

Pedagogías emancipadoras de nuestra América: el legado de José Martí

Emancipatory pedagogies of our America: the José Martí legacy

Pablo IMEN¹

A modo de introducción

El proyecto común e inconcluso de Nuestra América es la asignatura pendiente fundamental de esta hora. Esta construcción es el hilo común que une 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 que haga frente a las alternativas de subordinación y sometimiento que nos fueron impuestas en estos dos siglos. El triunfo de Ayacucho 1824 – que terminó con la subordinación formal a la corona española – no se continuó con el proyecto de unidad continental que promovieron Bolívar, San Martín, Sucre, sus estados mayores y generales, como el combatiente brasileño José Ignacio Abreu e Lima, con el concurso de las masas populares de nuestro continente. Ese triunfo militar heroico se

convirtió en dura derrota cultural y política, pues las oligarquías locales lograron imponer los proyectos de pequeñas repúblicas confrontadas entre sí y subordinadas, de modo neocolonial, a las potencias capitalistas emergentes en el siglo XIX. Claro que las luchas continuaron, pues Cuba – por caso – siguió sometida al dominio español a lo largo de todo el siglo XIX, a pesar de sucesivas batallas por su independencia que se consumó a fines del siglo, el resultado de tales batallas fueron el cambio de dominador: ahora la naciente República de Cuba se iba a convertir, hasta 1959, en un apéndice de Estados Unidos.

No era una novedad, pues EEUU desde hacía décadas proclamaba la doctrina Monroe – “América para los Americanos” – lo que debía leerse que la región sería plenamente regida por los intereses norteamericanos en variantes neocoloniales o lisa y llanamente coloniales como en el caso de Puerto Rico.

Cuando EEUU se apropió de la Florida en 1817, advirtió que iba por Cuba tal como lo expresan las palabras de Quincy Adams (funcionario del gobierno de Monroe): “[...] ahora debemos replegarnos y más

¹ Pedagogo. Secretário de pesquisas do Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Professor e pesquisador da Universidade de Buenos Aires (Argentina). E-mail: <pabloadrianimen@gmail.com>.

tarde, por efecto de las 'leyes de la gravitación política', Cuba caerá en nuestras manos como una 'fruta madura'". Esto ocurrió muchas décadas más tarde, entremezclado, como vimos, con la insurrección nacional cubana por su libertad.

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 EEUU – 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 acerca de los peligros que entrañaba la actitud imperial de los nacientes EEUU.

La vida de José Martí, sus acciones y discursos, ponen sobre en el ojo del debate y del combate la 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.

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 dieciséis 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 en tanto antagonista. El tribunal revisó la condena y la redujo a seis años de presidio. Él le escribió a su madre entonces:

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!²

² TOLEDO SANDE, Luis. **Cesto de llamas**: biografía de José Martí. Reedición 2004 [Primera edición 1996]. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2004. p. 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."³

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. Se desempeñó como cónsul

General Interino de Uruguay en Nueva York, entre otras responsabilidades oficiosas.

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 EEUU. 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 regaños maternos:

[...] como tantos otros, cree que obro impulsado por ciegos entusiasmos, o por novelescos apetitos [...] Hago tristemente, sin gozo ni esperanza alguna, lo que cree que es honrado en mí y útil para los demás que yo haga. [...] Fuerzas quiero – que no premio, para acabar esta

³ Toledo Sande (2004, p. 23).

tarea. Sé de antemano que rara vez cobijan las ramas de un árbol la casa de aquél que lo siembra.⁴

En su papel de periodista, escribió columnas en *La Nación* – de Argentina –, *Opinión Nacional* – de Venezuela; *La América* – en EEUU; 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 que en ocasiones lo acusaban 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 Vedia – 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 denunciation contra los Estados Unidos como cuerpo político, como unidad social’.⁵

Entre sus rasgos sobresalientes podemos apreciar una ética que sostuvo en las condiciones más difíciles, y que pagó con su libertad, con la censura, con el destierro.

Su concepción de la acción política asumía la centralidad del Pueblo como Sujeto Histórico de su propia liberación. Ésta 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.⁶

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, que abarcara 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”.⁷

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

⁴ Toledo Sande (2004, p. 92).

⁵ Toledo Sande (2004, p. 112).

⁶ Toledo Sande (2004, p. 91).

⁷ Toledo Sande (2004, p. 129).

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, desde luego, 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, por cierto dura y difícil y permite comprender inclusive las circunstancias de su muerte.

En nuestra labor de recuperar pedagogías de otros tiempos y otros espacios, pero que asumimos como acervo colectivo de la Patria Grande, surgen desde luego inquietantes preguntas acerca de su valor actual, en nuestro tiempo y espacio. ¿Cuáles eran los alcances y los límites de teorías, conceptos y herramientas elaborados en contextos distantes con respecto al ámbito concreto que se proponía utilizar el instrumental teórico y metodológico “extranjero” con fines liberadores?

Esta cuestión abre fuertes controversias epistemológicas, ideológicas, metodológicas, gnoseológicas, políticas y culturales. 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.

Una primera reflexión que quisiera retomar aquí remite a 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 central 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 práctico 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.

Ahora sabemos que José Martí – que fue maestro, entre otras muchas ocupaciones – fue estudiado como educador, pero en lo esencial se destacó su papel como revolucionario, como intelectual en general y como escritor. Su compromiso vital con la independencia cubana, su dura existencia, su estilo literario – entre otras luces – desplazó en parte el análisis de su(s) faceta(s) pedagógica(s). Un obstáculo adicional fue que no fue posible – a pesar de nuestra intensa búsqueda – acceder a otros trabajos que completaran su Ideario Pedagógico (que resume sus principales escritos respecto de la cuestión educativa). Existían, nos enteramos más tarde, pero no pudimos conseguir trabajos que den cuenta – con algún grado de profundidad – de los aportes que, con respecto a la cuestión educativa, reflejan su obra y sus discursos. Cuando ya habíamos concluido la redacción de este texto supimos de valiosas producciones que fueron aportes en el análisis del pro-

yecto educativo de José Martí pero que, lamentablemente, desconocíamos.⁸ Más allá de esta omisión hasta cierto punto inevitable, esperamos que la lectura sistemática y el análisis de los escritos pedagógicos de Martí aporten una mirada propia, específica, desde nuestra geografía y nuestro tiempo, de las apuestas, supuestos y propuestas que el gran Apóstol de Cuba sugirió y plasmó en el campo de la educación.

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.

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

1 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?

⁸ El hallazgo fue posible por el oportuno comentario de Lidia Turner Martí, al disponerse a leer nuestro escrito para hacer el prólogo. Por Lidia pudimos saber de los autores y textos que trabajan sobre la propuesta educativa de Martí: i) ALBERT, Celsa. **Las ideas educativas de José Martí**. Santo Domingo: Ed. Gente, 1992; ii) TURNER, Lidia y otros. **Martí y la educación**. La Habana: Editorial Pueblo y educación, 1996; iii) FRÓMETA, Fernando. **Filosofía de la educación en José Martí**. Ed. Santiago, 2007; iv) GONZÁLEZ, Diego. **Martí y las ciencias del espíritu**. La Habana: EI-MAR.SA, 1999; PACHECO, María Caridad y Pupo, RIGOBERTO. **José Martí: la educación como formación humana**. La Habana: Centro de Estudios martianos, 2012; v) MENDOZA, Lisette. **Cultura y valores en José Martí**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

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. En la última sección volveremos sobre un análisis global de las enseñanzas de Martí, así como algunos aportes para pensar su pedagogía como parte de un proyecto político educativo de, desde y para Nuestra América.

1.1 ¿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 trasuntan 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, 2011, p. 75-76).⁹

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, p. 43).¹⁰

Hay aún un paso más “audaz”¹¹: 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 quién 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

⁹ MARTÍ, José. **Ideario Pedagógico**. Reedición 2011 [primera edición, 1961]. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011. [Fragmento de la Edad de Oro. A los niños que leen la *edad de oro*, OC, T.18; p. 301-303. P. 75-76 del IP].

¹⁰ Martí (2011, p. 43). [Enseñanza Obligatoria - El proyecto de instrucción pública. Los artículos de la fe: La enseñanza obligatoria. **Revista Universal**, México, 26 octubre 1875. OC.E.C., t.2, p. 210-212; p. 43 del IP].

¹¹ 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.

mano: nos dará orgullo que se acerque a dámosla (MARTÍ, 2011, p. 43).¹²

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, p. 80)¹³. En este caso lo afirma en una carta enviada a su querida María Mantilla, a quién casi adopta como una hija, y que daba clases a los niños. La perspectiva que él rescata 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,

p. 48)¹⁴. 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, p. 52).¹⁵

Conocerse a sí mismo, conocer su entorno, asegurar la “independencia personal” constituyen 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:

¹² Martí (2011, p. 43). [Enseñanza Obligatoria - El proyecto de instrucción pública. Los artículos de la fe: La enseñanza obligatoria. *Revista Universal*, México, 26 octubre 1875. OC.E.C., t.2, p. 210-212; p. 43 del IP].

¹³ Martí (2011, p. 80). [En Carta a María Mantilla - “Cabo Haitiano, 9 de abril de 1895, OC, t.20, p. 216-220; en p. 80 del IP].

¹⁴ Martí (2011, p. 48). [Universidad Hispanoamericana - “Nuestra América”, *El Partido Liberal*, México, 30 de enero de 1890, OC, t.6, p. 17-18; p. 48 del IP].

¹⁵ Martí (2011, p. 52). [Maestros Ambulantes, “La América”, Nueva York, mayo de 1884, OC, T.8, p. 288-292; p. 52 del IP].

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, p. 68).¹⁶

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, advirtiéndolo que cosas evita una buena educación:

Educar 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, p. 23-24).¹⁷

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 (MARTÍ, 2011, p. 66-67).¹⁸

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. (MARTÍ, 2011, p. 153).¹⁹

¹⁶ Martí (2011, p. 68). [Escuela de Electricidad - "La América", Nueva York, noviembre de 1883, OC., T.8, p. 281-284; p. 68 del IP].

¹⁷ Martí (2011, p. 23-24). [Escuela Normal Superior de Jules Ferry; "Sección Constante" *La Opinión Nacional*, Caracas, 25 de abril de 1882, OC. EC, t.13, p. 47-48; pgs. 23-24 del IP].

¹⁸ Martí (2011, p. 66-67). 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, p.277-278; p. 66-67 del IP].

¹⁹ Martí (2011, p. 153). 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,

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. Veamos como 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 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, 2011, p. 77).²⁰

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, 2011, p. 79)²¹. 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 dissociadas 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, p. 51-52).²²

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, 2011, p. 79)²³.

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

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].

²⁰ Martí (2011, p. 77). [En La edad de oro - tres héroes, OC, T.18, p. 304-305; p. 77 del IP].

²¹ Martí (2011, p. 79). [La Edad de Oro, OC, t. 18, p. 401; p. 79 del IP].

²² Martí (2011, p. 51-52). [Maestros Ambulantes, “La América”, Nueva York, mayo de 1884, OC, T.8, p.288-292; p. 51-52 del IP].

²³ Martí (2011, p. 79). [La Edad de Oro; OC, t. 18, p. 455; p. 79 del IP].

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, p. 135-136).²⁴

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, p. 51-52).²⁵

1.2. ¿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, p. 155).²⁶

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,

²⁴ Martí (2011, p. 135-136). [Lenguas Vivas y Lenguas Muertas, "Reforma esencial en el programa de las universidades americanas", *La América*, Nueva York, enero 1884, OC, t.8, p. 427-430; p. 135-136 del IP].

²⁵ Martí (2011, p. 51-52). [Maestros Ambulantes, "La América", Nueva York, mayo de 1884, OC, T.8, p.288-292; p. 51-52 del IP].

²⁶ Martí (2011, p. 155). [Fragmentos, V, De "Sobre la Ciencia", *El Partido Liberal*, México, 1887, OC, t.11, p. 276; p. 155 del IP].

que se aprenda a sembrar racimos de uva [...] (MARTÍ, 2011, p. 71-72).²⁷

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 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, p. 122).²⁸

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, p. 122).²⁹

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, p. 66-67).³⁰

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 in-

²⁷ Martí (2011, p. 71-72). [Enseñanza Clásica y Enseñanza Científica – “Carta de Martí. La vida neoyorkina”- *La Nación*, Buenos Aires, 15 de agosto de 1883, OC, t.9, p. 445-446; p. 71-72 del IP].

²⁸ Martí (2011, p. 122). [Dos maestros ejemplares- Bronson Alcott- “Bronson Alcott, el Plutoniano”, *La Nación*, Buenos Aires, 29 de abril de 1883, OC, t. 13, p. 187-190; p. 122 del IP].

²⁹ Martí (2011, p. 122). [Dos maestros ejemplares- Bronson Alcott- “Bronson Alcott, el Plutoniano”, *La Nación*, Buenos Aires, 29 de abril de 1883, OC, t. 13, pp. 187-190; p. 122 del IP].

³⁰ Martí (2011, p. 66-67). [En vez de artes metafísicas, artes físicas; “Educación científica” en *La América*, Nueva York, septiembre de 1883, OC, T.8, p. 277-278; p. 66-67 del IP].

vención y el placer de crear por sí, estimulan [...] el ingenio propio y la fuerza del carácter (MARTÍ, 2011, p. 107-108).³¹

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.

1.3 ¿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, p. 155).³²

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 deletreos, 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, p. 12-13).³³

³¹ Martí (2011, p. 107-108). [Escuela manual de niñas, De "De Nueva York", *La Nación*, Buenos Aires, 2 de agosto de 1889, OC, t. 12; p. 241-243, p. 107-108 del IP].

³² Martí (2011, p. 155). [Fragmentos, VI, De "Monumento e Hidalgo", *Revista Universal*, México, 13 de mayo de 1875, OC, t. 6, p. 201 y 202 respectivamente; p. 155 del IP].

³³ Martí (2011, p. 12-13). [Función de la Enseñanza - Cartas de Martí. Nueva York en Otoño", *La Nación*, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 12-13 del IP].

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, p. 90-94).³⁴

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, p. 129-130).³⁵

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, p. 61-63) ³⁶.

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 la “Por 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, p. 153-154).³⁷

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, p.15-16).³⁸

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:

³⁴ Martí (2011, p. 90-94). [La universidad de los pobres, “Cartas de Verano”, *La Nación*, Buenos Aires, 27 de octubre de 1890, OC, t.12, p. 433-438; p. 90-94 del IP].

³⁵ Martí (2011, p. 129-130). [Dos maestros ejemplares - Peter Cooper, *La Nación*, Buenos Aires, 03 de junio de 1883, OC, t. 13, p. 48-54; p. 129-130 del IP].

³⁶ Martí (2011, p. 61-63). [Trabajo Manual en las Escuelas - *La América*, Nueva York, febrero 1884, OC, t.8, pp.285-288, p. 61-63 del IP Trabajo Manual en las Escuelas - *La América*, Nueva York, febrero 1884, OC, t.8, p.285-288, p. 61-63 del IP].

³⁷ Martí (2011, p. 153-154). [FRAGMENTOS, De “Prólogo al libro *Cuentos de hoy y de mañana* de Rafael Castro Palomino”, OC., t.5, p. 101-102; p. 153-154 del IP].

³⁸ Martí (2011, p. 15-16). [Función de la Enseñanza - Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, *La Nación*, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 15-16 del IP].

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 (MARTÍ, 2011, p. 15-16).³⁹

Frente a aquél 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, p. 12).⁴⁰

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, p. 46).⁴¹

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, p. 122).⁴²

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 cognitiva, por así decir, ha de complementarse

³⁹ Martí (2011, p. 15-16). [Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 15-16 del IP].

⁴⁰ Martí (2011, p. 12). [Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 12 del IP].

⁴¹ Martí (2011, p. 46). [Educación Popular- “Guatemala, Editorial El Siglo XIX, México, 1878- p. 46 del IP].

⁴² Martí (2011, p. 122). [Dos maestros ejemplares - Bronson Alcott - “Bronson Alcott, el Plutoniano”, La Nación, Buenos Aires, 29 de abril de 1883, OC, t. 13, p. 187-190; p. 122 del IP].

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 escuelas 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, p. 122)⁴³.

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, p. 82-83).⁴⁴

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.

⁴³ Martí (2011, p. 122). [Dos maestros ejemplares - Bronson Alcott - “Bronson Alcott, el Plutoniano”, *La Nación*, Buenos Aires, 29 de abril de 1883, OC, t. 13, p. 187-190; p. 122 del IP].

⁴⁴ Martí (2011, p. 82-83). [Carta a María Mantilla - “Cabo Haitiano, 9 de abril de 1895, OC, t.20, p. 216-220; en p. 82-83 del IP].

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 – tópicos que atraviesa toda su obra – es la ternura y el amor.

1.4 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, p. 18).⁴⁵

¿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, p. 33-34).⁴⁶

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 caballeroso 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 cuidad, al niño desatendido de la aldea (MARTÍ, 2011, p. 33-34).⁴⁷

⁴⁵ Martí (2011, p. 18). [La Escuela Nueva - ‘Abono. – La Sangre es un Buen Abono’, en *La América Nueva York en Otoño*”, agosto de 1883, OC, t.8, p.298-299; p. 18 del IP].

⁴⁶ Martí (2011, p. 33-34). [La Educación en Nuestra América - “El colegio de Tomás Estrada Palma en el Central Valley”, *Patria*, Nueva York, 2 de julio de 1893, OC, t.5, p. 259-264, p. 33-34 del IP].

⁴⁷ Martí (2011, p. 33-34). [La Educación en Nuestra América- “El colegio de Tomás Estrada Palma en el Central Valley”, *Patria*, Nueva York, 2 de julio de 1893, OC, t.5, p. 259-264, p. 33-34 del IP].

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, p. 54).⁴⁸

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, p.54).⁴⁹

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

⁴⁸ Martí (2011, p. 54). [Maestros Ambulantes, “La América”, Nueva York, mayo de 1884, OC, T.8, p.288-292; p. 54 del IP].

⁴⁹ Martí (2011, p. 54). [Maestros Ambulantes, “La América”, Nueva York, mayo de 1884, OC, T.8, p.288-292; p. 54 del IP].

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, p. 51-52).⁵⁰

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, p. 46).*⁵¹

1.5 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 pobladores 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

⁵⁰ Martí (2011, p. 51-52). [Maestros Ambulantes, “La América”, Nueva York, mayo de 1884, OC, T.8, p.288-292; p. 51-52 del IP].

⁵¹ Martí (2011, p. 46). [Educación Popular - “Guatemala, Editorial El Siglo XIX, México, 1878- p. 46 del IP].

personal independiente. Que cada hombre aprenda a hacer algo de lo que necesiten los demás (MARTÍ, 2011, p. 41).⁵²

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, p. 154)⁵³.

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 ac-

tivos 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, p.16-17).⁵⁴

Hay una perspectiva educativa que Martí cuestiona. Él está mirando a EEUU, 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, p. 13).⁵⁵

⁵² Martí (2011, p. 41). [Educación y Libertad. “Escuela de Artes y Oficios”, *La América*, Nueva York, noviembre de 1883, OC, t. 8, p. 284-285; p. 41 del IP].

⁵³ Martí (2011, p. 154). [Fragmentos, IV, De “La América Grande”, *La América*, Nueva York, agosto de 1883, OC, t.8, p. 298; p. 154 del IP].

⁵⁴ Martí (2011, p. 16-17). [Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, *La Nación*, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 16-17 del IP].

⁵⁵ Martí (2011, p. 13). [Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, *La Nación*, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 13 del IP].

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, p. 13).⁵⁶

Refiriéndose a decisiones de un país de América Latina reivindica que dicha política que, una vez más, trasciende el caso nacional. Dicho modelo educativo:

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 sembrera de ideas: cada mirada al proyecto suscita pensamientos nuevos (MARTÍ, 2011, p. 42-44).⁵⁷

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 eli-

tistas 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, p. 11).⁵⁸

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, p. 66-67).⁵⁹

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

⁵⁶ Martí (2011, p. 13). [Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p: 13 del IP].

⁵⁷ Martí (2011, p. 42-44). [Enseñanza Obligatoria- “El proyecto de instrucción pública.- Los artículos de la fe - La enseñanza obligatoria” Revista Universal, México, 26 de octubre de 1875, OC.E.C., t.2, p. 210-212; p. 42-44 del IP].

⁵⁸ Martí (2011, p. 11). [Función de la Enseñanza - Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886, OC, t.11, p. 80-86; p. 11 del IP].

⁵⁹ Martí (2011, p. 66-67). [En vez de artes metafísicas, artes físicas; “Educación científica” en *La América*, Nueva York, septiembre de 1883, OC, T.8, p. 277-278; p. 66-67 del IP].

de la naturaleza, que aseguran al hombre que lo conoce un sustento permanente y real [...] (MARTÍ, 2011, p. 20).⁶⁰

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 pedagógicos. 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, p. 14-15).⁶¹

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.

⁶⁰ Martí (2011, p. 20). [La Escuela de Trabajo. “Escuela de Mecánica”, *La América, Nueva York, septiembre de 1883*, OC, t.8, p. 279-281; p. 20 del IP].

⁶¹ Martí (2011, p. 14-15). [Función de la Enseñanza- Cartas de Martí. Nueva York en Otoño”, *La Nación, Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886*, OC, t.11, p. 80-86; p. 14-15 del IP].

Finalmente aquí, 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 fuerte tensión aparece 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, p. 135-138).⁶²

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

extenso recorrido nos conduce ahora a dar el siguiente paso – teórico y práctico – de preguntarnos qué cosas de las que Martí defiende, qué cosas de las que cuestiona, qué de aquello que sugiere o interroga nos resulta de utilidad para comprender el presente y transformarlo, contribuyendo a la tarea que da sentido a nuestro esfuerzo, esto es, a aportar a una pedagogía emancipadora nuestroamericana. Siguen reflexiones – en las próximas páginas – a propósito de aquellos elementos que adquieren vigencia hoy, en que múltiples proyectos políticos y pedagógicos conviven y disputan en nuestros países y desafían a nuestros Pueblos, a sus educadores, educadoras, educandas y educandos a repensarse y rehacerse, inscribiéndose desde el campo pedagógico por la construcción de la Patria Grande.

2 Contribución a 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 texto en exposición – “Los usos pedagógicos de José Martí” – 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.

⁶² Martí (2011, p. 135-138). [Lenguas Vivas y Lenguas Muertas, “Reforma esencial en el programa de las universidades americanas”, *La América*, Nueva York, enero 1884, OC, t.8, p. 427-430; p. 135-138 del IP].

En la misma línea desplegada antes por nuestro grupo con Simón Rodríguez⁶³, 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 Caracas⁶⁴, lo cual nos ayuda a contestarnos a las preguntas acerca de si existen, y cuales 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 el 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 “propia de nuestro continente”?

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 de, a la vez, 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.⁶⁵

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.

⁶³ AAVV, Simón Rodríguez y las Pedagogías Emancipadoras de Nuestra América, Ediciones del CCC.

⁶⁴ Así denominó Simón Bolívar a su maestro Simón Rodríguez.

⁶⁵ ¿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.

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, 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 de Patria Grande 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 reconociendo, 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).

En primer lugar nos interesa recorrer las enseñanzas que dejan planteadas sus acontecimientos vitales, su posicionamiento político, sus acciones concretas.

En segundo lugar, abordaremos una brevísima conceptualización de sus reflexiones y escritos “rigurosamente” pedagógicos.

Tercero, algunas hipótesis preliminares sobre las batallas que fueron el trasfondo de sus reflexiones pedagógicas.

Finalmente, algunas ideas sobre el aporte de Martí a una presunta pedagogía de y desde Nuestra América, que consideramos

verdadera en la medida en que se admitan sus ligazones invisibles con otras geografías y otras apuestas que dan unidad al género humano, que se expresa por las especificidades geográficas e históricas dentro de las cuales América Latina y el Caribe reflejan una posibilidad colectiva como pasado, como presente y como futuro.

2.1 *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 – que 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.

Distinguímos 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 entender 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.

Veamos algunos elementos pedagógicos que se desprenden de la propia experiencia vital de nuestro maestro cubano y latinoamericano-caribeño. 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 inadmisibles – 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 pugnan 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 muy interesantes fenómenos, 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 habilitan 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 irremediamente 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, por cierto dura y difícil 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?

2.2 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 si 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 trabajo⁶⁶, 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.

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

⁶⁶ 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.

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 conciente 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 – que “una escuela es una fragua de los espíritus; ¡ay de los pueblos sin escuelas! ¡ay de los espíritus sin temple!”

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 adocenados, jerárquicos y verbalistas de la vieja escuela.

Otro de los ámbitos en los cuales incursiona nuestro pedagogo es el 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 pedagógico 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 aquél 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.

2.3 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. Paradojalmente, la organización de la resistencia se radica en EEUU, 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 EEUU. En un orden complementario, Martí es profundamente crítico de la cultura hegemónica en

EEUU, 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:

- Educación colonialista versus educación descolonializada;
- Educación unilateral versus educación omnilateral;
- Educación racionalista versus educación del amor, la inteligencia y la voluntad;
- Educación enciclopedista versus educación práctica (que no excluye la dimensión teórica);
- Educación de la jerarquía versus educación del amor y la libertad;
- Educación desvinculada de la vida versus educación ligada a la vida;
- Educación para el egoísmo versus educación para la libertad, la autonomía y la solidaridad;
- Educación para la acumulación versus educación para el trabajo liberador;
- Docentes enajenados y verbalistas versus docentes integrales
- Docentes resentidos versus docentes comprometidos.⁶⁷

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

Conclusión: Martí y su aporte a una Pedagogía de Nuestra América

⁶⁷ 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.

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, continúa con los alcances y límites del campo de lo educativo, y se interroga sobre aquello que es “nuestro” y su relación con 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.⁶⁸

Países como Venezuela despliegan proyectos de inspiración emancipadora que está reinventando una nueva pedagogía y se encuentra – ¿paradojalmente? – 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 derresponsabilización 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.

⁶⁸ La reciente asunción de Michel Bachelet promete revertir este proceso y abrir el cauce a una política educativa desmercantilizadora y democrática.

El Banco Mundial, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), o desde un lugar antagónico de la Alianza Bolivariana para os Pueblos de nuestra América (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:

- a) 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;

- b) 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;
- c) 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;
- d) Un cuarto nivel será la creciente integración de experiencias de nuestros países, enriqueciendo el acervo de una pedagogía nuestroamericana 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. Repetimos como un mandato, como una necesidad, como una esperanza y como una tarea aquella sentencia con la que Martí nos compromete: *“Una escuela es una fragua de espíritus: ¡ay de los pueblos sin escuelas! ¡ay de los espíritus sin temple!”*.

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

TOLEDO SANDE, Luis. **Cesto de llamas:** biografía de José Martí. Reedición 2004 [Primera edición 1996]. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, 2004.

MARTÍ, José. **Ideario Pedagógico.** Reedición 2011 [Primera edición, 1961]. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 2011.