de los mapas, ni resolver reglas de tres ni de interés (...) ni saber esa desnuda Historia cronológica inútil y falsa, que se obliga a aprender en nuestras universidades y colegios (Martí, 2011: 18).

¿Qué modelo de docente está pensando José Martí? Uno de sus textos da cuenta de algunos de sus rasgos fundamentales:

Aquél hombre a quién aman tiernamente los alumnos que le ven de cerca la virtud; aquél compañero que en la conversación de todos los instantes moldea y acendra, y fortalece para la verdad de la vida, el espíritu de sus educandos; aquél que a todas horas sabe dónde está y lo que hace cada alumno suyo, y les mata los vicios, con la mano suave o enérgica que sea menester, en las mismas raíces (Martí, 2011: 33-34).

Además de la dimensión afectiva y ética, nuestro maestro da algunas pistas de orden epistemológico y metodológico. Reivindica a

(...) aquél educador que sólo tiene la memoria como abanico del entendimiento, y (...) enseña en conjunto, relacionando unas cosas con otras, y sacando de cada voz todos los orígenes, empleos y derivaciones, y de cada tema toda su lección humana; aquél republicano caballero y austero que pone en los niños (...) las virtudes del trabajo y su método (...) aquél guía, a la vez amoroso y enérgico que con esfuerzo paternal, en el ejemplo y el beneficio del valle sano y majestuoso, convierte prontamente al niño mimado de la ciudad, al niño desatendido de la aldea (Martí, 2011: 33-34).

Hay aquí referencias muy sugestivas para una “teoría de la enseñanza”. Vale, claro, ejercitar la memoria siempre y cuando contribuya a la comprensión del mundo. El ejercicio de comprensión supone una enseñanza relacional; como se piensa la realidad, como se entienden

sus componentes, se la describe en sus partes, se analizan sus causas y consecuencias. Y no sólo se trata de una fórmula cognitiva que sacude el yugo formalista, que supera la perspectiva atomizada y escindida, que impide un análisis desde la lógica de la crítica y la complejidad. Esta propuesta exige un maestro que liga el conocer con el actuar y opone a la mera absorción de contenidos la vinculación con el trabajo liberador y con la ética republicana. Pensar, sentir, decir, hacer, convivir son ahora requeridos desde la perspectiva del quehacer docente. Si esa es la enseñanza que necesitan nuestros países, es imperioso que los docentes la construyan desde su proceso de trabajo, desde la construcción de la propuesta pedagógica.

La educación que propicia Martí, ligada a la vida y a la Naturaleza, presupone la formación de un colectivo docente de determinadas características. Veamos: “¡Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones! El sol no es más que el establecimiento de la enseñanza elemental científica” (Martí, 2011: 54).

Habíamos señalado antes que Martí proponía que los adultos se convirtiesen en maestros como un acto de responsabilidad social y generacional. En el marco de un proyecto pedagógico que valora la educación rural, Martí se ocupa de pensar un modelo de docente que va recorriendo los campos para formar a la niñez y a la juventud. Él propone un cuerpo de maestros ambulantes, que deben tener características específicas. Su quehacer pedagógico necesita de un método, una estructura y un proceso de trabajo consistente con los fines propuestos:

Eso que va dicho es lo que pondríamos como alma de los maestros ambulantes. ¡Qué júbilo el de los campesinos, cuando vieses llegar, de tiempo en tiempo, al hombre bueno que les enseña lo que no saben (...) Podría abrirse el apetito del saber. Se daría el ímpetu. (...) No enviaríamos pedagogos por los campos, sino conversadores. (...) En suma, se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros. La escuela ambulante es la única que puede remediar la ignorancia campesina (Martí, 2011: 54).

Aunque no podamos aquí más que puntualizarlo sin mayores desarrollos, hay esbozado un método para la formación ética que nos parece original y valioso, por suponerlo eficaz: el aprovechamiento de las “malas pasiones” como plataforma sobre la cual trabajar para ir forjando un ser humano íntegro, solidario, trabajador, bueno. Aunque no hay mayores precisiones, el concepto que nos propone aquí Martí tiene enormes proyecciones culturales, políticas, pedagógicas y organizativas. Asumir

los valores y prácticas “antiéticos” como instrumento para superarlos y construir su opuesto supone la negación de una cultura represiva y negadora, un papel activísimo del docente en una educación integral y la reformulación de aquello que se quiere lograr con el acto educativo. De estos objetivos múltiples se deducen significativos cambios en la organización del trabajo docente y en el funcionamiento de las instituciones y relaciones escolares. La dimensión ética –el amor, la honestidad, la solidaridad, la reflexión– emerge como un eje estructurador de la práctica de la enseñanza.

Martí nació en Cuba, un país cuya población era mayoritariamente campesina. Porque llama a entender nuestras realidades desde lo que somos, él valora especialmente a la población campesina. Lo hace saber en sus escritos por la defensa de los campesinos y por el lugar que la agricultura ocupa en su perspectiva pedagógica y política. Pero más allá de ese dato vuelve una y otra vez a la exigencia de que los docentes son protagonistas de fines educativos fundamentalmente ligados a la formación de sujetos libres y luminosos. Leamos sus reflexiones:

Y los campesinos, sin embargo, son la mejor masa nacional, y la más sana y jugosa, porque recibe de cerca los efluvios y la amable correspondencia de la tierra, en cuyo trato viven. Las ciudades son la mente de las naciones; pero su corazón, donde se agolpa, y de donde se reparte la sangre, está en los campos. Los hombres son todavía máquinas de comer, relicarios de preocupaciones. Es necesario hacer de cada hombre una antorcha (Martí, 2011: 51-52).

Martí se ocupa de los jóvenes estudiantes, reivindicando su participación en las aulas: “Y los jóvenes se animan. Discuten al maestro, al texto, al libro de consulta. (...) Rechazan la magisterial imposición, lo que también es bueno. Anhelan saber para creer. Anhelan la verdad por la experiencia” (Martí, 2011: 46).

II.5. ¿Qué proyecto educativo?

Martí propone en sus escritos una cierta relación entre política pública, modelo económico, empleo y educación ligándolo al concepto de “felicidad general del pueblo”. Veamos:

La felicidad general de un pueblo descansa en la independencia individual de sus habitantes. Una nación libre es el resultado de sus poblado-

res libres. (...) Quien quiera nación viva, ayude a establecer las cosas de su patria de manera que cada hombre pueda labrarse en un trabajo activo y aplicable una situación personal independiente. Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesiten los demás (Martí, 2011: 41).

La agricultura, como base del desarrollo material individual y colectivo, juega para él un papel fundamental y por esto su revalorización debe efectivizarse desde el principio, y como principio pedagógico para la educación de los niños: “A los niños debiera enseñárseles a leer en esta frase: La agricultura es la única fuente constante, cierta y enteramente pura de riqueza” (Martí, 2011: 154).

En otros textos continúa sus reflexiones acerca de la “buena educación”. Entre otras cosas, Martí argumenta sobre la necesidad de avanzar en un proyecto de formación integral de las personas. Esta idea no se reduce el plano de la relación pedagógica sino que debe constituir el horizonte, el sentido y la ocupación de la política pública:

De raíz hay que volcar este sistema. (...) ¡Pongan al muchacho entero en la escuela!, acaba de decir con mucha razón en San Luis un defensor de la educación industrial, pero todavía eso no es bastante. El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y sus cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos. (...) Hombres vivos, hombres directos, hombres independientes, hombres amantes, -eso han de hacer las escuelas, que ahora no hacen eso. (...) Eso (...) quisieran hacer aquí con el sistema de escuelas públicas los reformadores más juiciosos: reconstruirlo de manera que no apague al hombre y surja al sol el oro de su naturaleza (Martí, 2011: 16-17).

Hay una perspectiva educativa que Martí cuestiona. Él está mirando a Estados Unidos, pero va más allá de la crítica a este país para instalar una reflexión que apunta a los fundamentos de la educación pública que él defiende:

¿De dónde viene que con ser patente el cuidado con que aquí se atiende a la instrucción pública, tan vastos los recursos, tan numerosos los maestros, den por resultado general niños fríos y torpes que después de seis años de escuela dejan los bancos sin haber contraído gustos cultos (...)? Viene del concepto falso de la educación pública: viene de un error esencial en el sistema de educar, nacido de ese falso concepto: viene de la falta de espíritu amoroso en el cuerpo de maestros: viene, como todos esos males, de la idea mezquina de la vida que aquí es la carcoma nacional (Martí, 2011: 13).

Martí define a la educación por los valores que la sustentan, sin alambicados tecnicismos. Advierte que: “La enseñanza, ¿quién no lo sabe? es ante todo una obra de infinito amor. Las reformas sólo son fecundas en el espíritu de los pueblos” (Martí, 2011: 13).

Refiriéndose a decisiones de un país de América Latina reivindica que su gobierno de la educación promueve una política educativa que trasciende el caso nacional. Valora altamente el principio de la educación obligatoria. En sus palabras, establece dos grandes principios:

(...) libertad de enseñanza y enseñanza obligatoria. O mejor, enseñanza obligatoria y libertad de enseñanza (...) ¿Cabe aducir una razón en pro de una enseñanza obligatoria? (...) Toda idea se sanciona por sus buenos resultados. Cuando todos los hombres sepan leer, todos los hombres sabrán votar (...) ¿Con qué medios, se pregunta, se hará cumplir la obligación? Con la prisión o la multa. (...) Un proyecto de instrucción pública es una sementera de ideas: cada mirada al proyecto suscita pensamientos nuevos (Martí, 2011: 42-44).

La educación pública que se propone es integral y, al mismo tiempo, asumir las características de su gente, de su geografía. Está discutiendo con algunas concepciones elitistas y enajenadas que ven “la civilización” en las metrópolis y la barbarie como rasgo dominante de nuestras naciones. La educación que propicia tiene que “ser general y llevar en sí todos los elementos comunes de la vida del país, que es como debe ser la educación pública” (Martí, 2011: 11).

El sistema educativo adecuado –y por tanto la política pública que lo configure– asegura una enseñanza científica e integral:

Que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación (...) Divorciar al hombre de la tierra, es un atentado monstruoso (...) a los hombres que viven en la Naturaleza, el conocimiento de la Naturaleza: esas son sus alas. Y el único medio de ponérselas es hacer de modo que el elemento científico sea el hueso del sistema de educación pública. (...) Esto lo piden los hombres a voces: ¡armas para la batalla! (Martí, 2011: 66-67).

Es también parte del proyecto político educativo la educación para el trabajo:

(...) aprender cultivos en las haciendas, como abriendo propaganda nunca iniciada (...), aprender mecánica en los talleres; a aprender, a la par que hábitos dignos y enaltecedores de trabajo, el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza, que aseguran al hombre que lo conoce un sustento permanente y real (Martí, 2011: 20).

Ahora bien, el proyecto pedagógico como el que va esbozando en sus escritos José Martí requiere un tipo de docente comprometido con ese rumbo. No alcanza una educación progresiva, democrática y adecuada a los tiempos de cambio sin la correspondiente participación de un colectivo docente comprometido con ese proyecto pedagógico. Si lo ubicamos en este apartado es porque lo refiere a las normas y los modos de gobierno. Lo que hoy denominamos “política educacional” ubicaría esta reflexión en la responsabilidad del Estado de asegurar que los y las docentes se hagan cargo del proyecto pedagógico nacional:

¿De qué vale que la ley tenga un espíritu (...) si las maestras que la transmiten ni aún con ser mujeres han podido salvarse del influjo de esta vida nacional sin expansión y sin amor? ¿Qué vale (...) levantar edificios, acaudalar estadísticas, si las que se ocupan de esta labor son mujeres vencidas en la batalla de la vida (...) o jóvenes descontentas o impacientes que (...) tienen su empleo en esta como un castigo injusto de su pobreza, como una prisión aborrecible de su juventud (...)? De aquél concepto descarnado de la existencia nace el modo imperfecto de preparar a los niños para ella (Martí, 2011: 14-15).

Claro que este punto habilita un debate que intentaremos retomar en la última sección, a propósito de cómo caracterizar la problemática de la docencia y contribuir a asegurar que el colectivo haga propia la orientación, el contenido y el sentido de un proyecto pedagógico nuestroamericano de signo emancipador.

La acusación que Martí despliega contra docentes que no asumen la actitud indispensable para asegurar una educación amorosa, integral, de y para la vida puede convertirse en una coartada para hacer de los docentes víctimas propiciatorias cuya condena deja a salvo las responsabilidades estructurales, políticas e históricas de un sistema educativo nacido y desplegado para satisfacer las necesidades del orden capitalista e interpelado todo el tiempo por los pueblos, los docentes, los estudiantes. Dejamos planteado apenas –dada la durísima condena de nuestro maestro a algunas de las docentes de su época– la necesidad de incorporar elementos al juicio sobre las razones por las cuales la educación no es el acto liberador y justiciero que debe ser. O dicho de otro modo: se trata de comprender por cuales razones el sistema educativo está estructurado de tal modo que habilita, estimula, promueve prácticas enajenadas, autoritarias, desligadas de la vida. La mirada debe trascender la crítica al colectivo ocupacional –aunque la incluya– y posarse en una organización sistémica que hace del sistema educativo un territorio de disputa pero estructuralmente un aparato orientado a la reproducción de la injusticia.

Finalmente, cabe consignar que José Martí asume y explicita que él es testigo y protagonista de una época de profundos cambios. En sus palabras, se trata de un orden que está naciendo y otro que muere. Y esta realidad en mutación, nos advierte el revolucionario cubano, es escenario de disputas y mutaciones complejas. Una primera tensión está planteada entre la enseñanza clásica y la enseñanza científica:

Esta cuestión del Griego y del Latín está siendo ahora muy tratada. Se gira en torno de ella, y en ella se concretan los diversos sistemas de enseñanza. Más: se concretan dos épocas, la que muere y la que alborea. La educación ornamental y florida que bastaba en los siglos de definidas aristocracias a hombres a cuya existencia proveía la organización injusta e imperfecta de las naciones (...) libra ahora sus últimos combates contra la educación que asoma y se impone, hija legítima de la impaciencia de los hombres, libres ya para aprender y obrar, que necesitan saber como está hecha, y se mueve y se transforma, la tierra en la que han de mejorar y de la que han de extraer con sus propias manos los medios del bien universal y del mantenimiento propio. (...) La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, no cumplirlo es un crimen: conformarle a su tiempo, sin desviarle de la grandiosa y final tendencia humana. Que el hombre viva en analogía con el universo, y con su época (Martí, 2011: 135-138).

Hasta aquí intentamos una sistematización de grandes líneas de reconstrucción del pensamiento pedagógico martiano.

III. Contribución a la construcción de una Pedagogía Emancipadora Nuestroamericana

Hemos realizado hasta aquí un largo camino que quisiéramos retomar a los efectos de ir concluyendo con algunas reflexiones, preguntas e inducciones al diálogo y a la acción para hacer de esos sueños pedagógicos realidades de nuestras escuelas y nuestros territorios.

El presente texto se inicia preguntándose por la validez, pertinencia, confiabilidad, relevancia de aquellas acciones y escrituras que Martí ofrece como aporte para pensar, decir y hacer una educación emancipadora. En la misma línea desplegada antes por nuestro grupo con Simón Rodríguez (2014), nos atrevemos a afirmar que el conocimiento de la vida y obra de José Martí, su ejemplo práctico y sus escritos políticos y pedagógicos, constituyen un imprescindible acervo en el que mirarnos y desde el cual pensar nuestra realidad presente y futura.

Cabe recordar que este es un segundo paso, tras haber recorrido las

muy importantes aportaciones del “Sócrates de Caracas”²⁸, lo cual nos ayuda a contestarnos a las preguntas acerca de si existen, y cuáles son, aquellos aspectos compartidos de una pedagogía en y desde Nuestra América. Unos elementos que incorporan estas líneas es que las acciones de nuestros maestros se desplegaron en dos carriles simultáneos. Primero, registramos cierta invención de una pedagogía propia o el reconocimiento de experiencias contemporáneas que iban en la misma dirección; y en otras la aparición de miradas similares a otros pedagogos de tiempos anteriores con los que hay cierta comunidad.

En el caso de José Martí, vemos planteos similares con las preocupaciones y ocupaciones de Simón Rodríguez, pero también puntos de contacto con la Escuela Nueva –que constituyó un movimiento expandido iniciado en distintas latitudes– así como descubrimiento de tendencias renovadoras en los países que a Martí le “toca” conocer a partir de su experiencia de exilio. Estos hechos generan una complejidad clasificatoria. ¿Hasta qué punto puede hablarse de una pedagogía “propiamente nuestroamericana”?

Segundo, que las invenciones, recreaciones o adecuaciones no se dan en un territorio vacío sino en el marco de batallas abiertas o encubiertas entre distintos modelos pedagógicos, en el seno de disputas más generales inherentes al desarrollo histórico de las sociedades capitalistas en distintas coyunturas históricas y distintas realidades. Dicho de otro modo: la pedagogía rodrigueana nace y se desarrolla a partir de su propia impronta pero en el marco, a la vez, de dos disputas simultáneas: primero batalla contra la escuela racista, clasista y sexista de la colonia; y segundo, confronta contra las modernas tendencias capitalistas expresadas en el método lancasteriano, cuyo mérito fundamental era la eficacia en la masificación de la alfabetización, necesidad que condensaba al mismo tiempo los intereses populares como de la clase capitalista en pleno desarrollo de su hegemonía.²⁹

En el caso de Martí asistimos a otro momento del desarrollo capitalista, aunque como bien señala el Apóstol cubano persiste la vigencia de la ideología colonial. Aquí se vislumbra el surgimiento de nuevas tendencias en educación que expresan una inspiración productivista, materialista y consumista que pone a Martí en un verdadero dilema ético-

28 Así denominó Simón Bolívar a su maestro Simón Rodríguez

29 ¿En qué sentido afirmamos que el método lancasteriano expresaba los intereses populares? En éste único: que una vez lograda la alfabetización se abrían procesos de producción, distribución y apropiación del conocimiento inmanejables. Así, el aprender a leer y a escribir podía ser la antesala de una educación emancipadora, conquistada por mérito propio o por participar de ámbitos y relaciones pedagógicas colectivas.

co, político y pedagógico. ¿Cómo conciliar las novedades de un mundo nuevo que promete avances tecnológicos impensables, que despliega la ciencia a un ritmo y una profundidad desconocidos y, al mismo tiempo, desplegar la confrontación con su sustrato consumista, eficientista, egoísta que está en la base de las sociedades más dinámicas? Es en este ámbito donde la reflexión martiana expresa una tensión insoluble para la que él no encuentra respuesta. Tampoco la busca, y no tenía por qué asumir dicho dilema ya que su preocupación era, centralmente, la independencia de Cuba y la construcción de un proyecto nuestroamericano pendiente desde 1824.

Esta “traducción” de Martí señalada al inicio de estas páginas se complementa con otro problema de índole práctica y teórica: ¿qué cosa de nuestros referentes se incorpora a la categoría de “lo pedagógico”?

Señalábamos más arriba que aspirábamos a ampliar el campo de lo pedagógico superando el campo de las relaciones escolares o las formas sistemáticas de transmisión o creación de conocimiento. Sugerimos la idea de que existen múltiples niveles de la realidad que operan o pueden operar como ámbitos pedagógicos, de manera difusa o intencional. Se advierte que en todas las experiencias de vida se producen aprendizajes, que tienen direcciones, contenidos, formas, orientaciones, valores divergentes, o antagónicos produciéndose experiencias que pueden y deben ser consideradas pedagógicas.

En el caso de los maestros que estamos re-conociendo, podemos distinguir distintos aspectos de sus vidas que constituyen verdaderos actores de enseñanza. Los más evidentes son sus escritos pedagógicos o acerca de la educación. La relación es directa y nos proveen a partir de su propia experiencia o del análisis de otras experiencias un material denso y rico para pensar la cuestión educativa. Pero hay otro nivel poco explorado que es el de sus prácticas y posicionamientos políticos que constituyen también acciones educativas, al menos tan poderosas como sus reflexiones teóricas.

De todo lo dicho vamos a intentar resumir en la última parte del texto unas conclusiones sobre Martí y su(s) pedagogía(s).

Martí como Pedagogía del Ejemplo

Insinuamos desde el inicio una idea poco explorada en los abordajes de las ciencias de la educación: la de que el accionar –qué es el decir y el hacer– de personas y procesos ejerce un poderoso influjo pedagógico. En rigor de verdad, la “realidad” siempre “enseña” –para bien y para

mal-, y lo que ocurre dentro de ella se convierte no solo en parte de un proceso histórico sino también en un fenómeno educativo.

Distinguimos dos dimensiones, una referida a la intencionalidad de la acción educativa; otra referida a su valoración positiva o negativa de la misma.

Decir que toda práctica social es pedagógica o tiene efectos formativos es para nosotros un modo de advertir que “la realidad enseña”, que enseñan las acciones humanas, las tradiciones, los vínculos, las estructuras que se van generando en la dinámica social, la vida social es una gigantesca escuela (además de otras cosas). Ahora bien, esos aprendizajes pueden tener un carácter difuso (pues no hubo pretensión alguna de hacer de un determinado fenómeno un hecho educativo) o un carácter intencional. Una segunda dimensión que señalamos es que la educación que propicia la realidad no es en sí misma positiva o negativa desde el punto de vista de su deseabilidad o no. Aquí se abre un debate ético-político que no tenemos posibilidad de extender pero digamos que afirmar que “la realidad enseña” puede significar cosas distintas y antagónicas. El punto nos remite al debate acerca de lo que entendemos por “buena educación” y dicho debate es materia de controversias irreductibles.

Entonces: i) la “realidad educa”; ii) esta educación puede ser intencional o difusa, pero opera influenciando la percepción y la vida de las personas; iii) dicha educación –intencional o difusa– puede ser considerada como buena o mala, según la perspectiva ético-política con la que se la aprecie. También nos cabe advertir en relación a los puntos ii) y iii) que, para quienes asumimos el desafío de construir una pedagogía emancipadora, resulta indispensable convertir de manera intencional las posibilidades que nos ofrece la realidad en un acto pedagógico. En segundo lugar, que entendemos a la “buena educación” como aquella que sea capaz de formar hombres y mujeres libres, completos, solidarios, comprometidos con un presente y un futuro compartido. Aunque se trate de una formulación muy general, es preciso apenas dejar constancia de que rechazamos una perspectiva absoluta de “relativismo político-cultural” reivindicando la existencia de valores ligados a la igualdad, el reconocimiento y la participación como dimensiones de la justicia. Una ética de los oprimidos, desde los oprimidos y contra toda forma de opresión nos hace tomar posición acerca de lo que entendemos por una “buena educación”.

Si en un primer nivel de análisis queda formulado el modo en que “la realidad educa” o el modo en que utilizamos la realidad como fuente pedagógica, un segundo nivel de análisis nos conduce al problema de la

eficacia o eficiencia en el objetivo de educar según la realidad. El punto resulta importante en este marco pues estamos afirmando que en este caso el ejemplo de Martí opera como potencial recurso formativo. Que su vida haya sido intachable como modelo ético, tan distinguible de las conductas orientadas por un orden social basado en valores opuestos a los que Martí defendió y sostuvo en sus palabras y sus actos nos genera una complejidad política y pedagógica. En otras secciones de este trabajo desplegamos una descripción y análisis de la dura y rica existencia de José Martí. Retomamos aquí y ahora algunas posibles consecuencias pedagógicas de su vida.

La vida de José Martí fue un camino iluminado por una ética de la convicción que le valió tanto el reconocimiento como el escarnio público y privado. Ya en su adolescencia pagó con la cárcel su apuesta por la libertad de Cuba –en condiciones de una inhumanidad inadmisible– y sostuvo a lo largo de su existencia una conducta de una coherencia inquebrantable.

Su compromiso político, su honestidad intelectual y su eficacia organizativa le valieron un creciente prestigio entre las fuerzas que en su contexto pugaban por la independencia y la justicia como valores que rigieran las relaciones entre los seres humanos. Además de la cárcel y el exilio pagó con el alejamiento de su familia, la lejanía y separación de sus padres, de su esposa y de su hijo.

Está claro que los valores puestos en juego por Martí ponían el interés colectivo, social e histórico por encima de sus intereses individuales o los ligados a su ámbito doméstico.

Hay otros fenómenos muy interesantes, aparentemente paradójales, pero que revelan una complejidad y riqueza que reclaman análisis mucho más sutiles. Uno de ellos es la sensibilidad de Martí, su ternura profunda, la permanente defensa del amor como valor privilegiado en la construcción de la relación pedagógica y también de toda relación humana. Y con la bandera del amor organizó una guerra de liberación, y consistente con sus valores, marchó al frente de la batalla y murió en combate.

Las encrucijadas a las cuales es sometido Martí en ese proceso histórico habilita una pregunta política y pedagógica, que por cierto no resulta sencilla de formular. Cuando un personaje debe enfrentar opciones existenciales tan difíciles y costosas, y lo hace con una coherencia que lo ubica como un ejemplo tan excepcional que se aleja irremediabilmente de las conductas que propician las sociedades cuya hegemonía cultural propone e impone valores antagónicos surge la pregunta, acerca del modo pedagógico de utilizar el ejemplo de vida, de manera que no sea percibido: a) como un caso tan excepcional que, en

el peor de los casos, oculta sus contradicciones inherentes a la vida de cualquier ser humano; o b) como un ejemplo tan apabullante que sólo puede ser reivindicado como una deidad imposible de ser imitada.

En términos conceptuales, políticos, teóricos y prácticos emerge la inevitable pregunta acerca de cómo hacer pedagógica la existencia de José Martí, asumiendo que su vida y obra fueron ejemplares modelos de un ser humano libre y solidario. Afirmamos que Martí construyó una pedagogía de la independencia, de la indignación, del amor y de la justicia. Esos valores se desprenden de sus actitudes en cada circunstancia de su vida, y permite comprender inclusive las circunstancias de su muerte. En su faceta ético-política el sustrato de sus acciones están definidas por estos principios. ¿Cómo se enseñan? ¿Cómo se convierten en conquista de los educadores y los educandos? ¿Cuáles fueron los caminos por los que el propio Martí tomó estas decisiones existenciales?

Elementos de una Pedagogía Martiana

Recordamos aquí que Martí desempeñó diversas ocupaciones, una de las cuales fue la docencia. No hay registro de reflexión acerca de su propia práctica, pero sí una diversidad de escritos en los que va desplegando una serie de ideas, de conceptualizaciones, de propuestas que dan relieve a su concepción educativa, humanista y emancipadora a la par que cuestiona modelos educativos incompatibles con sus ideales de ser humano y de sociedad.

Hicimos a lo largo de las páginas precedentes una sistematización de su pensamiento pedagógico, que aquí intentaremos resumir recuperando las preguntas que organizaron la exposición sobre sus ideas pedagógicas.

En relación al “para qué enseñar y aprender”, y qué entiende él por “educación”, aparecen definiciones muy relevantes. Él habla de los niños como destinatarios del trabajo³⁰, ellos son “la esperanza del mundo”. Así la niñez constituye un destinatario privilegiado (así lo dice en *La Edad de Oro*, pero esta afirmación puede aplicarse sin forzar ningún concepto). Otra tarea central de la educación es fortalecer la identidad cultural de Nuestra América, reivindicar su historia, sus valores, sus sueños, sus modos de existencia.

30 Martí escribe esto en *La Edad de Oro*, y al hablar de su trabajo (por los niños) se está refiriendo a la propia publicación. Dicha publicación tiene un sentido explícitamente pedagógico, por lo que entendemos que es lícito extrapolar la idea de para qué trabaja Martí en *La Edad de Oro* y lo que debe trabajarse en las instituciones escolares.

La “educación” como práctica social es presentada a través de una multiplicidad de facetas, aspectos y funciones. Desde (para y por) las y los educadores como para las y los educandos, la educación es una plataforma de crecimientos.

En su “dimensión política” hay referencias a los aportes que puede y debe realizar la educación. En primer lugar se asocia la educación al ejercicio del gobierno de nuestros países. Martí denuncia que las élites que salen graduadas de las Universidades y que ocuparán lugares decisivos en el Estado defienden concepciones colonizadas. Promueven, valores y perspectivas; pergeñan y ejecutan políticas públicas que terminan derivando en trágicas tiranías. Este plano general se complementa con unas definiciones para la formación de una ciudadanía plena, para la soberanía cognitiva y del entendimiento, requisitos indispensables para una participación consciente en la construcción de un proyecto colectivo.

Hay una “dimensión cultural” pues la educación debe asumir la capacidad de “depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido”, de manera de construir un proyecto de vida con las herramientas indispensables para “ponerlo a nivel de su tiempo”.

Hay una “dimensión social y ética” en la que se rescata la necesidad de una educación que pueda hacer ver la diferencia entre el bien y el mal, y elegir por el primero. Este aspecto debe complementarse con la “dimensión económica” pues se espera que la educación brinde herramientas para que los jóvenes puedan labrarse un trabajo digno. De ningún modo Martí deposita en el sistema educativo las responsabilidades atinentes a la política económica –que es el lugar de construcción de la orientación de las economías nacionales– pero sí le da un lugar central en la formación para ir acompañando las definiciones fundamentales de las políticas públicas.

Para formar Pueblos, Repúblicas y Seres Humanos completos Martí responde a la pregunta: “¿Qué enseñar y qué aprender?” Intenta así complementar el interrogante anterior: si hay un sentido, unos fines educativos, es preciso elucidar cuáles deben ser las principales características de la enseñanza. En tal sentido, Martí tanto cuestiona aquello que reprueba como defiende aquello consistente con su posición política y pedagógica. ¿Qué dice? Cuestiona la enseñanza verbalista, memorística, encerrada entre cuatro paredes, desligada de los procesos vitales. Frente a esto, propone una educación de la vida y desde la vida, científica, productiva, artística, ética.

El trabajo constituye un elemento fundamental de la educación, pero trabajo en un sentido liberador, que provee a la riqueza colectiva y a la dignidad de cada quién.

En relación al “cómo” aporta ideas en lo referente al ejercicio del poder –y la exigencia de una educación para la libertad–; y al amor como el núcleo central de la relación pedagógica.

En un segundo nivel plantea la necesidad de privilegiar, por un lado, la práctica en la construcción del conocimiento. Y, por otro, asegurar los procesos de comprensión y elaboración de ideas por encima de las técnicas de alfabetización. Así queda planteada una importante línea de la pedagogía emancipadora: partir del hacer y de la comprensión de las cosas que se hacen.

Utiliza algunas metáforas o imágenes, cuando afirma –como ya se señaló oportunamente– la ligazón de la escuela con la formación de espíritus libres.

Para aplicar este modelo Martí entiende que los docentes deben tener ciertas características capaces de desplegar una pedagogía vital y amorosa, que se funde en la ternura a todos y cada uno de sus discípulos, que enseña a pensar, a participar, a trabajar, a convivir. Un educador que estimula y abre el apetito al saber. También celebra a los estudiantes que participan activamente, sin aceptar los viejos modelos adocenosados, jerárquicos y verbalistas de la vieja escuela.

Otro de los ámbitos en los cuales incursiona nuestro pedagogo es el que hoy denominamos “la política educativa”. Entendida como la construcción de un proyecto educativo nacional que organiza un sistema, establece un gobierno, impone unas regulaciones, genera determinados modos de construcción de una pedagogía, define unos rasgos del trabajo docente, desarrolla una formación acorde a ese modelo de trabajo, aporta unos determinados recursos y orienta un “sentido común” de lo valioso de este proyecto que se gestiona desde el Estado. Allí señala que la Nación debe propender a la felicidad general del pueblo, y valora algunos ejemplos que propician la educación obligatoria como requisito indispensable para construir seres humanos libres y sociedades justas. También desarrolla reflexiones sobre los contenidos y métodos que debe impulsar la educación, propiciando –en consonancia con sus planteos ligados a la relación pedagógica y al sentido de la formación– el desarrollo integral de los educandos, que les de herramientas para su incorporación plena a la vida adulta. Dejamos constancias de la complejidad de este punto específico pues: a) José Martí no pensó el tema de la “política educativa” y en aquel contexto histórico no se había desarrollado la disciplina que en el siglo XXI remite a esa esfera de la “política pública”; b) la consideración de aquel contexto histórico en el que se fue desplegando la experiencia diversa de nuestros países obliga a una profunda revisión de las categorías e instrumentos conceptuales

para entender las políticas públicas. Con el predominio de miradas institucionalistas contextualizadas en los Estados-Nación subordinados y dependientes, hoy se piensan, practican, debaten y combaten distintos modos de construcción de la política educativa. Venezuela y Bolivia dan cuenta de importantes novedades en este campo. Y posiblemente tengan mayores posibilidades de orientar acciones en el sentido que propicia José Martí.

Martí y sus interlocutores: construcciones, debates y combates

Señalamos que José Martí no hace y piensa la educación en un vacío histórico sino que es, más bien, en un contexto concreto en el que se despliegan múltiples tendencias, batallas, tensiones y contradicciones.

En el plano de la política general, Martí es parte de una fuerza social y política que está pugnando por la independencia de Cuba. Paradójicamente, la organización de la resistencia se radica en Estados Unidos, país al que Martí ve con desconfianza por sus comprobadas tentaciones neo-imperiales con que amenaza al continente Americano desde la formulación de la Doctrina Monroe, de 1823. Mientras albergan a los revolucionarios cubanos, la élite norteamericana está preparando una estrategia de subordinación de Cuba a Estados Unidos. En un orden complementario, Martí es profundamente crítico de la cultura hegemónica en Estados Unidos, en su culto a la competencia y al individualismo, en la exacerbación del consumo, al tiempo que valora su acervo democrático y sus aportes a una educación que propende a la educación para la producción.

Es testigo, por un lado, del pasaje a la modernidad capitalista con todas sus tensiones y contradicciones. Democracia y consumismo conviven en un mismo proyecto norteamericano (de inspiración expansionista) que Martí percibe y analiza con agudeza. El análisis martiano se completa necesariamente con la valoración de la identidad de Nuestra América, y la respuesta a las visiones que desde la América Española se proponen el modelo norteamericano o europeo. La afirmación martiana de que “no hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” parece dirigida a Domingo Faustino Sarmiento. No con el Sarmiento hombre concreto, sino con la corriente que expresa. Sus concepciones estaban muy extendidas, eran predominantes y asumían la supuesta incapacidad de la América Morena y de sus Pueblos para asumir un proyecto histórico válido.

En el plano del proyecto político educativo Martí advierte el desafío de una época en que lo viejo no termina de morir y lo nuevo no termina de nacer. La lucha entre lo viejo y lo nuevo se expresa en el campo educativo.

Las principales disputas que emergen y se expresan en los textos martianos son:

- a) Educación colonialista versus educación descolonializada.
- b) Educación unilateral versus educación omnilateral.
- c) Educación racionalista versus educación del amor, la inteligencia y la voluntad.
- d) Educación enciclopedista versus educación práctica (que no excluye la dimensión teórica).
- e) Educación de la jerarquía versus educación del amor y la libertad.
- f) Educación desvinculada de la vida versus educación ligada a la vida.
- g) Educación para el egoísmo versus educación para la libertad, la autonomía y la solidaridad.
- h) Educación para la acumulación versus educación para el trabajo liberador.
- i) Docentes enajenados y verbalistas versus docentes integrales.
- j) Docentes resentidos versus docentes comprometidos.³¹

Estos son ejes fundamentales que nos proveerán seguramente elementos para pensar lo que sigue, a modo de conclusión de este texto.

Martí y su aporte a una Pedagogía de Nuestra América

El recorrido realizado por este texto comienza con la formulación de algunos problemas que atraviesan el trabajo de nuestro colectivo de Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América. Está planteado el problema de la traducción, de los alcances y límites del campo de lo educativo, y se interroga sobre aquello que es “nuestro” y su relación con

31 Asumimos que esta dicotomía es muchísimo más compleja que la actitud individual de los y las docentes pues hay condicionantes estructurales y sistemáticos que estimulan la enajenación, el resentimiento, el hastío, la resistencia de los trabajadores de la educación. Es preciso abordar este tema desde otro lugar, aunque nos parece importante incorporar esta contradicción o disputa que Martí señala expresamente en sus textos.

lo que es “exógeno”. La descripción de distintos aspectos de la mirada pedagógica de Martí que nos proveen elementos para comprender su perspectiva y valorarla en términos de nuestras tareas actuales, de tenor teórico, práctico, comunicacional y organizativo.

La condición de posibilidad de la emergencia de un proyecto educativo propio se inscribe en una coyuntura inédita de integración regional que se va construyendo a partir de un complejo proceso de unidad y disputa.

En el campo de la educación conviven y antagonizan modelos divergentes de educación y proyectos pedagógicos. En un nivel, cada país va construyendo su propio camino a partir de sus historias, sus tradiciones, sus luchas y sus hegemonías internas. El Chile heredado de la dictadura pinochetista –como ejemplo paradigmático– profundiza –hasta hoy– su modelo neoliberal-conservador a pesar de la oposición creciente del movimiento popular y su sector más dinámico, el de los estudiantes. Aún con conflictos agudos y extendidos, el modelo de mercado y asistencialismo sigue siendo el norte de la política pública en este país.³²

Países como Venezuela despliegan proyectos de inspiración emancipadora que está reinventando una nueva pedagogía y se encuentra –¿paradójicamente?– con la resistencia de buena parte de sus docentes.

Otros países como Argentina vienen sosteniendo procesos de democratización del acceso sin poder aún reponerse de décadas de desguace de sus sistemas educativos, y se registran esfuerzos, aún insuficientes, para superar las perspectivas pedagógicas dominantes. En efecto, goza de todo el prestigio cultural –expresión inmediata del predominio hegemónico neoliberal– la idea de “calidad educativa” traducida como los resultados de las pruebas estandarizadas de conocimientos. Estos problemas son estructurales, responden a una herencia de décadas de des-responsabilidad del Estado (que actualmente se va revirtiendo) y reclama la articulación e imbricación de múltiples actores –el Estado, sí, pero también los docentes, el movimiento estudiantil, las organizaciones sociales y políticas, los colectivos culturales– para repensar y rehacer la educación pública.

Pero no se trata sólo de las políticas educativas nacionales. Coexisten y disputan iniciativas supranacionales con el fin de instalar un sentido común pedagógico, orientar políticas, resolver y distribuir recursos, legitimar ciertos dispositivos institucionales. El Banco Mundial, la

32 La reciente asunción de Michel Bachelet promete revertir este proceso y abrir el cauce a una política educativa desmercantilizadora y democrática.

OEI, o desde un lugar antagónico, el ALBA educación, están propiciando acciones, propuestas, iniciativas ciertamente divergentes que aportan a la dinámica general de convergencia y disputa.

El legado de Martí en este contexto debe rescatarse en tres niveles articulados. En primer lugar, su ejemplo ético-político constituye un faro para iluminar las acciones que apuntan desde los pueblos y los gobiernos de Nuestra América a la construcción de un proyecto de soberanía regional e integración para una integración al mundo desde una perspectiva autónoma, desde una lógica distinta a la predominante fundada en el poder de la fuerza o del capital financiero.

En segundo término, pudimos ver sus propuestas para un modelo pedagógico emancipador y notas concomitantes para una educación que aporte a dicho modelo. Es cierto que dichos apuntes son fragmentarios y parciales, y no podía ser de otro modo en la medida en que sus acciones no estuvieron dirigidas a la reflexión sistemática sobre la educación sino a la acción por la independencia de Cuba. Este límite no ha sido obstáculo para que reconozcamos su perspectiva humanista y liberadora. Formar –desde y para lo que somos como latinoamericanos y caribeños– sujetos (de derecho) que desplieguen todos los aspectos de su personalidad (el pensar, el decir, el sentir y el hacer), que puedan adquirir herramientas para el trabajo liberador, que sean activos protagonistas de sociedades democráticas y justas. Estos sentidos o fines de la educación están acompañados de una serie de requerimientos: supone un cambio estructural de los sistemas educativos, de los dispositivos del gobierno de la educación, de las dinámicas y relaciones institucionales, de las relaciones de la institución escolar con sus múltiples contextos (territoriales, culturales, económicos, políticos, sociales), de los modos de organización del trabajo docente, de la redefinición de la lógica para construir el currículo, de cambios sustantivos en los modos, formas, sentidos y dispositivos de la evaluación, en las estrategias de formación y actualización docente.

El tercer tema que nos plantea Martí que escribió en una época de transformaciones profundas del orden capitalista es la compleja trama de la “transición”. Su metodología de análisis lo llevaba a confrontar experiencias que expresaban la emergencia de las novedades necesarias contra otras prácticas que, en sentido antagónico, asumían un carácter conservador y retardatario. No esbozó para esto una “teoría de la transición” pero su modo de abordaje deja planteado este problema. ¿Cómo construir la educación nueva a partir de lo existente? ¿Qué fuerzas deberán dar esta batalla, que promete ser de muy larga duración? Seguimos sosteniendo que:

- Es preciso recuperar el legado de las herencias pedagógicas de aquellos maestros y corrientes que marcaron caminos en la democratización de la educación, en invenciones de inspiración, contenidos, formas y efectos liberadores.
- Tanto o más que esto, resulta imperioso la sistematización de la práctica del colectivo docente, su conceptualización y revisión permanente en diálogo con otros sujetos.
- Si el plano de la práctica pedagógica y la vida de las instituciones resulta un campo fundamental de la batalla por la construcción de una educación emancipadora, un tercer nivel de desafío es un proyecto político educativo, que debe ir asumiendo formas de la democracia protagónica y participativa para construir con todos los interesados una educación fundada en la justicia, capaz de lograr procesos crecientes de redistribución, reconocimiento y participación. Dicho de otro modo: se debe propiciar una política pública que imbrique movimiento pedagógico y política pública, lo social y lo político, la superación de la escisión entre teoría y práctica; la estructuración del trabajo y las condiciones docentes, las estrategia de formación inicial y permanente. Reinventar la política educativa y ligarla orgánicamente a la vida de las instituciones escolares y los territorios, propiciando una democracia protagónica y participativa.
- Un cuarto nivel será la creciente integración de experiencias de nuestros países, enriqueciendo el acervo de una pedagogía norteamericana que será emancipadora y diversa, alimentándose de las ricas y plurales aportaciones de nuestros y nuestras pedagogos de ayer y de hoy.

Ingente y gigantesca, urgente e imprescindible, resulta la tarea de emanciparnos desde el punto de vista político, económico, cultural y pedagógico. Pero este es el desafío de la hora. Se trata –entre otras cosas– de recuperar las huellas de este proyecto inconcluso, actualizando aquellas ideas potentes y ejemplos estimulantes que operan como mandatos, como desafíos y también como posibilidades.

He aquí un programa educativo, consistente con los espíritus templados de nuestros pueblos hoy que buscan, sin desmayos y con complejidades, tensiones, aprendizajes, dolores y alegrías la conquista de una sociedad justa, libre e igualitaria.

Referencias

AAVV (2014). *Simón Rodríguez y las Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América*. Buenos Aires: Ediciones del CCC.

Martí, José (2011). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

————— [1875] (1993). “Prólogo” en *Obras Completas*. 26 Tomos. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

————— [1875] (2005). “El proyecto de instrucción pública”, en *Ideario Pedagógico*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

————— (2012). *La Edad de Oro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.



CAPÍTULO 4

*Educación y trabajo, algunas reflexiones
desde una pedagogía emancipadora:
“Los tiempos están revueltos...
los hombre están dispuestos”
por María Mercedes Vergara*

I - Introducción

*Es criminal el divorcio entre la educación
que se recibe en una época, y la época.*

José Martí

Revolución radical, cambio, transición, desmontar, transformación, ponerse al nivel, trueque, reforma completa, rehacer, sangre nueva... En esta clave transmisiblemente optimista, esperanzadora y congruente a su tiempo, Martí describe en sus artículos cuál es el camino a transitar en temas educativos para los tiempos venideros y para nuestro presente en la América Mestiza. De este modo, es posible apropiarse de sus argumentaciones si se alcanza a comprender el clima de la época, que como en cualquier otro recorte histórico, se hallaba determinado por sucesos histórico-socio-culturales que se revelan únicos a la luz de su particular modo de describirlos. Este es el eje ordenador para su lectura e interpretación.

Como quien tiene una gran verdad entre sus pensamientos y le urge esparcir estas ideas, grandes proyectos transformadores, como quien

quiere adelantarse sabiendo lo que viene unos tramos más adelante en la historia, con una prosa estética –poética– y potente a la vez, abreviado, sintético e incisivamente profundo en sus afirmaciones, Martí, el gran Maestro, perfila de esta manera desde qué perspectiva debería construirse un proyecto educativo integral, contrapuesto al modelo imperante: elitista, formalista, y fundamentalmente estático para esos nuevos aires. La valiosa guía de lectura que propone el prólogo del pedagogo H. Almendros, quien le da cuerpo y organicidad al Ideario Pedagógico (2011), deja claramente enunciada la necesidad de Martí por materializar la adecuación necesaria para ayudar a los niños, adolescentes y adultos de su época a alcanzar, con ese dinamismo que aquel tiempo exigía, lo que las nuevas necesidades históricas ponían a la orden del día.

Este apartado introductorio busca expresar los ejes en los que se basa esta producción y fundamentar la intencionalidad de reivindicar la figura de Martí como una voz autorizada para interpretar, en este siglo XXI, un aspecto de la realidad educativa. Nos referimos a las complejas vinculaciones entre educación y trabajo, con todas las tensiones que implica pensarlas en una época de profundas transformaciones como la que vivió el propio Martí; con todas las dificultades pero exigencias legítimas de pensar el problema desde el presente; y con todos los obstáculos epistemológicos que implica realizar una lectura adecuada a la luz de las diversas concepciones de trabajo (y producción) coexistentes y en disputa, y con ello, las distintas perspectivas posibles en el vínculo entre educación-trabajo-producción. En otras palabras, poner en debate qué educación, para qué modelo de trabajo y en relación con cuál proyecto productivo, recuperando las valiosas aportaciones de Martí, constituye, sin lugar a dudas, una difícil apuesta conceptual.

Nos interesa recuperar el legado de Martí y sus escritos pedagógicos para encuadrarlo en una propuesta que nos habilite a realizar nuevas lecturas reflexivas, críticas y a la luz de este tiempo presente, para rescatar aquellos aportes teóricos y conceptuales que nos permitan pensar en prácticas emancipadoras concretas y en la elaboración de un proyecto pedagógico propio. Emancipación que implica múltiples rupturas: desde las estrictamente territoriales, la cultural –a través de los innumerables medios de imposición de modelos o patrones globalizados–, hasta la económica. Es evidente que ninguno de estos aspectos puede ser analizado de forma independiente, por el contrario desde una visión contrahegemónica es preciso analizar todos estos componentes en su conjunto. La misma articulación y complementariedad es lo que les da mayor fortaleza y coherencia a un tipo de pensamiento

reflexivo, que pretendemos que sea emancipatorio y autónomo de las visiones reduccionistas y reproductivistas de la sociedad.

La elección de un eje transversal como es el trabajo en su relación con la educación, nos permite observar las tensiones existentes entre las cuales se debatían los diferentes modelos de sociedad en ese período. En este punto nos interesa destacar los postulados de Martí, quien desarrolló una propuesta coherente y en línea con lo que consideraba debería ser el desarrollo equilibrado y armonioso de nuestros países en términos productivos. Es en este terreno de disputas donde la educación para el trabajo y el rol pedagógico del trabajo, adquieren su mayor fortaleza. Algunos de los puntos a considerar para generar una aproximación a la temática son:

1. En primer lugar, tomando como referencia el período en que se sitúan sus artículos pedagógicos –entre 1875 y 1889–, es prioritario analizar en la visión de Martí el rumbo a seguir en el desarrollo productivo y alcanzar también, desde esta perspectiva, la independencia económica para Nuestra América. En esta coyuntura es necesario destacar el mapa político-económico al cual se enfrentaba Martí y los puntos de contacto que podemos hallar con la realidad que atraviesan los países de nuestra región hoy.

2. En segundo lugar, la educación para el trabajo –como actividad emancipadora: creativa, creadora, transformadora– se inscribe dentro de las acciones educativas concretas que deberían formar parte del proyecto educativo para una Pedagogía Emancipatoria en este siglo XXI.

3. Finalmente –y en relación con el punto anterior–, estas líneas retoman el vínculo particular que el autor establece entre la educación y el trabajo, rescatando el sentido que adquiere para él la formación de este aspecto de la vida humana en cuanto a la independencia y a la mayor autonomía que debe adquirir el futuro trabajador. Un aspecto relevante en una sociedad que comienza a reconocerse un poco más cerca de alcanzar esa emancipación tan anhelada: “La felicidad general de un pueblo descansa en la independencia individual de sus habitantes” (Martí, 2011: 41). Este fragmento –que leído de manera descontextualizada pudiera dar lugar a una interpretación “liberal” del pensamiento martiano– está apostando a la formación de hombres y mujeres útiles que sean parte de un proyecto propio y colectivo.

Hay períodos en el devenir de la historia que pueden ser considerados como momentos de inflexión, tiempos bisagras, donde los hechos

se precipitan tomando un rumbo determinante y de cambios significativos para las naciones. Este fue el contexto en el que le tocó librar a Martí sus múltiples combates. Sin lugar a dudas, alcanzar la Primera Independencia de Cuba se encontraba dentro las prioridades, sin embargo es notable destacar que esta proeza llevaba la intención de frenar –también– el avance territorial de la nueva potencia que significaba Estados Unidos para el resto del continente americano. Mientras algunas figuras relevantes de la política rioplatense –como acaso Sarmiento– veían con admiración el desarrollo económico de los Estados Unidos y creían poder trasplantar simplemente un modelo en otro contexto profundamente diferente, Martí con gran sagacidad pudo comprender que en el nivel de desarrollo pre-capitalista en que se encontraban los territorios al sur del Río Grande, era improcedente.

En este punto es donde se plantea otra de las tensiones que van a dar lugar a su producción pedagógica respecto de la vinculación de la educación en relación al trabajo, y es la puja entre superar la realidad del atraso de nuestros países y el avance de la modernización capitalista la cual observa bien de cerca en su exilio en los Estados Unidos. Sin rechazar de plano aquellos avances que pudieran incrementar el saber en estas tierras como las ciencias, las técnicas, las artes, etc. –sobre todo en lo referente a las áreas productivas–, comprende que es imprescindible morigerar aquellos rasgos culturales producto de aquellas sociedades capitalistas donde los valores morales quedaban sujetos al consumismo, al egoísmo y a la satisfacción de las necesidades individuales por sobre las del conjunto social.

La alternativa a la que nos remite Martí, siempre y en todos los campos donde se produjeran estas tensiones, es el privilegio del propio entorno, atender fielmente a las necesidades concretas que se plantean en el propio contexto.

Bajo este precepto de crear un modelo educativo que mejor se adecue a las propias necesidades, haremos foco en un eje que nos parece ocupa un lugar central en todas las pedagogías emancipadoras: el papel pedagógico del trabajo y la formación de trabajadores.

Retomando la cita introductoria de este apartado, resulta significativa la identificación que realiza Martí del desfase entre lo que se ofrece como modelo educativo vigente en una época y la adecuación necesaria de una reforma educativa para una sociedad que pugna por encontrar su propio destino como nación. En el primer caso el modelo imperante respondía a las ansias de las clases privilegiadas por parecerse o asimilarse a la cultura europea (y/o norteamericana) y seguir sosteniendo la estratificación social vigente en pos de su perpe-

tuación. En el segundo caso el proyecto martiano propugnaba por la inclusión de todos los habitantes, por una inmensa confianza en el ser humano y por la protección de los más humildes.

La urgencia por llevar adelante esa reforma educativa integral pasando de una formación escolástica a escuelas con contenidos científicos, del aprendizaje verbalista a la experiencia concreta, de las escuelas técnicas a los talleres, de los libros sobre cultivos al trabajo directo en los campos, de la universidad metafísica a la científica, refleja de un modo certero esa necesidad. Debajo de este corpus de ideas pedagógicas –de las que se puede deducir que Martí lejos de ser un mero decidor de temas educativos, por el contrario demuestra una profunda y coherente línea argumentativa– subyace el perfil de sociedad y de construcción de un hombre nuevo para un mundo nuevo. En este sentido la advertencia del Maestro es provocadora al decir: “Educar (...) es ponerlo [al hombre] a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (Martí, 2011: 68).

II - El eje educación-trabajo³³ en la perspectiva martiana

II.1 - Contextualizando a Martí en su tiempo

¿En qué contexto personal, social, económico, cultural elaboró el Maestro las propuestas pedagógicas que debían acompañar el desafío de pensar un nuevo desarrollo productivo para Nuestra América? Para el año 1880, Martí se encontraba en su exilio en los Estados Unidos –la mayoría de sus artículos escritos en Nueva York– donde se desempeñaba como corresponsal para muchos periódicos de América Latina, pero fundamentalmente (los del ideario pedagógico) sus cartas iban dirigidas al diario *La Nación*, de Buenos Aires. La fluida correspondencia se dio entre los años 1882 y 1891 y se debía a sus vínculos muy cercanos con influyentes pensadores y políticos argentinos como los ex presidentes Manuel Quintana y Roque Sáenz Peña. Si bien nunca conoció nuestro país, podemos encontrar entre sus escritos innumerables referencias a personalidades de la historia argentina que fueron fundadores del siste-

33 El presente aparatado no se propone hacer una distinción exhaustiva de la categoría “trabajo” en sus múltiples acepciones. El significado atribuido para este capítulo pondera al trabajo como aquella acción eminentemente humana de carácter productivo, recreativo, transformativo del medio natural y del propio sujeto involucrado en la acción. Su significado es superador de otras acepciones que lo reducen a las categorías de labor, empleo u ocupación.

ma republicano de esta nación como Manuel Belgrano, Domingo Faustino Sarmiento, José de San Martín, entre otros. Toda esta gran fuente de información y conocimiento –en las que debemos incluir otros espacios periodísticos de difusión como fueron La Opinión Nacional, de Caracas y El Partido Liberal, de México, entre otros– nos permiten hacer una reconstrucción muy pormenorizada, no solo de los hechos históricos que venían aconteciendo en el continente y en el mundo, sino desde una perspectiva a nivel microsocial, entender el clima político y emocional del autor.

La vida de Martí en el exilio en los Estados Unidos aparece retratada en sus escritos de múltiples maneras. Esta mirada tan aguda de la realidad sea probablemente uno de los aspectos de mayor enseñanza que nos deja el autor al poder detectar con profunda criticidad los aspectos más ruines de esa sociedad y por el otro extraer de manera específica aquellas ideas que pudieran ser percibidas como ideas gérmenes³⁴ para la patria latina. En su visión destaca el desarrollo urbano de la ciudad en la que vivía con su desmesurado crecimiento poblacional y urbanístico, sus fastuosos edificios y sus luminarias, sus avenidas, las locomotoras que van y vienen y sus campanas sonoras. Sin embargo, atento a la visión idealizada que se tenía de este país sajón –en oposición a todo lo propio latino–, Martí propone decir con toda claridad para Nuestra América, la verdad toda americana:

(...) dos verdades útiles a nuestra América: el carácter crudo, desigual y decadente de los Estados Unidos, y la existencia, en ellos continua, de todas las violencias, discordias, inmoralidades y desórdenes de que se culpa a los pueblos hispanoamericanos (Martí, 2005: 49).

Desde el punto de vista historiográfico el período en el que transcurre el exilio y la producción bibliográfica a la que hacemos referencia, coincide con el desarrollo de la Segunda Revolución Industrial. Este suceso, como sabemos, tuvo su mayor nivel de expansión entre los años 1875 hasta 1914, año de inicio de la que se dio en llamar la Primera Guerra Mundial. Dentro de las regiones y países que inicialmente fueron parte de este escenario de profundas transformaciones se encontraban Europa Occidental, Japón y Estados Unidos. Las industrias que emergieron con un impulso singular para la producción fueron: la química, eléctrica y automotriz, principalmente. La intensificación en los procesos productivos vinieron acompañados por un cambio significativo en

34 Expresión utilizada por Martí en el artículo “Maestros Ambulantes” en referencia a aquellas ideas que pueden generar deseos de saber.

el aprovechamiento de nuevas formas de extracción de energía para las flamantes maquinarias como el gas y el petróleo.

Todas estas transformaciones producto del desarrollo de las relaciones sociales capitalistas, generaron un movimiento en forma masiva que se expresó en los desplazamientos de la población de las zonas rurales a los grandes conglomerados urbanos. La consecuencia de este proceso histórico fue un abandono de la producción agraria y gran hacinamiento en las ciudades de población desocupada. Estos grandes procesos que Martí veía en los Estados Unidos le harían advertir y propagar la idea de la necesidad de un futuro diferente para América Latina. En este sentido nuestro gran Maestro se erigía en un puente articulador entre las ideas de la América del Norte y Nuestra América india, mulata, mestiza, criolla. Una vez más el Maestro nos advierte:

Se está cometiendo en el sistema de educación en la América Latina un error gravísimo: en pueblos que viven casi por completo de los productos del campo, se educa exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se les prepara para la vida campesina. Y como la vida urbana solo existe a expensas y por virtud de la campestre, y de traficar en sus productos, resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejército de desocupados y desesperados; se está poniendo una cabeza de gigante a un cuerpo de hormiga (Martí, 2011: 154).

Como consecuencia de estos grandes cambios en los mecanismos y espacios físicos de funcionamiento de los medios de producción, se hizo indispensable –y así lo vislumbró Martí– una adecuación de los sistemas de educación, instrucción y formación laboral. Estas nuevas realidades sumergieron a Martí en las complejidades de todo fenómeno inédito, obligándolo a moverse contradictoriamente entre las emergencias positivas del nuevo cuadro y otras dimensiones mucho menos alentadoras. En rigor, Martí estaba a caballo de un momento de transición histórica, y sufre las ambigüedades de este cambio de época en sus propios escritos. Lo deslumbra el avance técnico, y lo indigna el sentido común consumista, competitivo y egoísta que acompaña este modelo de desarrollo. Defiende la cultura agraria y su relevancia para lo que hoy llamarían soberanía alimentaria, pero se maravilla de las innovaciones tecnológicas que corren las fronteras de lo posible en el terreno de la producción material. Plantea, lo vimos, que el hombre debe flotar sobre su tiempo (y eso debe asegurar la educación), pero ¿qué educación para qué modelo productivo?, ¿qué formación para qué cultura, para qué valores? Estas tensiones de ningún modo están resueltas ni en la vida real ni en las búsquedas de Martí.

II.2 – Algunas precisiones para un puente temporal

Revisar las publicaciones pedagógicas en esta compleja relación entre educación y trabajo, y en diferentes períodos históricos, permite vislumbrar que nunca ha sido del todo satisfactoria dicha relación. Para alcanzar una mayor comprensión sobre este vínculo, creemos que es necesario generar un debate abierto sobre estos temas ya que las fuerzas del viejo-nuevo liberal conservadurismo, reactualiza su discurso para conservar su hegemonía. Es acá donde rescatar el ideario pedagógico de Martí se torna imprescindible, no solamente en su imagen como uno de los próceres de la Patria Grande, sino como referente y pensador sentipensante tropical (Fals Borda. 2012: 15) de nuestra realidad actual.

En términos de lo que desarrollamos en el apartado introductorio, sería pensar una vez más en un desfase entre la formación institucionalizada en el sistema educativo –desde las primeras letras, hasta la universidad– y los requerimientos de un sistema productivo que habilitaría (o no) al estudiante en su posterior inserción en el mundo laboral.

Aunque no es este el espacio para desarrollar el contexto en el que surgieron y se implementaron las políticas educativas en los países de América Latina en los últimos 30 años, solo haremos algunas reflexiones al respecto acerca de las consecuencias sufridas bajo la hegemonía del neoliberalismo en esta temática en particular. No es pretensión de este trabajo realizar un análisis histórico de las políticas educativas, es simplemente necesario rescatar aquellas manifestaciones que siguen en disputa tanto simbólica como materialmente.

Pasado y presente de la educación y el trabajo: pensar la Argentina neoliberal

En el contexto específico de la Argentina, la implementación de reformas estructurales en el sistema educativo generó una crisis gravísima desarticulando fuertemente tanto a la comunidad educativa como a la sociedad en su conjunto. La Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 fue una de las herramientas que se utilizó para fracturar el sistema de educación pública en favor de una sociedad más fragmentada y propiciar la configuración de un modelo productivo acotado (achicado, segmentado) al que debía acompañar. Este modelo se basó en la reducción del mercado interno, la destrucción de la producción indus-

trial, la desarticulación de la clase obrera, la promoción de la terciarización de la economía –con eje en la actividad especulativa financiera– y la exclusión masiva, completando la tarea iniciada, a sangre y fuego, durante la dictadura genocida extendida entre 1976 y 1983. Este modelo productivo fue acompañado de una legislación que desmanteló los históricos derechos sociales de los trabajadores dando cobertura legal a una política terrorista del Estado Neoliberal y el Capital para sumir a las mayorías sociales en el temor, en la miseria y en la desesperanza. Ese ciclo se cerró con el estallido del 19 y 20 de diciembre de 2001, pero sus huellas no han desaparecido del todo y existen fuerzas restauradoras que pugnan por su reinstalación.

Así, las frágiles democracias que se sucedieron, especialmente en la década del noventa, fueron la continuación constitucional de un modelo cultural, económico-social, político-institucional, de inequívoco contenido neoliberal conservador.

En cuanto a la política educativa planteada por el neoliberal-conservadurismo, sus principales características fueron:

- Las transferencias de establecimientos educativos públicos a jurisdicciones que no podían cubrir los costos de su mantenimiento.
- Darle mayor acceso y transferencia de fondos a los establecimientos educativos de gestión privada.
- Imponer o asimilar la lógica empresarial en las escuelas a partir de la lógica de las “competencias” –sometiendo a los docentes a competir tanto por sus puestos de trabajo como por las exigencias en la formación profesional–, en desmedro de los aspectos pedagógicos.
- El cambio de relato: de la educación como derecho a una compensación social y al mismo tiempo como mercancía.³⁵
- La desarticulación de la escuela media –y en particular de las escuelas técnicas– tuvo entre otras consecuencias que de la formación para el trabajo como instrumento pedagógico, se pasara a una modalidad de pasantías en empresas como mano de obra pre-calificada.

Una de las principales características de las políticas neoliberales ha sido asignarle al sistema educativo la entera responsabilidad por su falta de adecuación en la formación laboral de los estudiantes, y por lo mismo,

35 Para ampliar la información sobre este período ver: Imen, Pablo (2005). La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la transformación educativa. Ed. Centro Cultural de la Cooperación: Buenos Aires.

ser la causante de la escasa inserción en el mundo del empleo de sus futuros egresados. Este razonamiento ha traído como consecuencia la implementación de este tipo de reformas con la pretendida intención de adecuar las asimetrías, cuando la causa principal de dicho escenario era dado por un mercado laboral en aplastante retroceso. De esta manera el rol del Estado en sus funciones indelegables, quedaba desplazado a la función de un simple administrador de escasos recursos y fuerte controlador en la gestión de los contenidos, en la aplicación en todo el territorio nacional, en las evaluaciones estandarizadas, etc.

Se consumaba así la existencia de un Estado que se ausentaba en relación a su rol indelegable de financiar a un sistema educativo o, más precisamente, de asegurar el derecho a la educación. Un Estado desertor que apostaba fuertemente a la imposición de dicha reforma, y que abandonando sus más elementales obligaciones como garante de la educación, dejaba la responsabilidad por su propia formación a los propios sectores populares, con el concurso a menudo heroico de los docentes de escuelas públicas. En particular en lo referido al trabajo, la adquisición de los saberes adecuados para su incorporación (o no) al mercado laboral, correspondía casi enteramente por cuenta del propio aspirante a trabajador.³⁶

En este sentido es preciso comprender que este tipo de relatos que fueron legitimados en los años 90 –en el campo de la formación laboral– provienen en buena medida de un discurso tecnocrático, en el sentido de considerar una sola lógica que como se dijo anteriormente, provenía del mundo empresarial y de la economía de mercado. Esta racionalidad encontraba la solución al problema del empleo a partir de un simple acuerdo entre pares que intercambian, de un lado mano de obra (sub) calificada, del otro, un salario decente. ¡Pura racionalidad económica!

Queda planteado entonces que ante el desafío de elaborar un proyecto liberador, democrático y formador de productores libres, que equilibre estos dos campos complejamente interrelacionados como son la educación y el trabajo, habría que preguntarse: ¿Qué características tiene ese mercado laboral? ¿En el marco de qué políticas económicas? ¿A quiénes se incluye? ¿De qué manera se pretende incluirlos?

36 También llamada por algunos autores neo-capital humano. En la primera versión de la teoría del Capital Humano primó un carácter instrumental de la educación basada en los contenidos apropiados para la ampliación y rendimiento de los perfiles laborales. Este modelo se expresó en un periodo de creciente especialización de la mano de obra y de una división social de trabajo impuesta por el fordismo. A partir de la década de los 80, el objetivo de la educación muta hacia fines más intangibles como las “competencias de empleabilidad”. De este modo el único responsable por el éxito o fracaso en su futura inserción laboral, sería el propio sujeto en función de la inversión (económica, tiempo, respaldo social, etc.) que realice para tal fin.

Frente a este escenario nos inclinamos en proyectar una pedagogía emancipadora que incluya la formación para el trabajo desde una perspectiva integral para una ciudadanía que articule los aspectos mentales, emocionales y físicos de los futuros aspirantes a trabajadores.

II.3 - La educación entre lo útil y el Sísifo nuestro de cada día

Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo,
hunden las manos en la masa y la levantan con la levadura de su sudor.
Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear.
Crear es la palabra de pase de esta generación.
El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!

José Martí

Retomando a Sísifo³⁷, la enseñanza del mito se basa en la inutilidad del acto impuesto y en esa única certeza radica la fuerza del castigo. En este punto Martí sitúa como fin último de todo proceso educativo la utilidad de ese aprendizaje para su posterior aplicación en algún aspecto de la vida. ¿Cuál es la utilidad que le asigna nuestro Maestro a la educación? Nada más ni nada menos que ser la que ponga en manos de la humanidad aquellos saberes que le permitan su independencia y autonomía en el uso de la tierra para su propia subsistencia. En esta instancia ubica Martí el pasaje urgente e inevitable de la educación antigua, ornamental, formalista a la nueva, la que asoma y así lo expresa:

(...) hija legítima de la impaciencia de los hombres, libres ya para aprender y obrar, que necesitan saber cómo está hecha, y se mueve y transforma, la tierra que han de mejorar y de la que han de extraer con sus propias manos los medios del bien universal y del mantenimiento propio (Martí, 2011: 137).

“¿Debe educarse a los hombres en contra de sus necesidades, o para que puedan satisfacerlas?” (Martí, 2011: 137). A esta pregunta retórica, una vez más provocadora, ¿quién pudiera responder negativamente? Por lo tanto, ¿cuáles eran las necesidades que se expresaban en aquella sociedad para el mantenimiento propio?

Todo el desarrollo argumentativo de Martí se encuentra atravesado por innumerables expresiones de los valores humanos a los que hay

37 En la mitología griega, Sísifo fue un rey que, por haber ofendido a Zeus, fue castigado al trabajo eterno de empujar una enorme piedra hasta el tope de una colina; cuando lo lograba, la piedra caía y Sísifo debía comenzar de nuevo su trabajo.

que aspirar y en los que la educación tendría un papel fundamental. El valor del trabajo en Martí aparece vinculado a la prosperidad como valor esencial del ser humano para ser bueno; ser bueno para ser dichoso y ser culto para ser libre. “Y el único camino abierto a la prosperidad constante y fácil es el de conocer, cultivar y aprovechar los elementos inagotables e infatigables de la naturaleza” (Martí, 1884: 289).

La escuela imaginada por el Maestro gira en torno a una educación del conocimiento por el trabajo y en este sentido podríamos pensar el trabajo en sus dos –por lo menos– acepciones. Por un lado, como dijimos anteriormente, como acción sobre la naturaleza para extraer esa fuente de independencia y dignidad que le brinda al trabajador poder generar su propia subsistencia. En otro sentido, el trabajo como acción sobre las cosas que transforma, crea, y pone a disposición la experiencia personal, la práctica, como ejercicio inescindible del conocer.

El trabajo como categoría y un diálogo teórico entre Martí y Vigotsky

Podemos ubicar dos contextos bien diferenciados donde Martí describe las propuestas que reconoce valiosas en el modelo productivo al que asiste en los Estados Unidos:

A) De un lado las industrias urbanas. La modalidad que resalta para la formación laboral en este caso es el sistema de aprendices.

A modo de ejemplo para el desarrollo de este modelo de enseñanza, los aportes realizados por Vigotsky³⁸ en esta materia, aportan a la temática analizada aunque desde una disciplina más específica como es la psicología. Si bien la obra de referencia fue escrita cerca del año 1924 (no se tiene exacta referencia sobre el año de realización, aunque su publicación está fechada en 1926), es decir, entre 30 a 40 años posteriores a los escritos de Martí en Estados Unidos, la inclusión de Vigotsky permite analizar en forma complementaria esta metodología de enseñanza y sumado a esto, ambos autores confluyen en valorar po-

38 Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) fue un destacado Psicólogo ruso, creador del enfoque sociocultural. La especial mención a este autor, y particularmente la obra que se analiza en este apartado, responde a su compromiso ético-político irrenunciable con la sociedad y su tiempo. La formación de una ciudadanía comprometida, capaz de construir lazos de solidaridad para la transformación de un hombre nuevo y revolucionario, estaba sin lugar a dudas entre sus objetivos educativos.

sitivamente el modelo de aprendices en aquella etapa del industrialismo. El desarrollo de las fuerzas productivas en la URSS se dio de forma asincrónica con los Estados Unidos. Sin embargo alcanzó a ser segunda potencia mundial recién 30 años después a mediados de la década del '40.

Señala Vigotsky que la división del trabajo entre mental y físico – las cuales se hallaban mutuamente imbricadas en un mismo acto– fue distribuida entre sectores de la sociedad en función de la distinción social, entre los roles de organización y mando y las ejecutivas respectivamente.

En el industrialismo de la URSS, Vigotsky hace una distinción en el desarrollo de las fuerzas productivas: un primer momento donde el desarrollo de la maquinaria disponible hacía que la labor embruteciera al obrero, haciéndolo ejercer acciones repetitivas, sumamente rudimentarias. En una segunda etapa, cuando se alcanzó un desarrollo superior de la técnica y se complejizaron las maquinarias, se modificó esa composición dual del trabajo. Si en una primera etapa el trabajo requería una mayor fuerza física y casi nulas capacidades mentales, en esta segunda fase predominaba cada vez más el momento de dirección y organización de las máquinas y se iba reduciendo el momento de ejecución. A esta labor le corresponde la formación politécnica que –para el autor– no significaba la pluralidad de oficios, sino más bien el conocimiento de los fundamentos generales del trabajo humano. Es la posibilidad de acceder a una formación general sobre los principios fundamentales de las ciencias humanas y su vinculación con el trabajo creativo y consciente.

En este punto ambos autores –Martí, Vigotsky– comparten que esta formación incorpora el conocimiento de la técnica –ciencia en acción o ciencia aplicada a la producción–, y que para adquirir todos los hábitos necesarios para dicha labor, es necesario dominar todo el capital acumulado de conocimientos sobre la naturaleza.

Para Vigotsky el crecimiento y desarrollo de la nueva técnica moderna constituye la demanda fundamental de la escuela de trabajo. La acción educativa que este tipo de trabajo trae aparejado conlleva la transformación de una tarea, en una acción consciente y por lo tanto creativa, que es otro de los tópicos a los que refiere Martí para el trabajo. De este modo la acción creativa en ambos autores se encuentra estrechamente vinculada a la labor realizada con sentido, a la acción que conoce la orientación, que es consciente de los resultados esperados, de una labor que llevan en sí mismos una racionalidad y comprensión desde el inicio hasta su fin.

En la fábrica late el pulso de la vida mundial y de la ciencia mundial, y el niño situado en ese lugar aprende asentir por sí mismo este pulso de la contemporaneidad... Esto no se logra mediante la gradual enseñanza profesional al niño de las habilidades para operar con las máquinas, sino que el niño se introduzca de inmediato en el sentido de toda la producción y al mismo tiempo aprenda a encontrar el lugar y el significado de los distintos procedimientos técnicos como partes necesarias de una totalidad integral (Vigotsky, 2005: 292).

Otro punto de contacto entre los autores mencionados es la importancia del conocimiento de la naturaleza a partir de la acción del trabajo, en este caso en la industria. Vigotsky describe algunos aspectos:

- Desde el comienzo del proceso se trabaja con materiales de la naturaleza que desde el inicio, hasta que sale como producto manufacturado, pasa por sucesivas transformaciones. Este material manifiesta todas sus propiedades a las que le caben todas las leyes de la física y la química. Desde lo metodológico el mismo proceso de trabajo se organiza de forma clara para dicha enseñanza.
- Se accede en forma directa y palpable a los atributos de las materias –densidad, elasticidad, maleabilidad, etc.–, ya sea madera, metal, algodón, piedra, hueso, u otros.
- Se accede al conocimiento de la mecánica científica en acción reconociéndola como una ciencia práctica y dinámica, no estática ni naturalizada.
- La fábrica y su proceso productivo genera espacios dónde la evaluación del aprendiz se puede hacer de forma constante y permanente. No se necesita un armado especial para una instancia evaluadora de los aprendizajes.
- Permite la autonomía del aprendiz respecto a la evaluación al poder valorar él mismo un producto terminado.
- Por último, señala el valor de la satisfacción al alcanzar el objetivo propuesto al inicio de la actividad.

B) El otro contexto que sitúa Martí como espacio de aprendizaje para el trabajo es el campo –donde reside el corazón de las naciones–, en el que el campesino no puede abandonar su trabajo para ir aprender cosas poco o nada aplicables a su vida cotidiana como geografía de latitudes remotas del mundo, literatura en desuso o declinaciones latinas.

(...) que los cursos de enseñanza pública sean preparados y graduados de manera que desde la enseñanza primaria hasta la final y titular, la educación pública vaya desenvolviendo, sin merma de los elemen-

tos espirituales, todos aquellos que se requieren para la aplicación inmediata de las fuerzas del hombre a las de la naturaleza. Divorciar el hombre de la tierra, es un atentado monstruoso (Martí, 1883: 278).

Para facilitar el acceso de los estudiantes a las nuevas artes, propone un sistema de maestros ambulantes que fueran enseñando por los campos en cursos cortos, los saberes prácticos necesarios para hacer productivas las tierras y sus cultivos. Conocimientos de las ciencias básicas, en la utilización maquinarias, en fertilizantes, en conocimientos climáticos para el aprovechamiento de las estaciones climáticas.

Los colegios de agricultura es otro de los ejemplos citados por Martí donde el método de enseñanza también se basaba en la práctica directa sobre el manejo de la tierra y las ciencias como sustento del conocimiento. Los trabajos prácticos que describe se hacían en torno a temas como: los tipos de semillas, los abonos, las aguas potables, los insectos sobre las plantas, los métodos para el mejoramiento del terreno, las cosechas, entre otros.

Y ahí donde las escuelas no pudieran llegar por estar en zonas alejadas, las estaciones de cultivos eran un espacio donde se pudiera aprender con los elementos disponibles para el trabajo agrario.

Finalmente, y en relación a lo señalado en el punto anterior, se advierte en los artículos de Martí que no se intenta imponer la idea de formar solamente futuros labradores, agricultores o mineros, lo sobresaliente de su pensamiento pedagógico es la idea de educar la creatividad, poniendo a disposición de los estudiantes aquellas acciones que la estimulan y favorecen su crecimiento.

III - ¿Qué características debiera asumir una Educación Emancipadora en el vínculo educación-trabajo?

Una de las características más visibles y cuestionadas de la escuela actual, es su heredado carácter dual.

Es dual en varios sentidos. Uno de ellos es entre teoría y práctica. Pero también se asiste a procesos de fragmentación del conocimiento, que atomizan la comprensión de la realidad y empobrecen los modos de conocer y leer el mundo. En cuanto a los planes de estudios, las disciplinas curriculares dividen sus contenidos en dos grandes grupos de asignaturas que separan al mundo cognoscible: por un lado las ciencias naturales y del otro las llamadas ciencias sociales. Este juego permanentemente en la división y separación entre pares opuestos –como señalamos anteriormente también entre trabajo manual e intelectual– es una

pesada herencia impuesta desde la vieja escuela europea y que se continúa hasta nuestros días. Característica que también asume la enseñanza de las ciencias y que por consiguiente atraviesa todos los modos de entender y conocer la realidad.

Nosotros recuperamos a Martí para desplegar un proyecto pedagógico antagónico: una educación desde la vida y para la vida; total, integral, holística y crítica. Desde esta perspectiva pensar en un proyecto emancipador de escuela que se aproxime a las necesidades de sus estudiantes –dentro de la disputa por los sentidos de una “buena” educación– es contribuir a la conformación de una escuela que permita superar esta división taxativa entre mundos escindidos y opuestos.

También nos oponemos al modelo pedagógico jerárquico, fragmentado y unidireccional que practica la escuela reproductora. Creemos en otros fundamentos de la pedagogía, para el diálogo de saberes, para el reconocimiento de lo diverso, para ayudar a pensar y a hacer. Es habilitar todos los puentes comunicantes que permitan pensar a una escuela que se rige más desde una perspectiva que construye verdades desde un enfoque dialógico más que desde un saber abstracto e inerte.

Luego de este recorrido por las diferentes modalidades que adquiere este vínculo entre educación-trabajo –en sus variados contextos– señalaremos algunos tópicos que aparecen en los debates actuales y que también son mencionados por Martí, y son menester analizarlos dentro de una propuesta de Pedagogía Emancipatoria.

En primer lugar aparece en reiteradas oportunidades la necesidad de una educación situada y contextualizada en función de los debates de su época en lugar de promover la extranjerización de modelos que no se adecuen a la realidad política, económica y cultural del país:

Debe ajustarse un programa nuevo de educación, que empiece en la escuela de primeras letras y acabe en una Universidad brillante, útil, en acuerdo con los tiempos, estado y aspiraciones de los países en que enseña (Martí, 2011:18). A aprender mecánica en los talleres; a aprender, a la par que hábitos dignos y enaltecedores del trabajo, el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza, que aseguran al hombre que lo conoce un sustento permanente y real, a eso sí se debe venir a los Estados Unidos (Martí, 2011: 20). Los árboles de un clima no crecen en otro, sino raquíticos, descoloridos, deformes y enfermos (Martí, 2011: 60).

El trabajo manual y el trabajo intelectual aparecen en la obra de Martí imbricados, puesto que siendo unos de los objetivos de la educación, la formación para el trabajo, esta relación teoría-práctica se potencian y se complementan en todos los espacios creados a tal fin. “El

hombre crece con el trabajo que sale de sus manos” (Martí, 2011: 61); “La mente es como la rueda de los carros, y como la palabra: se enciende con el ejercicio, y corre más ligera” (Martí; 2011: 63).

Para Vigotsky, el puente entre estos binomios se encontraba exactamente en el trabajo como materia de estudio. Señala que el trabajo como materia pedagógica se inscribe justo en el punto medio entre el proceso que transcurre entre el hombre y la naturaleza –Ciencias Naturales– por un lado, y del otro la coordinación de esfuerzos sociales que son la base de las ciencias sociales.

Y solo el trabajo, en su significado histórico y en su esencia psicológica, es el punto de encuentro en el hombre del fundamento biológico y suprabiológico, en el cual se han enlazado en un nudo el animal y el hombre, y donde se han entrecruzado el saber humanista y el natural. Por lo tanto, la síntesis en la educación, con la que soñaban los psicólogos desde tiempos remotos, se hace realizable en la escuela laboral (Vigotsky, 2005: 303).

Otro de los tópicos que adquieren mucha relevancia cada vez que se piensa en este eje, es la relación entre una educación general y con poca o nula especialidad, o por el contrario una educación hiperespecializada que solo forme profesionales en un área del conocimiento. La propuesta de Vigotsky en este sentido es que “cada uno debe saber algo acerca de todo y todo acerca del algo” (Vigotsky, 2005: 306). Proponer “algo acerca de todo”, consiste en tener las nociones generales y elementales sobre los principales elementos del todo universal –educación politécnica–; y “todo acerca del algo” significa reunir toda la información acerca de un área del conocimiento relacionada con un trabajo –educación profesional–.

Por último, otro de los temas en disputa respecto de este tema es la oposición entre educar y formar a un sujeto que pueda adaptarse a cualquier tipo de trabajo y en contextos muy cambiantes. O del otro lado un modelo de profesional con una sólida formación. La combinación entre formación inmediata para un objetivo que se traduce como una necesidad y un horizonte de un objetivo que se construye a lo largo de toda la vida profesional, es un equilibrio a considerar para un proyecto emancipador.

Algo de actualidad e ideas finales

Como señalamos en apartados anteriores, la intención de leer a Martí en este contexto se ubica en el punto justo de re contextualizar

su propuesta político-pedagógica, sus fundamentos, en este siglo XXI para dar respuesta a los debates presentados en esta producción –como en muchos otros– que se libraron en aquellos tiempos y se siguen librando alrededor de estos temas.

La vigencia del discurso martiano es posiblemente uno de los puntos de mayor atracción para su lectura y análisis. De todas maneras es necesario tener presente el recaudo metodológico de no realizar extrapolaciones que fuercen a análisis equivocados o extemporáneos.

La actualidad, la complicitad que genera con el lector, ese maravilloso fenómeno de la identificación con Martí y su línea de pensamiento, se debe a que sus ideas están fundadas en principios de valor permanente, ligadas principalmente a la emancipación territorial, pero también y fundamentalmente cultural, económica y de realización de un proyecto nacional “nuestroamericano”.

Retomando algunos de los puntos desarrollados en el aparatado introductorio a esta producción, podríamos distinguir continuidades y rupturas respecto a algunos procesos, allá en el siglo XIX o más acá en el actual XXI.

Disputar la hegemonía de un modelo emancipador de educación para el trabajo, consiste en romper con las jerarquías establecidas desde las clases dominantes respecto a los saberes sancionados como válidos en un momento determinado de la historia. Cualquier reforma que se quiera llevar adelante implica contar con una ciudadanía capaz de tener un juicio crítico en relación a la lógica que subyace detrás de cualquier reforma educativa y no aceptar la imposición de modelos que subordinan la actividad formativa a los requerimientos de la acumulación capitalista.

Pensar en el trabajador que describe Martí, transformador de la naturaleza y de su propio entorno a partir de lo urgente, de lo útil y necesario para él y para su comunidad, es subvertir el orden de lo establecido en la formación para el trabajo de hoy. Es pensar en una formación para un colectivo, no para sujetos que actúan aisladamente en una sociedad, sino de futuros trabajadores, hacedores de un entramado social que equilibre las necesidades materiales, culturales y políticas para una nación. Por lo tanto, un proyecto educativo que exprese el saber ser y el saber hacer, desde un proyecto inclusivo y colectivo.

Muchos interrogantes se abren en esta mirada desde el presente hacia ese pasado en relación a los temas planteados.

El problema fundamental parece plantearse entre seguir abonando aquella impronta fundacional que fijó un sistema educativo que establece sus objetivos de manera subsidiaria a un plan político-económico.

co, es decir, una política educativa de corte puramente instrumental; o como nos enseñó Martí, generar las condiciones para la transformación cultural para el advenimiento del hombre nuevo.

Referencias

- Adorno, Theodor W. (1998). *Educación para la emancipación*. Ed. Morata, S. L.: Madrid.
- Fals Borda, Orlando (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social. Antología*. Ed. El Colectivo: Buenos Aires.
- Fernández Retamar, Roberto (1993) *José Martí, la encarnación de un pueblo*. Ed. Almagesto: Buenos Aires.
- Frigotto, Gandencio (1998). "Educación, trabajo y tecnología", en *Realidad Económica /IADE N° 157, julio/agosto*.
- Gramsci, Antonio (1981). *La Alternativa Pedagógica*. Ed. Fontanamara S.A: Barcelona, España.
- Imen, Pablo (2005). *La Escuela Pública Sitiada. Crítica de la transformación educativa*. Ed. Centro Cultural de la Cooperación: Buenos Aires.
- Martí, José (2005). *Nuestra América y otros escritos*. Ed. El Andariego: Buenos Aires.
- (2011). *Ideario Pedagógico. Selección Herminio Almendros*. Centro de Estudios Martiano: La Habana.
- (2010). "La Edad de Oro", en *La Edad de Oro, Edición Facsimilar*, Centro de Estudios Martianos: La Habana.
- (1883). "Aprender en las haciendas". *La América*: Nueva York.
- (1884). "Una distribución de diplomas en un Colegio de los Estados Unidos. Bachilleratos Norte-Americanos y sus Discursos. Quiénes eran esos Bachilleres". *La América*: Nueva York.
- (1883). "Educación científica". *La América*: Nueva York.
- (1883). "Sabio consejo de un trabajador". *La América*: Nueva York.
- (1883). "Escuela de electricidad". *La América*: Nueva York.
- (1883). "Escuela de Artes y oficios". *La América*: Nueva York.
- (1884). "Trabajo manual en las escuelas". *La América*: Nueva York.
- (1884). "La escuela de artes y oficios en Honduras". *La América*: Nueva York.
- (1884). "Maestros ambulantes. Espíritu de la Instrucción que proponemos. Manera en que puede realizarse. Urge establecer La Enseñanza Elemental Científica". *La América*: Nueva York.
- Martín de Bochaca, Ma. Eugenia (2004). "La relevancia de una perspectiva relacional e histórica en la investigación sociológica sobre educación

y trabajo”, en Estudios del trabajo/Asociación Argentina de Especialistas en estudios del Trabajo (ASET) N° 27, enero/junio.

Vigotsky, Liev Semionovich (2005). *Psicología pedagógica*. Ed. Aique: Buenos Aires.

Volkind, Guillermo (1998). “Educación y trabajo: una relación política” en: La Marea: revista de cultura, arte e ideas. N° 11, año 4.



CAPÍTULO 5

Ideario político y pedagogía militante en José Martí *por Hernán Ouviaña*

La obra de un militante integral

Hace casi cien años, un indudable pedagogo ruso llamado Vladimir Ilich Ulianov, sentenció en uno de sus clásicos textos que:

en vida de los grandes revolucionarios, las clases opresoras les someten a constantes persecuciones, acogen sus doctrinas con la rabia más salvaje, con el odio más furioso, con la campaña más desenfundada de mentiras y calumnias. Después de su muerte, se intenta convertirlos en santos inofensivos, canonizarlos, por decirlo así; rodear sus nombres de una cierta aureola de gloria para 'consolar' y engañar a las clases oprimidas, castrando el contenido de su doctrina revolucionaria, mellando su filo revolucionario, envileciéndola (Lenin, 2011: 35).

Por las paradojas de la historia, la obra de José Martí sufrió un derrotero similar al descrito por el camarada bolchevique: en vida, padeció el desprecio visceral de los poderosos, incluida la endeble burguesía cubana de aquel entonces, más asustada por la guerra iniciada por los patriotas exiliados que ansiaban la emancipación de su pueblo oprimido, que por la persistencia del colonialismo bajo nuevos ropajes en la

convulsionada isla. Sin embargo, al poco de su caída en combate como militante, nuestro Maestro pasó a ser reivindicado en ámbitos y espacios insospechados, aunque desde una perspectiva amputada que tornaba inofensivo a su discurso y su acción política. Martí devino así un poeta inigualable, un lúcido periodista, un orador magistral, un escritor de epístolas como pocos, surgido desde el riñón de nuestro continente y reconocido incluso “en las entrañas del monstruo”. Pero esas facetas asumidas y celebradas hasta por los sectores más conservadores, en nada se emparentaban con la vocación que signó su devenir como revolucionario. Este envilecimiento de la “obra” martiana fue denunciado tempranamente por otro cubano ejemplar. El joven Julio Antonio Mella supo expresar en las primeras décadas del siglo XX que: “Ora es el político crapuloso y tirano quien habla de Martí. Ora es el literato barato, el orador de piedras falsas y cascabeles de circo, el que utiliza a José Martí” (Mella, 2010: 72). De este modo, nos advertía sobre una afición que con el tiempo tendió a hacerse carne en académicos, intérpretes y políticos del más diverso pelaje ideológico: el desvincular la escritura martiana, de aquella ineludible convicción militante e insurgente que caracterizó al Apóstol.

Así pues, a contrapelo de estas lecturas que buscan descuartizar su legado, creemos que como ya hemos sugerido en un texto anterior referido al cruce entre pedagogía y política en Simón Rodríguez (Ouviaña, 2012), la obra de nuestro Maestro cubano debe concebirse como una inestable conjunción entre lo pensado y actuado por él. No hay dudas de la centralidad que cobra para Martí tanto la reflexión rigurosa en torno a la realidad que lo circunda, como la ferviente pasión por transformarla. En efecto, como nos advierte Roberto Fernández Retamar, Martí “reúne una suma de saberes y de oficios no a expensas de su actividad política ni viceversa, sino como partes esenciales de un todo. Es un fundador, un sabio, un poeta porque es un dirigente revolucionario” (Fernández Retamar, 1969: 21). De manera análoga, Cintio Vitier dirá que su obra “es el testimonio de un hombre que no separó el arte de la vida, la palabra de la acción” (Vitier, 2011: 153); y Ezequiel Martínez Estrada sentenciará que en él “literatura y acción se identifican”, por lo que “constituyen dos aspectos de su personalidad, de su ethos” (Martínez Estrada, 1966: 6). Su ideario, por tanto, no puede disociarse de sus iniciativas prácticas, sino que está moldeado por los sustentos y metas de esta. Toda su vida fue, pues, la de un militante integral. Pensamiento y acto, análisis exhaustivo y práctica revolucionaria, prosa y poesía, sentimientos solidarios y vocación emancipatoria, amor y sensibilidad extrema frente a los padecimientos de las y los oprimidos, configuran dimensiones de una totalidad

dinámica y en permanente metamorfosis.³⁹ Como sabemos, debido a su ética ineludible, Martí padeció el encierro, sucesivos destierros y expulsiones, así como un prolongado exilio y la diatriba constante de quienes veían peligrar sus privilegios ante el proyecto político que él supo encarnar. También diversos fueron los países por los que transitó como producto de las persecuciones sufridas: entre otros, México, Guatemala, Venezuela, España y por supuesto Estados Unidos, donde vivió (con breves interregnos y viajes) entre 1880 y 1895, hasta que decidió embarcarse en la justa guerra por la definitiva independencia de su amada Cuba. Pero por desgracia, a los pocos días de su incursión en la Isla junto a un contingente de patriotas integrantes del Partido Revolucionario Cubano, caerá muerto en combate el 19 de mayo de ese mismo año en la localidad oriental de Dos Ríos.

Es en función de esta tesitura que queremos rescatar, en las páginas que siguen, las enseñanzas políticas y pedagógicas de Martí, como inseparables de su compromiso militante y de su sed libertaria⁴⁰. Porque como decía Rodolfo Walsh,

las clases dominantes han procurado siempre que los trabajadores no tengan historia, no tengan doctrina, no tengan héroes y mártires. Cada lucha debe empezar de nuevo, separada de las luchas anteriores: la experiencia colectiva se pierde, las lecciones se olvidan. La historia – concluye de manera lapidaria el periodista y guerrillero detenido-desaparecido– parece así como propiedad privada cuyos dueños son los dueños de todas las otras cosas. (Walsh, 1970: 17).

39 Como reconocerá Julio Le Riverend, la teoría y la práctica martiana se unen a lo largo de toda su vida. De ahí que, tempranamente, en el primer número de la Revista Venezolana editada en 1881, Martí haya expresado que “Hacer es el mejor modo de decir”. Sin embargo, la palabra y el decir también debían ser parte ineludible de este hacer transformador. Por ello nuestro maestro no dudará en afirmar en su mensaje A los cubanos de Nueva York de 1890, que “Decir es hacer, cuando se dice a tiempo” (Le Riverend, 2007: 132).

40 No está de más recordar que quien fuera su maestro y educador desde pequeño, Rafael María de Mendive (1821-1886), era además de director del Instituto de Enseñanza de La Habana, un poeta y militante de la causa independentista cubana, que sufrió la cárcel y la represión producto de su compromiso con el ideario emancipatorio. Tampoco resulta ocioso destacar que el primer “escrito” significativo en prosa de Martí fue El presidio político en Cuba, un texto redactado en el exilio y de gran valor literario y político, en el que denuncia el dominio colonial en su amada isla y los padecimientos que, a la edad de 16 años, le generó su encarcelamiento y posterior expulsión de Cuba. Toda su vida estuvo signada por esta pasión transformadora, a tal punto que en pleno alzamiento insurreccional, pocos días antes de ser asesinado en el campo de batalla, en su conocida carta a Gonzalo de Quesada enviada desde Montecristi (Santo Domingo) el 1 de abril de 1895, deja en claro el vínculo estrecho entre lo escrito y lo actuado al momento de sopesar su obra: “De Cuba ¿qué no habré escrito?: y ni una página me parece digna de ella: sólo lo que vamos a hacer me parece digno” (Martí, 2005: 5; cursivas nuestras).

Recuperar a José Martí en su integralidad supone entonces, ineludiblemente, pensar nuestro compromiso sin dejar de comprometer nuestro pensamiento. Apostar, pues, por la emancipación no solo como horizonte estratégico sino también, en simultáneo, como presente de lucha, atendiendo a los numerosos desafíos que la actual coyuntura continental y global nos depara como pueblos nuestroamericanos.

Educar(nos) para la vida y la dialoguicidad

“Saber leer es saber andar”, nos dice Martí. Con esta incitante frase no se refería solo, por supuesto, a la lectura de las letras y palabras, sino ante todo a la lectura crítica y autocrítica del mundo. Sin una interpretación detallada de la realidad, resulta imposible poder transitar, y más aún modificar de cuajo, el entorno que habitamos. Pero para ello –dirá– se requiere establecer un nexo orgánico entre esta dinámica formativa que garantiza el análisis crítico de la realidad, y nuestra vida cotidiana. “En nuestros países –nos advierte– ha de hacerse una revolución radical en la educación” (Martí, 2011: 20). El diagnóstico descarnado que desliza de la escuela de su época no deja lugar a dudas:

¿Qué vale acumular reglas, repartir textos, graduar cursos, levantar edificios, acaudalar estadísticas, si las que se ocupan de esta labor son mujeres vencidas en la batalla de la vida, que endurece y agria, o jóvenes descontentas o impacientes que ven como los pájaros afuera de la escuela, y tienen su empleo en ésta como un castigo injusto de su pobreza, como una prisión aborrecible de su juventud, como una preparación temporal incómoda a los fines más gratos y reales de su vida? (Martí, 2011: 15).

Por eso agregará que:

leer, escribir, contar: eso es todo lo que les parece que los niños necesitan saber. Pero ¿a qué leer, si no se les infiltra la afición a la lectura, la convicción de que es sabrosa y útil, el goce de ir levantando el alma con la armonía y grandeza del conocimiento? ¿A qué escribir, si no se nutre la mente de ideas, ni se aviva el gusto de ellas? Contar sí, eso lo enseñan a torrentes. Todavía los niños no saben leer una sílaba, cuando ya les han enseñado ¡a las criaturas de cinco años! a contar de memoria hasta cien. ¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas (Martí, 2011: 15).

De esta forma, el punto de partida de su concepción general de la educación es vincular la función de la escuela a la de la sociedad futura por la que se lucha, rompiendo marras con la “vida de castas”. No

hay –no debería haber– para él disociación alguna entre la escuela y la realidad que nos circunda y que intentamos transformar: “Educar –insiste– es depositar en el hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote, es prepararlo para la vida” (Martí, 2011: 68). El proyecto educativo ideado por él, debía poder superar el carácter parcial que en su época primaba en las escuelas, para dar lugar a la gestación de una educación general y enraizada con el territorio, que apunte a “llevar en sí los elementos todos comunes de la vida del país” (Martí, 2011: 11). Educar para la vida supone además no emular ni intentar repetir cual recetario las dinámicas formativas propias de otras realidades y tiempos históricos:

¡Si a estas inteligencias nuestras se las pusiese a nivel de su tiempo, si no se las educase para golillas y doctos de birrete de los tiempos de audiencias y gobernadores; si no se les dejase, en su anhelo de saber, nutrirse de vaga y galvánica literatura de pueblos extranjeros medio muertos; si se hiciese el consorcio venturoso de la inteligencia que ha de aplicarse a un país y el país a que ha de aplicarse; si se preparase a los sudamericanos, no para vivir en Francia, cuando no son franceses, ni en los Estados Unidos, que es la más fecunda de estas modas malas, cuando no son los norteamericanos, ni en los tiempos coloniales, cuando están viviendo ya fuera de la colonia, en competencia con pueblos activos, creadores, vivos, libres, sino para vivir en la América del Sur! (Martí, 2011: 40).

Ligado a este precepto básico a partir del cual repensar la educación, otra cuestión que para Martí resulta fundamental es sin duda la necesidad de que dicha pedagogía nuestroamericana aporte a la configuración del pensamiento propio. Esto, desde ya, no es tributario de los adultos, sino que involucra a los jóvenes y en especial a los niños y niñas. Por eso arenga a que las escuelas devengan “casas de razón donde con guía juiciosa se habituase al niño a desenvolver su propio pensamiento” (Martí, 2011: 12). Pero esta autonomía creciente del pensamiento y la reflexión crítica no debe disociarse de los afectos, percepciones y sentidos que se ponen en juego en todo proceso educativo y formativo. Lidia Turner denominó precisamente a esta faceta *pedagogía de la ternura*. En efecto, ya Martí se había lamentado por “la falta de espíritu amoroso en el cuerpo de maestros” (Martí, 2011: 13) y la carencia de ternura, “que hace tanta falta y tanto bien a los hombres” (Martí, 2011: 52).

Además de estos rasgos fundamentales que Martí reafirma para edificar una educación para y desde la vida, otra dimensión de la pedagogía emancipatoria a la que nos incita tiene como un acicate ineludible a la vocación dialógica. Romper con el monólogo y la verborragia autoritaria y paternalista, no tan solo de los educadores en las escuelas del viejo orden, sino en la sociedad toda, constituye una tarea central de esta “segunda independencia” a la que aspiraba Martí. En este sentido, no resulta casual su enorme afición por la oratoria. Como verdadero maestro de este arte, llegó a dictar clases en Caracas y Guatemala, y supo hacer de esta virtud una filosa arma en numerosas ocasiones, donde los mitines y conferencias le permitían ejercer un original rol de educador y difundir su prédica revolucionaria, pero también escuchar y aprender de emigrados y activistas del más diverso pelaje. Incluso puede afirmarse, siguiendo a Beatriz Colombi, que “todos los textos martianos se sostienen sobre recursos del decir oral, lo que confiere a su escritura una extraordinaria fuerza argumentativa”, que le permite tanto confrontar con adversarios directos como interpelar y conmover a potenciales partidarios de su credo militante. La oratoria y su capacidad retórica no son, por tanto, “un mero suplemento de su escritura, sino un modo de entender la civilidad política como diálogo y entendimiento” (Colombi, 2010: 15).

La Edad de Oro: pedagogía nuestroamericana para niños/as y adultos/as

Si de educación para la vida y dialoguicidad se trata, la revista *La Edad de Oro* es un producto de exclusiva hechura martiana que tiene a esta concepción pedagógica como columna vertebral, y al que bien podría caberle una frase lanzada por la pequeña protagonista de uno de sus bellos cuentos titulado “Nené traviesa”. “¡Cien años tenía el libro y no le habían salido barbas!”, exclama en sus páginas esta hermosa niña con la sabiduría filosófica propia de la edad. Editada hace más de un siglo (entre julio y octubre de 1889), esta “publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América” –como rezará su subtítulo– no ha perdido en absoluto actualidad, ni le ha crecido aún la barba. En una carta escrita en pleno proceso de producción de este mágico artefacto, nuestro Maestro nos comparte el porqué del proyecto:

Ya que me la echo a cuestras, que no es poco peso, ha de ser para que ayude a lo que quisiera yo ayudar, que es a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, ni vivir infecundamente

*en ella, como ciudadanos retóricos, o extranjeros desdeñosos nacidos por castigo en esta otra parte del mundo. El abono se puede traer de otras partes; pero el cultivo se ha de hacer conforme al suelo. A nuestros niños los hemos de criar para hombres de su tiempo, y hombres de América. Si no hubiera tenido a mis ojos esta dignidad, yo no habría entrado en esta empresa (Martí, 2010: 7-8, cursivas nuestras).*⁴¹

Crear hombres y mujeres originales, tal el horizonte estratégico de tamaño propuesta pedagógico-política. Sin embargo, producto de las mezquindades del editor de la revista, *La Edad de Oro* solo saldrá unos pocos meses durante 1889, y Martí reconocerá que el motivo de su interrupción se debió a que “quería el editor” que a través de la revista se inculcase el “temor de Dios” a los niños y niñas, algo por supuesto inaceptable para nuestro Maestro, quien supo ser según sus propias palabras, “enemigo de toda clausura de la mente”. ¿Cuáles eran entonces los ejes directrices de *La Edad de Oro*? Podrían sintetizarse en tres: inculcar “en las nuevas generaciones de niños de Nuestra América su recio ideario anticolonialista, su amor por la gran patria latinoamericana, y su devoción por la justicia, la verdad y la belleza” (Centro de Estudios Martianos, 2010). “Los niños saben más de lo que parece”, sugiere Martí en las primeras páginas de *La Edad de Oro*. Por ello, es fundamental entender a esta propuesta como parte de esa batalla de ideas que aspiraba a que los niños y jóvenes sean en un futuro inmediato “hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros (...) porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo” (Martí, 2010: 13). Más aún, como aseverará con insolencia en el inicio del texto “Músicos, poetas y pintores”: “el mundo tiene más jóvenes que viejos. La mayoría de la humanidad es de jóvenes y niños. La juventud es la edad del crecimiento y del desarrollo, de la actividad y la viveza, de la imaginación y el ímpetu” (Martí, 2010b: 76). A tal punto cobra centralidad esta “edad de oro” que lleva a afirmar que “las cualidades esenciales del carácter, lo original y enérgico de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada” (Martí, 2010: 76). No se equivocaba, por tanto, el Che Guevara cuando, en ocasión de la conmemoración del natalicio de Martí en Cuba, brindó un encendido discurso en el que expresó que “de todos los amores de Martí, su amor más grande estaba en la niñez y en la juventud, que a ellas dedicó sus páginas más tiernas y más sentidas y muchos años de su vida combatiendo” (Guevara, 2004: 154).

41 Sin duda resuenan en este párrafo las palabras de enorme significación vertidas en *Nuestra América*: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (Martí, 2010c: 10).

Hay aquí, nuevamente, muchos puntos de contacto con ese otro apasionado de las y los niños que fue en las primeras décadas del siglo XX Antonio Gramsci. Son conocidas sus cartas y borradores carcelarios donde lo que lo obsesiona es –al igual que a nuestro militante y poeta cubano– el tratarlos como mayores⁴². ¿Qué significa esto en ambos? Ante todo, alude a la necesidad de proponer una nueva manera de concebir el proceso formativo de las futuras generaciones. Como nos recuerda Ángel Esteban, la literatura infantil predominante en la época en la que Martí produce *La Edad de Oro*, aunque sirviera para distraer al niño, no era capaz de estimular sus capacidades intelectuales, transmitir adecuadamente ideas o enseñanzas éticas, reproducir los esquemas infantiles de adquisición de experiencias vitales o proceso cognitivos, desarrollar la imaginación con vistas a la futura creatividad, sembrar inquietudes, y más bien servía para adormecer las mentes, provocar la evasión inútil, evitar simplemente la ociosidad, o trasladar la imaginación a la esfera de lo irreal (Esteban, 1995: XVIII).

A contrapelo, lo que nuestro Maestro preanuncia en las páginas de su revista, es una convocatoria a fomentar la pasión por el conocimiento y las “fantasías concretas” en los niños lectores, a través de un delicado cruce entre literatura, historia y filosofía, teniendo como ejes en común el reforzar la hermandad latinoamericana y la reflexión crítica⁴³. Con plena certeza de que “los niños saben más de lo que parece, y si les dijeran que escribiesen lo que saben, muy buenas cosas escribirían”,

42 “Los niños son felices cuando son tratados como los mayores” y “cuando se les considera como ‘iguales’”, afirma Gramsci en sus Cartas de la Cárcel (Gramsci, 2003: 536). No obstante, se encarga de aclarar que le parece más importante “la ‘fuerza de voluntad’, el amor a la disciplina y al trabajo, la constancia en los propósitos, y en este juicio” se debe tener “en cuenta, más que al niño, a los que lo orientan y tienen el deber de hacerle adquirir tales hábitos, sin mortificar su espontaneidad” (Gramsci, 2003: 303-304). Podríamos, pues, aventurar que Martí oficia precisamente de maestro de los niños y niñas, estimulando y orientando –es decir, educando amorosamente–, a través de las páginas de *La Edad de Oro*, las múltiples energías potenciales que anidan en ellos.

43 La noción de “fantasía concreta” es utilizada por Gramsci en diversas Cartas de la Cárcel para incentivar la formación en sus hijos de una fantasía que no equivalga a una mera fuga, sino a “aquello que es más sustancialmente vital y expresivo en un ser que se desarrolla”, que abona a la expansión de “una cultura sólida y realista, depurada de todo elemento de ideologías rancias y estúpidas y que permita la formación de una generación que sepa construir su vida y la vida colectiva de modo sobrio (...) entiendo por fantasía concreta: la aptitud de revivir la vida de los otros, tal y como está determinada, con sus necesidades, exigencias, etcétera; no para representarla artísticamente, sino para comprenderla y entrar en contacto íntimo” (Gramsci, 2003: 541). En sintonía, Martí les dirá a los niños en su maravillosa historia titulada “Las ruinas indias”, aludiendo a las lecturas de las crónicas y los libros “de piedra” que reconstruyen la vida de los pueblos indígenas de nuestra América, que “con la imaginación se ven cosas que no se pueden ver con los ojos” (Martí, 2010b: 70). Como complemento, en la sección de la revista titulada “La última página” aclarará que “es necesario que los niños no vean, no toquen, no piensen en nada que no sepan explicar. Para eso se publica *La Edad de Oro*” (Martí, 2010b: 46).

Martí los incita en la presentación del primer número a arder en preguntas: “Cuando un niño quiera saber algo que no esté en *La Edad de Oro*, escribanos como si nos hubiera conocido siempre, que nosotros le contestaremos. No importa que la carta venga con faltas de ortografía. Lo que importa es que el niño quiera saber” (Martí, 2010b: 13). “Lo que queremos –rematará– es que los niños sean felices, como los hermanitos de nuestro grabado; y que si alguna vez nos encuentra un niño de América por el mundo nos apriete mucho la mano, como a un amigo viejo, y diga donde todo el mundo lo oiga: ‘¡Este hombre de *La Edad de Oro* fue mi amigo!’” (Martí, 2010b: 13).

Otro punto a destacar de la revista es la intencionalidad pedagógico-política de confrontar contra el racismo y la mirada eurocéntrica arraigada tanto en adultos como en niños, lo que en palabras de Fernández Retamar nos reenvía a “la idea de la pluralidad de civilizaciones” (Fernández Retamar, 2008: 181). En efecto, basta leer algunos de los cuentos redactados por Martí para *La Edad de Oro*, entre ellos “La historia del hombre, contada por sus casas”, “Las ruinas indias” y “Una paseo por la tierra de los anamitas”, para detectar esta manía descolonizadora. En el primero de ellos, el relato se inicia dando cuenta del carácter histórico de las múltiples formas de habitar el mundo: “Ahora la gente vive en casas grandes, con puertas y ventanas, y patios enlosados, y portales de columnas: pero hace muchos miles de años los hombres no vivían así, ni había países de sesenta millones de habitantes, como hay hoy” (Martí, 2010: 52). En paralelo a este meticuloso ejercicio de desnaturalización del derrotero de las casas –que transita desde las primeras cuevas del paleolítico y se detiene en las cabañas de esquimales, las chozas africanas, las tiendas indias, las casas de galos, germanos, hebreos y egipcios, los edificios construidos por aztecas, quechuas y mayas, así como los palacios de fenicios, árabes y persas–, nuestro Maestro nos advierte que, a través de este tipo de historias, las y los niños se forman despojados de una mirada soberbia y autocentrada en su propio pueblo, ya que “estudiando se aprende eso: que el hombre es el mismo en todas partes, y aparece y crece de la misma manera, y hace y piensa las mismas cosas, sin más diferencia que la de la tierra en que vive” (Martí, 2010: 53).

Lejos de apelar a Europa como continente supuestamente “avanzado” y referencia unívoca en la historia de la humanidad, nos dice en este mismo cuento que “cuando los hombres de Europa vivían en la edad de bronce, ya hicieron casas mejores, aunque no tan labradas y perfectas como las de los peruanos y mexicanos de América” (Martí, 2010: 55). Y tal como hará en los otros números de la revista, como por ejemplo el que lleva por título “El Padre Las Casas”, dedicado a recuperar la fi-

gura de Fray Bartolomé de Las Casas, quien bregó por la defensa de los indios y, con valentía, hizo públicos “los horrores que vio en las Américas cuando vino de España la gente de la conquista” (Martí, 2010: 110), no dudará en aprovechar aquel relato de la historia de los hogares para denunciar la acción destructiva de los conquistadores en nuestro continente. Ya hablando en tiempo presente, les susurrará a los niños que:

En nuestra América las casas tienen algo de romano y de moro, porque moro y romano era el pueblo español que mandó en América, y echó abajo las casas de los indios. Las echó abajo de raíz: echó abajo sus templos, sus observatorios, sus torres de señales, sus casas de vivir, todo lo indio lo quemaron los conquistadores españoles y lo echaron abajo, menos las calzadas, porque no sabían llevar las piedras que supieron traer los indios, y los acueductos, porque les traían el agua de beber (Martí, 2010: 63).

A pesar de estos fragmentos críticos, Martí cierra esta historia que aún no es historia, con un mensaje esperanzador:

Ahora todos los pueblos del mundo se conocen mejor y se visitan: y en cada pueblo hay su modo de fabricar, según haya frío o calor, o sean de una raza o de otra; pero lo que parece nuevo en las ciudades no es su manera de hacer casas, sino que en cada ciudad hay casas moras, y griegas, y góticas, y bizantinas y japonesas, como si empezara el tiempo feliz en que los hombres se tratan como amigos y se van juntando (Martí, 2010: 63).

Asimismo, en “Meñique”, versión adaptada del conocido cuento de Laboulaye sobre Pulgarcito, Martí arriesga una hipótesis esencialmente pedagógica: “el saber vale más que la fuerza”, nos dice. Y a modo de cierre del primer número de la revista, reforzará esta idea, argumentando que:

Antes todo se hacía con los puños: ahora, la fuerza está en el saber, más que en los puñetazos; aunque es bueno aprender a defenderse, porque siempre hay gente bestial en el mundo, y porque la fuerza da salud, y porque se ha de estar pronto a pelear, para cuando un pueblo ladrón quiera venir a robarnos nuestro pueblo. Para eso es bueno ser fuerte de cuerpo; pero para lo demás de la vida, la fuerza está en saber mucho, como dice Meñique (Martí, 2010b: 46).

Como veremos, meses más tarde, en su magistral manifiesto titulado *Nuestra América*, utilizará la metáfora de “los gigantes que llevan siete leguas en las botas” para aludir a las grandes potencias colonia-

les e imperialistas, apelando nuevamente al cuento para niños (y adultos) de Charles Perrault. Allí, lanzará una de sus más famosas consignas: “trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras”. No veía a ambas, en absoluto, como contrapuestas o incompatibles entre sí. De hecho, su caída en combate como delegado del Partido Revolucionario Cubano y mayor general del Ejército Libertador, evidencia su vocación por complementar estas luchas del saber y los puños, concibiéndolas como igualmente necesarias. No obstante, tenía claro que sin una profunda batalla de ideas –de la que *La Edad de Oro* era parte– de nada serviría el posible triunfo militar frente al enemigo. La emancipación intelectual y educativa era así la contracara obligada de la socio-económica y política.⁴⁴

Nuestra América: una comunidad de destino para emanciparnos de la colonialidad y pensar con cabeza propia

Nuestra América –verdadera “palabra generadora” en la pedagogía y en la ensayística del Apostol– puede a su vez ser considerado, en tanto escrito disruptivo, la creación martiana como antonomasia. Si bien no es en este texto donde Martí utiliza por primera vez la original expresión (la venía usando ya desde 1875, aunque es en su escrito “Madre América” de 1889, donde emerge con mayor consistencia), sin lugar a dudas este artículo resulta un parteaguas en su producción literaria y política. Podría decirse que su extensión, de apenas ocho páginas en los periódicos donde lo da a conocer, es inversamente proporcional a su densidad poético-militante y a su fuerza telúrica. Además del truncado proceso independentista que se vivió entre las últimas décadas de siglo XVIII y las dos primeras del siglo XIX, el trasfondo político inmediato que signa la escritura martiana es, sin duda, el Congreso impulsado por los Estados Unidos en Washington durante 1889 y 1890, bajo el nombre de Conferencia Internacional Americana, y del que saldrá la consigna del llamado “panamericanismo”. El 19 de diciembre de 1889, en medio del inicio de este ciclo de encuentros, la Sociedad Literario Hispanoa-

44 Esa batalla de ideas no podía reducirse solamente a un problema de contenidos, sino que involucraba también a la cuestión de las formas. En este punto, al igual que el educador popular y tipógrafo autodidacta Simón Rodríguez, Martí tuvo una preocupación enorme en la minuciosa elaboración de la revista, a la cual consideraba indisoluble de los textos allí vertidos. Por ello no resulta llamativo que haya diagramado él mismo los interiores de cada número, seleccionando e incluyendo láminas e ilustraciones que, según sus propias palabras, abonaban a “hacer su enseñanza más útil y duradera”.

mericana brindará una velada a los representantes de los países que se encontraban allí. Será precisamente en este marco donde Martí convide su discurso titulado “Madre América”, en el que –consciente de la ambición yanqui por anexionar a Cuba y ampliar su dominio imperial en el continente– advertirá que “por grande que esta tierra sea, y por ungida que esté para los hombres libres de América en que nació Lincoln, para nosotros, en el secreto de nuestro pecho, sin que nadie ose tachárnoslo ni nos lo pueda tener a mal, es más grande, porque es la nuestra y porque ha sido más infeliz, la América en que nació Juárez” (Martí, 2006: 49).⁴⁵

Una de las cuestiones a destacar de este maravilloso escrito es su concepción del conocimiento desde nuestra realidad continental. Podemos rastrear en él una invariante insurgencia epistemológica, que busca confrontar con las formas predominantes de entender la construcción y socialización del saber (o mejor aún, de los saberes en plural). “Conocer es resolver”, arenga nuestro Maestro en las páginas de este documento que, desde Walter Benjamin, bien cabría denominar de cultura (nuestroamericana) y barbarie (colonizadora) a la vez. El conocimiento, además de intencionalidad política, supone siempre una puesta en práctica; lo demás es “falsa erudición”. “La historia de América, de los Incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (Martí, 2010c: 10). No obstante, sería erróneo interpretar este párrafo como un rechazo tajante de los conocimientos referidos a, edificados en, Europa; y ni siquiera el priorizar a nuestras Grecias supone renegar de la riqueza filosófica y cultural de la de aquella otra isla del Mediterráneo tan emblemática para la (mal llamada) historia universal. No casualmente el propio Martí “traducirá” y sintetizará para las páginas de *La Edad de Oro*, a un lenguaje com-

45 Son numerosas las ocasiones en las que Martí apela al rescate de referentes de los procesos revolucionarios en *Nuestra América* para ratificar su original proyecto de emancipación continental, contrario tanto al colonialismo español como al incipiente imperialismo norteamericano. En diversos escritos periodísticos, cuentos, epístolas, discursos y borradores, las figuras de Simón Bolívar, José de San Martín, Francisco Morazán y Miguel Hidalgo, entre otras, emergerán como síntesis de procesos colectivos de lucha por la libertad. Como dirá en “Tres héroes”, el cuento que da inicio al primer número de *La Edad de Oro*, “en esos hombres van miles de hombres, van un pueblo entero, va la dignidad humana” (Martí, 2010b: 15). En cuanto a Benito Juárez, es interesante recordar la breve semblanza que realiza Martí de él en su escrito “El día de Juárez”: “Juárez, el indio descalzo que aprendió latín de un compasivo cura, echo el cadáver de Maximiliano sobre la última conspiración clerical contra la libertad en el nuevo continente. El, el tabaquero de New Orleans, el amigo pobre del fiel cubano Santacilia, el padre desvalido de la familia que atendía en Oaxaca la pobre tendera, él, con los treinta immaculados, sin más que comer maíz durante tres años por los ranchos del Norte, venció, en la hora inevitable del descrédito, al imperio que le trajeron los nobles del país” (Martí, 1975: 255).

preñable y ameno, la *Ilíada* de Homero, para que los niños y jóvenes de América puedan aprender lo que ocurrió allá lejos hace más de dos mil quinientos años.⁴⁶

No se trata, por tanto, de tener que optar por una u otra historia, sino por resituar la de Europa en el marco de una más amplia y diversa, dentro de la cual la nuestra tiene un lugar fundamental. Ejercitar la memoria histórica resulta así para Martí una tarea educativa de primer orden, a los efectos de “provincializar” (es decir, desuniversalizar) el derrotero de lo acontecido siglos atrás del otro lado del Atlántico, y en especial para plantear que está a la orden del día la originalidad del proyecto emancipatorio en esta otra América, diferente a la hispánica y a la yanqui. Como insistirá tiempo más tarde en su artículo dedicado a Bolívar: “¡ni de Rousseau ni de Washington viene nuestra América, sino de sí misma!” (Martí, 2005: 238). Es que como supo lamentarse el cubano Juan Marinello, los “europeizantes y yanquizados” a los que repudiaba Martí, bebían en los libros “normas y previsiones que, por postizas y ajenas, inclinaban a la subestimación de las masas populares, singularmente de las indígenas y negras”. Para ellos, “la acción transformadora se fijaba en cubrir nuestras llanuras con ciudadanos de piel blanca, portadores, por ello, de los tesoros de la civilización y la cultura” (Marinello, 2005: XII).

De ahí que en *Nuestra América* esté presente una convicción adicional que es clave para problematizar la intrincada identidad del continente que habitamos: la de apostar a edificar un proyecto emancipatorio que tenga como piedra de toque una pedagogía del mestizaje, ya que a partir de la tragedia colonial “crisol comenzamos a ser”. “Con los pies en el rosario, la cabeza blanca y el cuerpo pinto de indio y criollo vinimos, denodados, al mundo de las naciones” (Martí, 2010c: 11). Lo que Florestan Fernandes denominó, recuperando el ideario martiano, nuestra “autoctonía continental” (Fernandes: 2006: 41) es la marca de origen que nos caracteriza y diferencia de aquella Europa que tienen como espejo los “criollos exóticos” y los “letrados artificiales” que ostentan su “falsa erudición”. A contrapelo de estos imitadores seriales, Martí definirá a “nuestra” América como “la tierra de los rebeldes y los creadores”, por lo que subversión y originalidad emergerán como dos rasgos distintivos de los pueblos que constituyen a este pueblo-continente habitado por la raza latina; noción esta que lejos de apelar a reminis-

46 No obstante, varios años antes de publicar *La Edad de Oro*, Martí se quejaba en una de sus tantas crónicas para La América, de esta actitud colonial corta de miras hacia la historia de nuestras Grecias: “A Homero leemos: pues ¿fue más pintoresca, más ingenua, más heroica la formación de los pueblos griegos que la de nuestros pueblos americanos?” (Martí, 2005: 392).

cencias biologicistas, remite a una comunidad socio-cultural edificada desde “esa desdicha histórica” que fue la conquista, que “es a un tiempo reivindicación de identidad continental, voluntad de diferenciación y programa de acción” (Lamore, 2007: 434).

De acuerdo a Martí, serán las nuevas generaciones quienes impulsen y acometan este proyecto independentista: “Las levitas son todavía de Francia, pero el pensamiento empieza a ser de América. Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa, y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear, es la palabra de pase de esta generación. El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!” (Martí, 2010c: 13). “Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores” (Martí, 2010c: 12), exclamará. De ahí que podamos concluir afirmando que Martí supo anticiparse varias décadas a la denuncia del imperialismo norteamericano a escala global. En efecto, su discurso anti-colonial implicaba, en simultáneo, un rechazo visceral a la emergencia de los Estados Unidos como potencia expansionista en nuestra región, que distaba de poder ser catalogado como “nordofobia”.

Trabajar la tierra para sembrar ideas: la naturaleza como maestra

Como vimos, Martí considera que la experimentación concreta es un puntal fundamental de una educación descolonizada. Y desde esta perspectiva, el vínculo con la naturaleza resulta eminentemente formativo de aquellos “hombres naturales” a los que se refiere en su clásico texto *Nuestra América*. En función de esta tesitura, partimos de un hecho irrefutable: hoy resulta más claro que nunca que la Naturaleza es una oprimida. Esto fue anticipado por el viejo Paulo Freire, quien ya al final de su vida, reconoció que un capítulo que faltaba abordar en su Pedagogía del Oprimido era el referido a la madre tierra. Pero incluso más tempranamente que aquel forjador inigualable de la educación popular, Martí puede ser visto como uno de los primeros maestros que dotó de centralidad a la cuestión ecológica y ambiental, es decir, al vínculo que desde pequeños debemos entablar –mediante un original proceso de aprendizaje y producción colectiva del conocimiento y respeto mutuo– con la naturaleza como educadora. En una de sus epístolas más visionarias, a la par que instaba a volcar este sistema de raíz, nos sugería “enseñar al niño, a la vez que el abecedario de las palabras, el abecedario de la naturaleza” (Martí, 2011: 16).

Una escuela para la vida debe poder albergar como uno de sus pilares una nueva relación con la tierra, porque en todas partes, “el problema está en sembrar”. Por ello la enseñanza de la agricultura es por demás urgente:

Pero no en escuelas técnicas, sino en estaciones de cultivo; donde no se describan las partes del arado sino delante de él y manejándolo; y no se explique en fórmulas sobre la pizarra la composición de los terrenos, sino en las capas mismas de tierra; y no se entibie la atención de los alumnos con meras reglas técnicas de cultivo, rígidas como las letras de plomo con que se han impreso, sino que se les entretenga con las curiosidades, deseos, sorpresas y experiencias, que son sabroso pago y animado premio de los que se dedican por sí mismos a la agricultura (Martí, 2011: 57).

No basta con obtener ciertos conocimientos y técnicas para el imprescindible labriego cotidiano en los campos, sino que es preciso “aprender, a la par que hábitos dignos y enaltecidos de trabajo, el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza, que aseguran al hombre que lo conoce un sustento permanente y real” (Martí, 2011: 20). “Puesto que la tierra brota fuerzas –más que rimas, e historietas que suelen ser patrañas, y voces sin sentido, y montones de hechos sin encadenamiento visible y sin causa–, urge estudiar las fuerzas de la tierra” (Martí, 2011: 72), agrega en forma contundente.

Se ha de cambiar de lleno todo el sistema transitorio y vacilante de educación moderna. Más, no habrá para pueblo alguno crecimiento verdadero, ni felicidad para los hombres (...) hasta que se enseñe al niño el manejo de los elementos de la tierra de que ha de nutrirse cuando hombre; hasta que, cuando abra los ojos para ver el arado, sepa que puede uncirlo, como un buey en otro tiempo, ¡un rayo! Que de aquí a poco, la electricidad moverá arados (Martí, 2011: 72).

Su prédica de una enseñanza signada por la necesidad de un vínculo orgánico con la naturaleza, no apunta solamente a reforzar aquella convicción de construir una educación para y desde la vida cotidiana, donde lo telúrico dota de sentido a nuestra formación humana y ciudadana, sino que además subyace en él una crítica furibunda a la identificación, por parte del discurso dominante en la época, de los ámbitos rurales con la llamada “barbarie”, y de las ciudades con la “civilización”. A contrapelo, Martí llega a reivindicar a los primeros debido a que en ellos la oralidad campesina tiene un valor inigualable, sobre todo como anticuerpo frente al “libro importado” y a la práctica

de la escritura, que al decir de Arturo Roig ha operado en la historia de Nuestra América como “técnica de perfeccionamiento del ejercicio del poder”. De acuerdo al filósofo mendocino, en este planteo martiano se evidencia una contraposición.

entre el habla coloquial del lenguaje campesino, expresión no perversamente mediatizada de una vida que sentimos como espontánea, frente al metalenguaje de los “redentores bibliógenos”, nacidos de los libros y productores de libros con los que pretenden justificar los códigos impuestos a la población americana por quienes han ido heredando el ejercicio de un poder injusto y, con él, la construcción de una eticidad de ese poder, a lo largo de los quinientos años de nuestra actual cultura (Roig, 2002: 226).

Consciente de la necesidad de estimular la formación de maestros ambulantes que caminen los campos y comunidades rurales con la pedagogía de la pregunta como mochila, Martí arenga además a los educadores a animarse a asumir este desafío trashumante: no deben llevar

sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino la ternura que hace tanta falta y tanto bien a los hombres. El campesino no puede dejar su trabajo para ir sendas millas a ver figuras geométricas incomprensibles, y aprender los cabos y los ríos de las penínsulas del África y proveerse de vacíos términos didácticos. Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras día tras día de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas. Y los campesinos, sin embargo, son la mejor masa nacional, y la más sana y jugosa, porque recibe de cerca y de llano los efluvios y a la amable correspondencia de la tierra en cuyo trato viven. Las ciudades son la mente de las naciones, pero su corazón, donde se agolpa, y de donde se reparte la sangre, está en los campos (Martí, 2011: 52-53).

En esta dinámica educativa tampoco hay, de acuerdo al Apóstol, nada que envidiarle a las sociedades europeas y al emergente imperialismo yanqui: “Como ellos los del arte, nosotros tenemos los monumentos de la naturaleza; como ellos catedrales de piedras, nosotros catedrales de verdor, y cúpulas de árboles más vastas que sus cúpulas, y palmeras tan altas como sus torres” (Martí, 2011). Por ello, la naturaleza es una pedagoga de mayor grandeza que la propia humanidad. O mejor aún: será de la virtuosa articulación entre esta última y la primera, que surgirá aquel mundo nuevo ansiado por nuestro Maestro cubano, donde los pueblos –lejos de guerrear entre sí– se abrazarán para mancomunar sus mutuos destinos. La escuela nueva requiere por

tanto, a la par que se reduce en gran medida el “programa añejo, que hace a los hombres pedantes, inútiles”, garantizar el aprendizaje “en llano lenguaje, y con demostraciones prácticas” de la “composición de la tierra y sus cultivos” (Martí, 2011: 18). En tiempos donde la vida campesina e indígena era –y aún hoy es– denostada como lo “atrasado” y “rudimentario”, nuestro Maestro se lamentará que se eduque “exclusivamente a los hombres para la vida urbana, y no se los prepare para la vida campesina”, rematando sin medios tintas que “como la vida urbana solo existe a expensas y por virtud de la campestre, y de traficar en sus productos, resulta que con el actual sistema de educación se está creando un gran ejercito de desocupados y desesperados; se está poniendo una cabeza de gigante a un cuerpo de hormiga” (Martí, 2011: 52). Por ello, como antídoto frente a esta tendencia suicida (ya que para él divorciar al hombre de la tierra era un atentado monstruoso), propondrá que la pluma se maneje “por las tardes en la escuela, pero por la mañana la azada” (Martí, 2011: 62).

El Partido Revolucionario Cubano: apuesta martiana por la construcción de un intelectual colectivo

De todas las creaciones a las que aportó Martí durante su ajetreada vida, quizás una de las más gratas y relevantes haya sido el Partido Revolucionario Cubano (PRC). De acuerdo al historiador Luis Vitale (1999), a diferencia del resto de los movimientos anti-colonialistas y procesos revolucionarios latinoamericanos –liderados, en especial de 1810 a 1820, por caudillos o grupos selectos de las burguesías criollas–, el proyecto emancipatorio impulsado por Martí fue el único dirigido por un partido, cuya columna vertebral la constituían intelectuales comprometidos con las luchas populares, núcleos de obreros de avanzada y jefes militares patriotas que, como el mulato Antonio Maceo y el general Máximo Gómez, habían participado ya en Cuba en la primera guerra de liberación de los llamados Diez Años (1868-1878). Esta convicción de no escindir, y menos aún enemistar, a los trabajadores manuales respecto de los trabajadores intelectuales, es otro elemento clave para pensar el papel pedagógico que debía cumplir, según Martí, esta novedosa organización revolucionaria que habían comenzado a gestar en el exilio: “Los convencidos de siempre y los que se vayan convenciendo; los que preparan y los que rematan, los trabajadores del libro y los trabajadores del tabaco; ¡juntos, pues, de una vez, para hoy y para el porvenir, todos los trabajadores!”, proclamó.

Consciente de la importancia de combatir la fragmentación de las clases populares, durante el intenso período de constitución del Partido, Martí abogó por la creciente articulación y confluencia de todos los sectores emigrados que, a pesar de coincidir en la urgencia de impulsar un nuevo proceso revolucionario, se mantenían altamente dispersos. Además, “la estructura del Partido no era verticalista sino que daba bastante autonomía y posibilidad de una práctica de democracia horizontal” (Vitale, 1999: 59). Esta vocación democrática se evidencia en los Estatutos secretos del Partido elaborados por Martí, donde se delinea la dinámica de funcionamiento interno y los deberes de sus miembros, teniendo como base la participación directa de éstos en la elección de los cargos de delegado del Partido, presidentes y secretarios de Cuerpos de Consejo y Asociaciones o Clubes, así como de los tesoreros. Como destaca Rubén Pérez Nápoles, Martí dedicó más de la mitad del epigrama de los Estatutos al modo que debía funcionar la democracia electiva en el seno del Partido, e incluso no tomó para el cargo al que luego asumiría por votación unánime, el apelativo de “presidente”, sino que “lo dejó para los cargos intermedios, y se adjudicó el de ‘delegado’, es decir, aquel en quien se delegaba una responsabilidad para ejecutarla, pero no para presidirla” (Pérez Nápoles, 2004: 256). Otro rasgo distintivo de esta innovadora organización fue el hecho de no tener

edad, ni sexo, ni nacionalidad. Aceptó, incluso desde su fundación, a mayores y jóvenes, a hombres y mujeres, y a colaboradores y afiliados de cualquier país y de cualquier continente. Por eso no fue nada extraño encontrar entre sus miembros Asociaciones, Clubes o Ligas compuestas solo por hombres, solo por mujeres, solo por jóvenes y solo por cubanos, o mixtas, donde cohabitaban hombres, mujeres y jóvenes, y también varias nacionalidades (Pérez Nápoles, 2004: 256-257).

Desde esta perspectiva, el Partido oficiaba de verdadera escuela de formación, donde se ensayaba y prefiguraba en el presente el ideario democrático y republicano al que se aspiraba. En una emotiva Carta al General Máximo Gómez, Martí le expresa dicha convicción prefigurativa: “Entiende el Partido que está ya en guerra, así como que “estamos ya en república”, y procura sin ostentación ni intransigencia innecesaria, ser fiel a la una y a la otra” (Martí, 2006: 281; cursivas nuestras). En esta epístola, también explicita que “la idea y el brazo” son dos elementos igualmente imprescindibles que hacen posible al PRC. Es decir, no estamos en presencia de un ejército de meros soldados que acometen una tarea asignada, sino que “el cultivo de la mente” aparece como un rasgo central de la organización, al igual que el “trabajo creador”

(Martí, 2006: 285). Asimismo, dejará en claro que “el cambio de mera forma no merecería el sacrificio a que nos aprestamos” (Martí, 2006: 267). Por ello, en las Bases constitutivas del Partido, aprobadas en Cayo Hueso el 5 de enero de 1892, se afirma que como organización “no se propone perpetuar en la República Cubana, con formas nuevas o con alteraciones más aparentes que esenciales, el espíritu autoritario y la composición burocrática de la colonia, sino fundar en el ejercicio franco y cordial de las capacidades legítimas del hombre, un pueblo nuevo y de sincera democracia” (Martí, 2006: 259)⁴⁷. “Lo que un grupo ambiciona, cae. Perdura, lo que un pueblo quiere. El Partido Revolucionario Cubano, es el pueblo cubano” (Martí, 2006: 272), agregará en otro artículo escrito semanas más tarde.

Sería infructuoso intentar delimitar una fecha fundacional del PRC. Su nacimiento estuvo signado por todo un intenso y minucioso proceso de activación subterránea, que incluyó reuniones clandestinas, creación y articulación de clubes en el exilio, veladas patrióticas, viajes a numerosos territorios del continente, elaboración de diversos documentos políticos y organizativos –entre los que se destacan las Bases y los Estatutos del Partido, redactados por el propio Martí– e incluso un órgano de propaganda, difusión y formación política, que llevará el título de Patria, y cuyo primer número aparecerá el 14 de marzo de 1892, volcando en sus páginas tanto las mencionadas Bases como el artículo “Nuestras ideas”, el cual da cuenta de la centralidad que tenía la batalla intelectual para nuestro Maestro. Patria, dirá Martí en este texto programático, nace

para contribuir, sin premura y sin descanso, a la organización de los hombres libres de Cuba y Puerto Rico, en acuerdo con las condiciones y necesidades actuales de las Islas, y su constitución republicana verdadera; para mantener la amistad entrañable que une, y debe unir, a las agrupaciones independientes entre sí, y a los hombres buenos y útiles de las todas las procedencias, que persistan en el sacrificio de la emancipación, o se inicien sinceramente en él; para explicar y fijar las fuerzas vivas y reales del país, y sus gérmenes de composición y descomposición, a fin de que el conocimiento de nuestras deficiencias y errores, y

47 Esta necesidad de concebir el proyecto revolucionario como colectivo, tenía sin duda como basamento un profundo balance autocrítico y una creciente hostilidad frente a las derivas “caudillistas” en las que recayeron las iniciativas independentistas precedentes. Al respecto, resulta interesante –y sumamente actual para la coyuntura de Nuestra América– la caracterización que Martí realiza de San Martín como referente de las luchas emancipatorias del siglo XIX: “Vio en sí cómo la grandeza de los caudillos no está, aunque lo parezca, en su propia persona, sino en la medida en que sirven a la de sus pueblos” (Album de El porvenir, 1891, Obras Completas Tomo VIII).

de nuestros peligros, asegure la obra a que no bastaría la fe romántica y desordenada de nuestro patriotismo; y para fomentar y proclamar la virtud donde quiera que se la encuentre. Para juntar y amar, y para vivir en la pasión de la verdad, nace este periódico (Martí, 2006: 266).

Verdadero manifiesto de la guerra justa y necesaria, este texto puede concebirse como complemento y culminación del ensayo *Nuestra América*. Luego de rechazar el fanatismo y los deseos individuales como motores del proyecto emancipatorio que comenzaban a ensayar, Martí explicará –a través de una frase que pasará a la historia– su posición respecto del conflicto bélico desatado por su Partido:

Es criminal quien promueve en un país la guerra que se le puede evitar; y quien deja de promover la guerra inevitable (...) La guerra, en un país que se mantuvo diez años en ella, y ve vivos y fieles a sus héroes, es la consecuencia inevitable de la negación continua, disimulada o descarada, de las condiciones necesarias para la felicidad a un pueblo que se resiste a corromperse y desordenarse en la miseria (Martí, 2006: 263-264).

En esta línea de continuidad con las guerras que antecedían a la encarada en ese entonces, una labor profundamente pedagógica y política era la que debía realizarse de cara a los experimentados partícipes en las batallas previas por la independencia definitiva de la isla. Se requería, ante todo, “eliminar de la mentalidad de los veteranos la gravitación de los fracasos de las dos guerras anteriores y el espíritu derrotistas que condujo al convenio del Pacto del Zanjón”⁴⁸, así como “tratar por todos los medios que en las filas del Partido no se enraizara el espíritu de la discordia y la rivalidad que existió entre los veteranos de 1868” (Pérez Nápoles, 2004: 283). Asimismo, otra tarea ineludible era las actividades clandestinas de carácter propagandístico, que incluían, entre otras iniciativas, la difusión del ideario libertador plasmado en el periódico *Patria* y la recaudación de fondos por parte de las asociaciones de base y los comisionados de la organización, tanto dentro como fuera de Cuba. La función de estos últimos, en tanto emisarios, era la de oficiar de verdaderos intelectuales orgánicos y educadores populares en los

48 El llamado “Pacto del Zanjón”, también conocido como “Paz de Zanjón”, alude al acuerdo que determinó la capitulación del Ejército Libertador cubano frente a las tropas españolas, poniendo fin a la Guerra de los Diez Años (1868-1878). Entre las causas que llevaron a su firma, pueden mencionarse el regionalismo que primó en las filas de dicho Ejército de los mambises, las pugnas y diferencias entre los jefes militares y la escasa participación de los emigrados cubanos en el proyecto independentista.

territorios donde debían actuar⁴⁹. En efecto, como detalla Rubén Pérez Nápoles, se abocaban a visitar a los comprometidos en sus lugares de residencia y, una vez contactados, establecer la cadena de boca en boca explicándoles la grandeza, la extensión y energía del Partido. Recalcaban en cada lugar, región o provincia que igualmente estaba siendo visitada y organizada la isla entera. Conocían personalmente a todos los elementos revolucionarios de la localidad donde estaban destinados a desempeñar su función como comisionados, y también todos los elementos que, por un motivo u otro, eran opositores a la independencia. Organizaban los elementos revolucionarios de la región asignada, de modo que en cada localidad quedase establecido un núcleo, al habla con otros núcleos de diversas localidades, y, de ser posible, en contacto con el exterior (...) Esclarecían que no se quería promover una guerra parcial “de arriba”, sin representación de los elementos populares (...) Dialogaban con los veteranos de las dos guerras anteriores y con los organizadores del nuevo levantamiento que se avecinaba, y ellos se encargaban desde el reclutamiento hasta la preparación de las armas y el estudio del enemigo y sus posiciones, dejando así preparado el espíritu de la nueva guerra. Se ponían al habla siempre que se pudiera, con hombres de holgada posición económica para que pactaran con los jefes locales las formas más adecuadas de sufragar gastos de guerra y acordaran los

49 De acuerdo a Gramsci, una tarea fundamental pendiente en la Italia de su época era construir la unidad de las clases subalternas, algo tempranamente postulado por Maquiavelo en su opúsculo sobre El Príncipe, donde lo que se proponía era la unificación territorial y política de su país, mediante la formación de un Estado secular moderno, que discipline tanto a los nobles feudales como a la Iglesia, conformando en paralelo un ejército no mercenario y de tipo nacional. Pero a diferencia de lo planteado por el florentino, para Gramsci la figura que debía realizar tamaño proyecto (unificar a un pueblo disperso y pulverizado) se encarnaba en un “Príncipe” de nuevo tipo, ya que más allá de los siglos transcurridos, el dotar de cohesión nacional a los sectores populares constituía algo aún por construir, aunque ya no podía encarnarse en una persona o individuo (el Príncipe), sino que debía ser realizado por una organización colectiva. En el contexto en el que Gramsci escribe, y desde la perspectiva emancipatoria a la que adscribe, el rol prioritario de este Príncipe Moderno (que podía ser identificado con el partido político, aunque también con otros formatos organizativos) era romper el aislamiento y la fragmentación en el que se encontraban sumidos los sectores populares a lo largo y ancho del país, dotándolos de cohesión y fortaleza ideológica y política. Precisamente dentro de él, los intelectuales orgánicos están llamados a cumplir una función pedagógico-política de suma relevancia, articulando sus conocimientos teóricos (en tanto especialistas) con su capacidad organizativa (de dirección política y cultural). Este tipo de intelectual, dirá, debe poder combinar dialécticamente los saberes que porta, con el sentir plebeyo, de manera tal que se vaya prefigurando una nueva concepción del mundo en el seno de la organización, opuesta a la dominante. En última instancia, para Gramsci de lo que se trata es de hacer confluír la sana espontaneidad de las masas, con la dirección consciente que aporta esta intelectualidad crítica, que desde ya no opera como un agente “externo” a los sectores en lucha, sino en tanto núcleo immanente y de avanzada que desde su militancia cotidiana contribuye a dotar de mayor coherencia y organicidad a las diversas clases y grupos subalternos que pugnan por trascender el orden social dominante. Arriesgamos como hipótesis que si Martí puede ser considerado un intelectual orgánico de las clases populares antillanas, el Partido Revolucionario Cubano supo oficiar de Príncipe Moderno en el marco de la segunda independencia a la que éstas aspiraban.

impuestos de guerra. Apreciaban el elemento humilde de la población para valorar el entusiasmo real que había para entrar en la nueva contienda (Pérez Nápoles, 2004: 264-265; cursivas nuestras).

Convencer para vencer, podría ser la frase que mejor define esta conjunción de prácticas encaradas por los comisionados y delegados del Partido, en tanto núcleo de avanzada de esta segunda y definitiva independencia que ansiaban conquistar.⁵⁰

Asimismo, consciente de la enorme batalla que debían librar, Martí contribuye a potenciar en las entrañas mismas del monstruo un espacio de autoeducación popular para las y los trabajadores de diversas nacionalidades, “los que vienen del país oprimido y los que fuera de él les abren los brazos”, que ansiaban de conjunto formar parte de esta gesta emancipadora (Martí, 2011: 95). La Liga de Nueva York oficiaba, según sus propias palabras, de

casa, de educación y de cariño, aunque quien dice educar, ya dice querer. En la ‘Liga’ se reúnen, después de la fatiga del trabajo, los que saben que sólo hay dicha verdadera en la amistad y la cultura; los que en sí sienten o ven por sí que el ser de un color o de otro no merma en el hombre la aspiración sublime (Martí, 2011: 95).

En ella se daban cita sobre todo obreros negros de origen cubano, pero también de otros países, para asistir a cursos, círculos de lectura y “clases” donde lo que predominaba era, de acuerdo a Martí, “la sencillez de quien conversa” (Martí, 2011: 97). Tal como se detalla en varios artículos del periódico Patria, en las tertulias y reuniones que allí que sucedían, se cultivaba el espíritu republicano y el “habitual manejo de las prácticas libres”, a partir del aprendizaje mutuo y la socialización de saberes y conocimientos diversos:

Uno enseña aritmética viva, y descompone los números para que se les vean los goznes, que es mejor modo que el de meras reglas. Otro, con la mano que estuvo en la gran gloria, guía al hombre hecho que viene a pedir letra. Otro, en conversación ambulante, y manteniendo lo uno con los demás, trata de los primeros conocimientos, y pica al principiante la curiosidad mayor. Otro se sienta a la mesa de preguntas, llena de escritos sin firma, y va hablando sobre cada cual de ellos, res-

50 Para esta lectura de la interrelación entre convencer y vencer, como distinción y unidad dialéctica entre pedagogía y política, hacemos propias las palabras de Paulo Freire, para quien “Vencer, como característica de lo político, pasa por el convencimiento que es pedagógico (...) En el acto político hay, por lo tanto, la naturaleza o la marca de lo pedagógico, así como en lo pedagógico está la marca de lo político” (Freire et al, 1987: 78).

ponde al tema, nota los méritos del escritor, endereza las faltas, predica la sinceridad de la forma, que enaltece el carácter tanto como la vicia, sin sentir, la forma insincera. Otro es gramático de obras, que pone y descompone ante los ojos el artificio del lenguaje, de modo que como quiera que caiga la frase queda en pie, y a la palabras les busca la historia y el parentesco, que es la escuela mejor para quien anhela pensar bien (Martí, 2011: 96-97).

Además de este convite recíproco a través del cual “las mentes se ponen a calentar en torno al fuego”, la Liga también fomentaba la afición por las artes, mediante veladas a las que asistían tanto adultos como niños y niñas, y en las que no faltaba la espléndida oratoria martiana en favor de la revolución: “oír buena música, leer poesías del alma, y mover la conversación” eran una constante en estas noches festivas donde, al decir de Martí, las horas pasaban ligeras a pesar del frío (Martí, 2011: 97).

Hacia una pedagogía militante de la osadía

En esta aspiración de una América plenamente emancipada, Martí nos proponía como faro estratégico un doble movimiento: “confianza y osadía” (Martí, 2011: 21). Dos elementos subjetivos que, no obstante, anclaban en una certeza que tenía sólidas raíces en la realidad concreta que le tocó vivir, y que remitía a un continente en ebullición que pugnaba –y aún hoy lucha– por su integral liberación. El futuro, para él, debía ser conjugado siempre en tiempo presente. De ahí que, a la vuelta de la historia, el ideario pedagógico-político de Martí amplía nuestro horizonte de visibilidad de aquello por-venir, no como algo predestinado, sino en tanto potencialidad y apuesta utópica para el bien de todos y todas, prefiriendo –en palabras de Cintio Vitier– “la energía del devenir a la fijaciones estructurales” (Vitier, 2011: 159). Por ello, a modo de conclusión, podemos aventurar que en el profundo cambio de época que estamos viviendo actualmente en Nuestra América, solo se podrán potenciar las variadas experiencias de educación popular que se ensayan a diario a lo largo y ancho del continente, si no se las encapsula en territorios y espacios que se consideren autosuficientes, y asimismo, solo tendrá un sentido genuino la defensa de la educación pública, si se la transforma y democratiza de raíz, vale decir, si se desburocratizan sus estructuras e instancias de toma de decisiones y de construcción del conocimiento; si las y los sujetos que construimos a diario una educación participativa y descolonizadora, nos abrimos de lleno a la co-

munidad y nos animamos a reinventar esa praxis pedagógico-política al calor de la infinidad de necesidades y anhelos que anidan en el subsuelo de nuestras sociedades.

Frente a la constante fragmentación y la persistencia de fronteras que han obturado la posibilidad de concretar el sueño de una patria grande, debemos hacer de aquella osadía un *modus vivendi* como pueblos hermanos que aspiramos a la unidad, aunque sin renegar de nuestras valiosas diversidades y tradiciones históricas. Como es sabido, ese anhelo invariante tuvo a Simón Bolívar como a uno de sus mayores promotores. No casualmente, su figura fue una referencia constante para Martí, quien llegó a avisorar que el espectro del Libertador volvería a cabalgar con su espada en alto por las tierras de Nuestra América, para culminar el proyecto revolucionario que dejó inconcluso: “Ahí está él, calzadas aún las botas de campaña, porque lo que él no dejó hecho, sin hacer está hasta hoy: porque Bolívar tiene que hacer en América todavía” (Martí, 2006: 144). La solución nuevamente está en crear. Tenemos, pues, que asumir a la osadía como un faro que nos incite no ya a pedir, y ni siquiera a exigir, sino lisa y llanamente a ensayar y ejercer aquellas prácticas y sueños que se nos presentan hoy como imposibles. Porque como suele cantar un poeta cubano, de lo posible ya se sabe demasiado.

Referencias

- Centro de Estudios Martianos (2010). "Presentación a La Edad de Oro", en La Edad de Oro, Edición Facsimilar, Centro de Estudios Martianos: La Habana.
- Colombi, Beatriz (2010). "José Martí, veedor de la modernidad", Estudios Preliminar de José Martí: Escritos sobre América. Discursos y crónicas norteamericanas, Editorial Capital Intelectual: Buenos Aires.
- Esteban, Ángel (1995). "Introducción" a José Martí: Cuentos completos. La Edad de Oro y otros relatos, Editorial Antrophos: Madrid.
- Fernandes, Florestan (2006). "Libertar a América e emancipar o homem", en Pedro Pablo Ridríguez: Martí e as duas Américas, Editorial Expressao Popular: Sao Pablo.
- Fernández Retamar, Roberto (1969). "Martí en su (tercer) mundo", incluido en Ensayo de otro mundo, Editorial Universitaria: Santiago de Chile.
- (2008). *Algunos usos de civilización y barbarie, incluido en Lo que va dictando el fuego*, Fundación Biblioteca Ayacucho: Caracas.
- Freire, Paulo et al (1987). *Pedagogía: dialogo y conflicto*, Ediciones Cinco: Buenos Aires.
- Gramsci, Antonio (1984-2000). *Cuadernos de la Cárcel. Tomos I al VI*, Editorial Era: México.
- (2003). *Cartas de la Cárcel: 1926-1937*, Editorial Era: México.
- Guevara, Ernesto "Che" (2004). "Discurso en la conmemoración del natalicio de José Martí", en Obras Escogidas, Editorial Resma: Santiago de Chile.
- Lamore, Jean (2007). "Historia y 'biología' en la 'América mestiza' de José Martí", en José Martí, Edición al cuidado de Luis Toledo Sande, Fondo Editorial Casa de las Américas: La Habana.
- Lenin, Vladimir Ilich (2011). *El Estado y la revolución*, Editorial Quimantú: Santiago de Chile.
- Le Riverend, Julio (2007). "Teoría martiana del partido político", en José Martí, Edición al cuidado de Luis Toledo Sande, Fondo Editorial Casa de las Américas: La Habana.
- Marinello, Juan (2005). "Fuentes y raíces del pensamiento de José Martí", incluido en Nuestra América, Fundación Editorial Ayacucho: Caracas.

- Martí, José (1975). *Obras completas*, Tomo 8, Editorial de Ciencias Sociales: La Habana.
- (1993). *La Edad de Oro. Edición crítica anotada y prologada por Roberto Fernández Retamar*, Fondo de Cultura Económica: Santiago de Chile.
- (2005). *Nuestra América. Selección y notas Hugo Achúgar*, Fundación Biblioteca Ayacucho: Caracas.
- (2006). *Política de Nuestra América. Selección de Roberto Fernández Retamar*, Fondo Cultural del ALBA: La Habana.
- (2010a). *Escritos sobre América. Discursos y crónicas norteamericanas*. Editorial Capital Intelectual: Buenos Aires.
- (2010b). *La Edad de Oro. Edición Facsimilar*, Centro de Estudios Martianos: Caracas.
- (2010c). *Nuestra América. Edición crítica a cargo de Cintio Vitier*, Centro de Estudios Martianos: La Habana.
- (2011). *Ideario Pedagógico. Selección de Herminio Almendros*, Centro de Estudios Martianos: La Habana.
- Martínez Estrada, Ezequiel (1966). *Martí: el héroe y su acción revolucionaria*, Editorial Siglo XXI: México.
- Mella, Julio Antonio (2009). “Glosas al pensamiento de Martí”, en *Escritos de Julio Antonio Mella*, Editorial Ocean Sur: Buenos Aires.
- Ouviña, Hernán (2012). “Traicionar a Robinson. Notas acerca de la necesidad de imitar (solo) la originalidad de Simón Rodríguez”, en *Simón*, en VV.AA. *Simón Rodríguez y las pedagogías emancipatorias de Nuestra América*, Editorial CCC: Buenos Aires.
- Pérez Nápoles, Rubén (2004). *José Martí: el poeta armado*, Algaba Ediciones: Madrid.
- Rodríguez, Pedro Pablo (2006). *Martí e as duas Américas*, Editora Expressao Popular: Sao Paulo.
- Roig, Arturo (2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*, Ediunc: Mendoza.
- Toledo Sande, Luis (2004). *Cesto de llamas. Biografía de José Martí*, Editorial Ciencias Sociales: La Habana.
- Turner Martí, Lidia; Céspedes, Balbina Pita (s/f). *Pedagogía de la ternura*: La Habana.
- Valdes Galarraga, Ramiro (2012). *Diccionario del pensamiento martiano*, Editorial de Ciencias Sociales: La Habana.

- Vitale, Luis (1999). *Cuba: de la colonia a la revolución*, Editorial Ril: Santiago de Chile.
- Vitier, Cintio y García Marruz, Fina (2011). *Temas martianos*, Centro de Estudios Martianos: La Habana.
- VV.AA. (2006). *Camino a lo alto: Aproximaciones marxistas a José Martí*, Editorial de Ciencias Sociales: La Habana.
- Walsh, Rodolfo (1970). "Cordobazo", incluido en Periódico de la CGT de los Argentinos, febrero de 1970: Buenos Aires.

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de Agosto de 2016
en Cooperativa de trabajo Proyecto Coopar Ltda.,
Venezuela 1902, C.A.B.A.
para Ediciones Piezas, L. N. Alem 424 1° 103° - (011) 5219-3528
C.A.B.A. - República Argentina