

Simón Rodríguez y José Martí: originalidad y autenticidad del pensamiento educativo

Simón Rodríguez and José Martí: originality and authenticity of educational thought

Simón Rodríguez e José Martí: originalidade e autenticidade do pensamento educacional

ELMYS ESCRIBANO HERVIS

Licenciado en Educación Pedagogía–Psicología. Profesor titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Facultad de Educación. Universidad de Matanzas, Cuba.

Director de la Revista Atenas: <http://atenas.reduniv.edu.cu>

Coordinador general del Simposio Internacional de Educación y Cultura, desde su primera edición en el año 1996. Jefe del Proyecto Científico: Educar con José Martí en la escuela cubana. Experto del Programa Científico Nacional: Perfeccionamiento del Sistema Educativo. Perspectivas de Desarrollo. Sus líneas de investigación son relativas a la Historia de la Educación y temas actuales de la educación y la pedagogía.

Correo electrónico: escribazoo3@gmail.com

ORCID: [0000_0003_0050_0649](https://orcid.org/0000-0003-0050-0649)

Recibido: 20 de febrero de 2019

Aprobado: 3 de mayo de 2019

<http://dx.doi.org/10.14482/memor.39.370.1>

Citar como:

Escribano, E. (2019). Simón Rodríguez y José Martí: originalidad y autenticidad del pensamiento educativo. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (septiembre - diciembre), 34-60.



Resumen

El artículo aborda el tema del pensamiento educativo latinoamericano mediante dos casos representativos: Simón Rodríguez y José Martí. El objetivo es valorar la significación de la obra educativa de ambas figuras, su autenticidad y originalidad en su contexto de desempeño. Se retoman resultados investigativos anteriores del autor sobre la base de la revisión minuciosa de las obras completas de ambos educadores. Se ha confrontado el pensamiento y la obra educativa con el contexto que las condicionó. En cuanto a educación, se valora la significación de la expresión del pensamiento como lo más significativo de la memoria educativa del continente.

Palabras clave: Simón Rodríguez, José Martí, pensamiento educativo latinoamericano, historia de la educación latinoamericana.

Abstract

The article deals with the topic of Latin American educational thinking through two representatives personalities: Simón Rodríguez and José Martí. The objective of this work is to assess the significance of the educational work of both figures, their authenticity and originality in their context of performance. Previous researching results of the author are retaken on the basis of a review of the complete works of both educators. The thought and the educational work have been confronted with the context that conditioned them. The significance of the expression of thought in relation to education is valued, as the most significant of the continent's educational memory.

Keywords: Simon Rodriguez, Jose Marti, Latin American educational thinking, history of Latin American education.

Resumo

O artigo aborda o tema do pensamento educacional latino-americano por meio de dois casos representativos: Simón Rodríguez e José Martí. O objetivo é avaliar o significado do trabalho educativo de ambas figuras, sua autenticidade e originalidade em seu contexto de atuação. Os resultados de pesquisa prévios do autor são retomados com base em uma revisão minuciosa dos trabalhos completos de ambos educadores. Foi confrontado o pensamento e o trabalho educacional com o contexto que os condicionou. O significado da expressão do pensamento em relação à educação é valorizado, como o mais significativo da memória educacional do continente.

Palavras chave: Simón Rodríguez, José Martí, pensamento educacional latino-americano, história da educação latino-americana.

Introducción

El estudio crítico del pensamiento educativo resulta una necesidad impostergable para la cultura, la educación y la ciencia actual. Para el caso del continente latinoamericano, el diseño de las actuales políticas culturales, educativas y científicas deben tomar en cuenta el pasado y la evolución de cada objeto de interés en correspondencia con la sociedad y la época en que se enmarcó.

Este tipo de investigaciones resultan muy necesarias para los pueblos en muchos sentidos; se requiere de estos estudios, pues sus resultados facilitan la determinación y argumentación de los modelos pedagógicos a asumir en un momento dado; propician, la consecución de reformas educacionales y el trabajo sistemático por la gestión de la calidad y la innovación educativa (Escribano, 2017, p. 50).

José Martí (1963) escribió a finales del siglo XIX, en Estados Unidos: “Lo pasado es la raíz de lo presente. Ha de saberse lo que fue, porque lo que fue está en lo que es” (t. XII, p. 302)¹. Para él fue muy clara la significación que tiene la historia y asimismo el conocimiento de la cultura del pasado para labrar con plena conciencia de sí el destino de los pueblos.

Establecer la significación de la concepción sobre educación que prevaleció en una época o llevar a cabo el estudio de una figura en particular resulta un objeto complejo donde aflora la necesidad del abordaje interdisciplinar. La educación es un proceso y a la vez un resultado, que aparece vinculado y condicionado directa o indirectamente por un conjunto de factores económicos, políticos, culturales, filosóficos, pedagógicos, religiosos, espirituales, entre otros que le son propios del objeto de interés de varias ciencias afines.

En tal sentido, el estudio sobre la educación, las ideas que la han sustentado en cada etapa de la historia y las figuras que se han destacado en este campo, representan una gran complejidad como objeto de estudio, los enfoques metodológicos que se apliquen han de tomar este aspecto en cuenta. Cada figura refleja en su obra y en su pensamiento las contradicciones del momento que le tocó vivir, a la vez que expresa una filosofía de la educación. De acuerdo con Guichot (2006):

Todo fenómeno educativo, toda teoría o idea sobre educación, se debe inscribir en el contexto de las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales

¹ En cada cita o referencia se indica el número del tomo o volumen de las *Obras completas*, en su edición de 1963.

donde se gesta; aspecto éste que reclama por parte del historiador de la educación un tratamiento interdisciplinar de su objeto cognitivo (p. 13).

En correspondencia con lo citado anteriormente, se subraya que, en cada contexto, el factor económico ejerce una influencia de primer orden en el desarrollo de la educación (Escribano, 2017). La financiación de que dispongan los proyectos educativos, desde la cobertura, la infraestructura escolar, equipamientos, laboratorios y otros, hasta el salario de los educadores, depende de este factor que resulta básico para el desarrollo del acto educativo.

La complejidad del fenómeno educativo impone serios desafíos al estudioso del tema, pues como se apuntó arriba, en ocasiones las relaciones y condicionamientos son claros y evidentes, pero en otros casos los influjos resultan más sutiles y encubiertos. De cualquier modo, su transformación ha de entenderse a partir de un contexto y un sistema de influencias de disímiles naturalezas y caracteres, por lo que resulta de mucho interés el aporte de Guichot (2006) en ese sentido:

Los procesos educativos, por tanto, se insertan en unas coordenadas espacio-temporales que los configuran, se incardinan en un proyecto global de la sociedad. No es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan. Ahora bien, junto a esa función reproductora, la educación puede ser palanca de cambio, de transformación, dado que le posibilita, en ocasiones, contar con un repertorio de competencias que le hace capaz de criticar de forma constructiva la sociedad en la que vive, de intervenir sobre ella en una línea optimizadora (p. 16).

La dinámica relación sociedad-educación que señala Guichot (2006), es un referente importante para el análisis y valoración de la obra de Simón Rodríguez y José Martí.

Se escogen estas dos personalidades, pues Simón Rodríguez representa el primer hito de un pensamiento educativo autónomo e integrado que formuló respuestas originales a interrogantes sobre la formación del hombre latinoamericano, mientras que Martí es la continuidad y la afirmación del sentido de la autoctonía. Liberado de ataduras y esquemas ajenos, expuso una concepción sobre la educación de esencia liberadora e integrada a la cultura y a lo más avanzado de su tiempo. Ambos fueron cosmopolitas, ciudadanos del mundo y, a la vez, raigalmente americanos.

No existe una relación de influencias de Simón Rodríguez sobre José Martí, razón que subraya el interés en este estudio al denotar coincidencias en la defensa de la originalidad y la autoctonía cultural americana, como un condicionante al brindar respuestas a las contradicciones y demandas en cada uno de sus momentos históricos.

En tal dirección, el objetivo del artículo es valorar la significación de la obra educativa de Simón Rodríguez y José Martí, así como su autenticidad y originalidad. Para ello se fija el siguiente orden metodológico y expositivo:

Primero, se analizará la época y el contexto de formación y desempeño de cada figura objeto de interés.

Segundo, se determinan los elementos centrales de su pensamiento y ejecutoria en educación, bajo tres aspectos centrales en la concepción sobre la educación de ambas figuras:

- La educación popular como propuesta.
- Los fundamentos filosóficos o la orientación teórica del proyecto educativo.
- La preparación del hombre para la vida como fin de la educación.

Se parte también en el orden teórico y metodológico de trabajos publicados que recogen resultados de investigaciones sobre el tema (Escribano, 2006; 2011; 2012; 2015; 2016).

El contexto y las influencias

Desde las últimas décadas del siglo XVIII hasta fines del siglo XIX, se ubica el periodo de tránsito de la Colonia a la Independencia, y con ese logro político, el establecimiento de los Estados nacionales, proceso marcado por las condiciones y circunstancias específicas de cada región del continente latinoamericano.

La sociedad colonial americana fue esclavista, y con ello institucionalizó cuidando celosamente la buena salud de la desigualdad y la exclusión (Picón-Salas, 1987). Las metrópolis hambrientas de metales preciosos y todo tipo de recursos o materias primas que les proporcionara riquezas de manera rápida establecieron una estructura y relaciones sociales injustas basadas en la exclusión de la mayoría para favorecer los privilegios de una minoría. Este patrón de desigualdades abarcó todas las esferas de la sociedad. La cultura y la educación estuvieron fuertemente

permeadas por la escolástica. Con certeza señaló Carlos Fuentes: “Nuestra historia de tres siglos acá [...] se podría reducir a estas cuatro palabras *ingratitude, injusticia, servidumbre y desolación*” (1992, p. 151).²

La Revolución de independencia de las 13 colonias inglesas, unida en significación social y política a la Revolución burguesa francesa (1789), la Revolución de Haití (1791) y otros hechos como el contacto directo con naturalistas y viajeros europeos —Alejandro de Humboldt, es un ejemplo de ello— que traían al llamado Nuevo Mundo concepciones y prácticas no solo en su percepción de la naturaleza, serían motivaciones para operar un cambio radical de pensamiento. Esto contribuyó a dibujar ciertos patrones de identidad en un sufrido continente, objeto de despojo e injusticias por un largo periodo de tiempo. La subvaloración y renuncia de la cultura propia o de la población originaria al asumir por imposición la cultura ajena de las diferentes metrópolis colonizadoras es uno de los dilemas de mayor complejidad que se manifestó en este periodo.

Hablar de independencia, de derechos ciudadanos, pasó a ser un objeto de interés de tertulias y reuniones sociales, especialmente en las mansiones de familias acomodadas, por demás, en muchas ocasiones propietarias de esclavos y tierras. En las logias masónicas³ del continente también estos temas fueron objeto de atención y contribuyeron al cambio del pensamiento que se comprometió con la independencia en varios países de Latinoamérica.

El contacto con obras y autores de la Ilustración preocupaba más a los requisadores aduanales que la entrada de armas por los puertos del continente. “Abogados, burócratas, párrocos, maestros, estudiantes y hombres de ciencia primerizos, todos ellos necesitaban una nueva versión secular del universo [distinta de aquella] que de manera tan dogmática explicó la escolástica católica en el pasado. En vez de Tomás de Aquino, Tomás Paine y Tomás Jefferson. En vez de san Agustín, el santoral civil, Montesquieu, Voltaire y Rousseau” (Fuentes, 1992, p. 154).

El escenario cultural y social que precede el convulso momento de 1810 resulta muy complejo. América se lanzó a caballo contra el colonialismo, el proceso de in-

² Lo subrayado es de Carlos Fuentes.

³ Las logias masónicas fueron instituciones que acogieron organizaciones o sociedades filosóficas, con carácter fraternal. Preconizan el principio de que en la naturaleza solo existe el Gran Arquitecto Universal o el Arquitecto del Universo. Su entrada en el continente estuvo vinculada a las corrientes de la Ilustración, posterior a la Revolución francesa de 1789, y principalmente en la primera mitad del siglo XIX. La asunción de la forma secreta de funcionamiento fue un marco propicio para organizar la conspiración contra el colonialismo.

dependencia fue liderado por hombres ejemplares, seguidos por las clases populares, que soportaron un enorme peso durante su desarrollo.

Este proceso, además de las costosas confrontaciones bélicas, significó desplazamientos de grupos sociales de sus lugares de origen y, por ende, de sus culturas ancestrales, privaciones y desafíos de todo tipo para todos. Posteriormente, la emergencia del debate acerca de las formas de gobierno a adoptar, así como el rol que les correspondería asumir a la educación y la cultura en el proceso de cambio social marcó el pulso de las circunstancias.

Octavio Paz (1993), sintetiza en la siguiente valoración el rol de muchos líderes del proceso independentista, así como la naturaleza y orientación esencial de las formas de gobierno establecidas una vez alcanzada la independencia:

Los hombres que encabezaron los movimientos de liberación, salvo unas cuantas excepciones como la de Bolívar, se apresuraron a tallarse patrias a su medida: las fronteras de cada uno de los nuevos países llegaban hasta donde llegaban las armas de los caudillos. Más tarde, las oligarquías y el militarismo, aliados a los poderes extranjeros y especialmente al imperialismo norteamericano, consumirían la atomización de Hispanoamérica. Los nuevos países, por lo demás, siguieron siendo las viejas colonias: no se cambiaron las condiciones sociales, sino que se recubrió la realidad con la retórica liberal y democrática. Las instituciones republicanas, a la manera de fachadas, ocultaban los mismos horrores y las mismas miserias (p. 125).

Aunque resulta muy difícil establecer generalizaciones de este proceso de liberación, marcado por las diferencias en cada región, en sentido general puede afirmarse que el cambio de estructuras y de gobiernos no solucionó problemas sociales que gravitaban sobre el continente desde hacía tres siglos. No se presentaron proyectos reales para desarrollar la economía, limitándola de manera general como proveedora de materias primas al exterior; en el orden social, las capas sociales sobre cuyos hombros recayeron los mayores esfuerzos y sacrificios del proceso de independencia continuaron siendo relegadas en la dinámica de vida, pues aquella aristocracia gobernante continuó desconociendo y excluyendo a su base social más amplia. José Martí (1963) en su esencial ensayo “Nuestra América” de 1891, señaló:

El continente descoyuntado durante tres siglos por un mando que negaba el derecho del hombre al ejercicio de su razón, entra, desatendiendo o desoyendo a los ignorantes que lo habían ayudado a redimirse, en un gobierno que tenía

por base la razón; la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros. El problema de la independencia: no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu (t. VI, p. 19).

De acuerdo al propósito de este artículo se destaca el término “descoyuntado” que emplea Martí quizá para subrayar la incoherencia entre las diferentes esferas de la sociedad y su funcionalidad; en primer lugar, la falta de vínculo orgánico del Gobierno con su nación. En el citado ensayo, se lee:

¿Cómo han de salir de las universidades los gobernantes, si no hay universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen (1963, t. VI, p. 17).

“Descoyuntado” también hace referencia a la incoherencia de las políticas y la economía insolvente; la falta de sentido cuando se asume la cultura impuesta y se desconoce la autóctona; el término empleado por José Martí también alude a una ciencia casi ausente y a un aparato educativo insuficiente e incapaz de satisfacer las necesidades demandadas para propiciar proyectos de desarrollo propio en atención a las potencialidades y carencias de los países y sus poblaciones. Con razón, criticó que al poema de 1810 le faltaba una estrofa: la verdadera independencia, la libertad de espíritu y de pensamiento, que se debe respirar en la cultura, la ciencia y la educación.

Octavio Paz ha afirmado sobre esta época que “Hispanoamérica fue una España sin España [...] Un feudalismo disfrazado de liberalismo burgués, un absolutismo sin monarca, pero con reyezuelos: los señores presidentes” (1993, p. 126).

Sin la presencia del poder colonial y su ejército en América, aún se manifestaba la dependencia de antaño, la rigidez, la intolerancia y la exclusión social de campesinos, negros y de toda la herencia de las poblaciones originarias, pues fueron catalogados en condición de “barbarie”. De acuerdo con Carlos Fuentes (1992):

Las clases altas de Latinoamérica emularon la sensibilidad europea en la manera de gastar, vestir, de vivir; en estilo arquitectura y literatura, así como en sus ideas sociales, políticas y económicas. Lo que no imitaron fueron los sistemas de producción europeos, porque esto hubiese significado cambiar los sistemas de producción en América Latina (p. 181).

Las leyes y decretos que aseguraban la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza, firmadas bajo el entusiasmo revolucionario, luego fueron desconocidos y violentamente interpretados por los grupos sociales que asumieron el poder. Las instituciones educativas siguieron siendo insuficientes, la formación de maestros casi inexistente y el contenido de la enseñanza se asfixiaba bajo la pesada influencia de la escolástica (Weinberg, 1981).

Este fue el contexto de ambas figuras; primero, de Simón Rodríguez que nació en Caracas, Venezuela, el 28 de octubre de 1771, (Rumazo, 2004,) como citó en Ramón de la Plaza y Aristides Rojas). Murió el 28 de febrero de 1854 en Amotape, Perú. En cuanto a José Julián Martí Pérez, hijo de españoles, nació en La Habana el 28 de enero de 1853 y cayó en combate contra el ejército español el 19 de mayo de 1895.

Tanto Simón Rodríguez como José Martí, caracterizados observadores agudos de su contexto en todas sus formas de expresión, fueron críticos y propositivos con diferentes proyectos en su afán de dar estímulo al desarrollo e independencia de América Latina, comenzando por la primera de todas las libertades: la del pensamiento.

Puntos básicos de su proyecto educativo

El estudio de la historia de la educación revela que la concepción y el diseño del pensamiento educativo se relacionan directa o indirectamente con el sostenimiento del sistema social en que se ubica, o en una situación opuesta, tiende a presentarse vinculado a proyectos de transformación social, en los que la educación es asumida como una fuerza importante de mejoramiento social.

En ese sentido, la transformación de una sociedad colonial con estructuras arcaicas, concepciones y prácticas estériles apostó frecuentemente por la educación y la cultura como un medio de mejoramiento y transformación social (Fuentes, 1992); (Escribano, 2016). Los pensadores, líderes políticos y educadores más avanzados desde fines del siglo XVIII y todo el XIX, tales como Simón Bolívar, Benito Juárez, Simón Rodríguez y José Martí, entre otros, sellaron sus proyectos en demanda de educación para todos.

En tal sentido, como se anunció en la introducción de este trabajo el análisis del pensamiento y la obra vinculada a la educación de cada figura comienza con la valoración acerca del basamento social de la propuesta de cada uno, en este caso la defensa de la educación popular.

La educación popular⁴ como propuesta

El panorama social educativo americano de fines del siglo XVIII, destacaba por sus limitaciones e insuficiencias, como ya se apuntó. Precisamente, a partir del conocimiento que tuvieron de tal situación algunos pensadores reclamaron la educación popular como solución.

En el caso de Simón Rodríguez, este no tuvo una educación familiar que lo encaminara al conocimiento ni que le modelara el carácter: recibió la instrucción elemental en una escuela caraqueña; los estudios biográficos que se conocen, por lo general coinciden en señalar que la influencia más importante la recibió de un presbítero de apellido Rodríguez, persona que le abrió las puertas hacia el entendimiento, la lectura y el desarrollo de la razón (Rumazo, 2004).

Así, se forjaron paulatinamente en el joven cualidades excepcionales: gran observador, espíritu independiente y creador, unido a una sed insaciable de conocimientos que satisfizo a todo lo largo de su vida, pues si se debiera señalar una cualidad esencial de su persona sería acaso su don de ser un autodidacto. Dominó el inglés, el alemán, el italiano, el portugués, el polaco, y tal vez, el ruso (Galeano, 1990). Creció y se desarrolló leyendo la literatura de la Ilustración, especialmente autores como Voltaire, Montesquieu y Juan Jacobo Rousseau, además de obras de distinta naturaleza que entraban ocultas o de contrabando al continente evadiendo las requisas aduanales (Picón-Salas, 1987).

Recibió joven y muy gustoso el nombramiento de maestro, profesión de la que se sintió orgulloso y señaló en más de una oportunidad su utilidad para hacer ciudadanos y levantar las repúblicas. En 1794 criticó las limitaciones y deficiencias de la enseñanza en la capital venezolana. Presentó sus propuestas ante el Cabildo el 19 de mayo de 1794 y las reiteró en junio de 1795. No recibió atención a sus reclamos para la mejora de la “primera escuela”. Como prueba de su clara convicción de la significación de su propuesta para el mejoramiento de la educación y de la vida social caraqueña, renunció en octubre de ese mismo año, pues esta no fue debidamente atendida.

4 Se asume la educación popular en correspondencia al modo en que fue concebida en el siglo XIX en América Latina por personalidades de la vanguardia del pensamiento político y educativo, en la que ambas figuras son un claro ejemplo y a la que se puede añadir la de Benito Juárez. La educación popular se pensó como un modo de ejercer un derecho ciudadano, como el libre y necesario acceso sin distinciones sociales, de razas o de sexo a la instrucción y a la escuela.

Para Simón Rodríguez la ignorancia se alejaría en la misma proporción y rapidez con que avancen las luces, y crezcan a la par las virtudes en los hombres. Es una tesis muy clara en su pensamiento que la educación popular es el modo de llevar las luces del conocimiento a todos, y estas deben llevar aparejadas las virtudes. Escribió: “El Gobierno Republicano es protector de las Luces Sociales, porque sus Instituidores saben que sin luces no hay virtudes” (2004, p. 62). Estuvo convencido del lastre que significaba el analfabetismo y la carencia de instrucción. “La Ignorancia es la causa de todos los males que el hombre se hace y hace a otros” (2004, p. 119).

En carta de Simón Rodríguez al general Francisco de Paula Otero, fechada en Lima, el 10 de marzo de 1832, dejó bien claro el propósito de su arribo a América. “Yo dejé la Europa, (donde había vivido veinte años seguidos) por venir a encontrarme con Bolívar; no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa. Estas ideas eran (y serán siempre) emprender una educación popular, para dar ser a la República imaginaria que rueda en los libros, y en los Congresos” (Rodríguez, s. f. pp. 160-161).

Al regreso de Rodríguez a América en 1823, Simón Bolívar⁵ lo nombró director de Educación en Bolivia (1825). En tal condición, aquel dispuso que los niños:

Se debían recoger en casas cómodas y aseadas, con piezas destinadas a talleres, y estos surtidos de instrumentos, y dirigidos por buenos maestros. Los varones debían aprender los tres oficios principales, Albañilería, Carpintería y Herrería, porque con tierras, maderas y metales se hacen las cosas más necesarias [(...) mientras que] las hembras aprenderían los oficios propios de su sexo (Calzadilla, 2005, p. 181).

Con la obra *Luces y virtudes sociales* (1834), el autor se trazó como propósito subrayar la importancia de la educación popular y cómo garantizarla a toda la población sin distinciones sociales o raciales. El texto prevé la necesidad de que lo señalado como interés al estudio en estas tierras sea concordante con nuestras necesidades de desarrollo y no una educación extranjerizante que copiara concepciones, planes, métodos y otros aspectos de otras naciones de forma acrítica. Aclaró Simón Rodríguez:

5 En 1824 ocurrieron importantes victorias militares de Antonio José de Sucre con las fuerzas bolivarianas en Junín y Ayacucho sobre las tropas españolas. En 1825 la Asamblea de diputados reunida en Chuquisaca declara la independencia del Alto Perú, Simón Bolívar es nombrado presidente de la nueva república; de ese modo el nombramiento de Simón Rodríguez como director de Educación formaba parte del interés de encauzar la vida pública en esa nación.

Este libro no es para ostentar ciencia con los sabios, sino para instruir á (sic) la parte del pueblo que quiere aprender, y no tiene quien la enseñe —á (sic) la que necesita saber que, entre los conocimientos que el hombre puede adquirir, hay uno que le es de estricta obligación... el de sus SEMEJANTES: por consiguiente, que la SOCIEDAD debe ocupar el primer lugar (2004, p. 54)⁶.

El siguiente fragmento resulta ilustrativo, según lo describe Eduardo Galeano (1990), de los propósitos de la educación popular concebida de forma práctica por Simón Rodríguez, su utilidad y la forma en que concibió la base social de su escuela.

Con una escuela modelo en Chuquisaca, Simón Rodríguez inicia su tarea contra las mentiras y los miedos consagrados por la tradición. Chillan las beatas, graznan los doctores, aúllan los perros del escándalo: horror, el loco Rodríguez se propone mezclar a los niños de mejor cuna con los cholitos que anoche dormían en la calle. ¿Qué pretende? Quieren que los huérfanos lo lleven al cielo, o lo corrompen para que lo acompañen al infierno. En las aulas no se escucha el catecismo, ni latines de sacristía, ni reglas de gramática, sino un estrépito de sierras y martillos insoportable a los oídos de los frailes y leguleyos, educados en el asco del trabajo manual. [...] Quienes creen que el cuerpo es una culpa y la mujer un adorno, ponen el grito en el cielo; en la escuela de Don Simón, niños y niñas se sientan juntos, todos pegoteados; y para colmo, estudian jugando (p. 161).

En la ya citada carta al general Francisco de Paula Otero, le escribió sobre los efectos que tuvo su experiencia en algunos miembros “ilustres” de la sociedad de entonces. Estos no tardaron en tomar acciones en su contra:

Un abogado llamado Calvo, entonces prefecto y ahora Ministro de Estado en Santa Cruz, desbarataba mi establecimiento en Chuquisaca, diciendo que yo agotaba el tesoro para mantener putas y ladrones, en lugar de ocuparse en el lustre de la gente decente. Las putas y los ladrones eran los hijos de los dueños del país. Esto es, los cholitos y cholitas que ruedan en las calles y que ahora serían más decentes que los hijos y las hijas del señor Calvo (Rodríguez, s.f., p. 161).

Por su parte, José Martí asistió a diversas escuelas de barrio donde conoció los efectos de la escolástica y las limitaciones del aparato escolar en Cuba. En 1865, ingresó en la Escuela de Instrucción Primaria Superior Municipal de Varones, dirigida por Rafael María Mendive Daumy (1821-1886), quien devino, además de maestro, en mentor del niño José Martí. A instancias de Mendive, Martí, ingresó en el Instituto

6 Se ha respetado la escritura del original de Simón Rodríguez de donde fue tomada la cita.

de Segunda Enseñanza y gracias a su generosidad, tuvo acceso a su amplia biblioteca: se hizo un gran autodidacta al igual que Simón Rodríguez y alguien con la capacidad de apreciar la belleza, así como la eticidad y el patriotismo.

No se empeñó en dejar huellas académicas, ni sentar conceptos para satisfacer exigencias de los eruditos. Su pensamiento se estudia en la fluidez de su poesía, en sus escritos periodísticos, en sus epístolas, en sus discursos y en sus íntimos apuntes. Solo de ese modo se puede apreciar que hay en su pensamiento una concepción sólida y coherente sobre la educación y la cultura. Sus contemporáneos, discípulos y amigos le llamaron “Maestro” y fue también calificado como “Apóstol”.

Su conocimiento del estado de la educación y la escuela en todos sus niveles, en Cuba, España, México, Guatemala, Venezuela y Estados Unidos le permitieron emitir juicios críticos sobre las limitaciones que apreció, al mismo tiempo que dio a conocer las vías para remediarla y lograr además transformaciones sostenidas (Escribano, 2006).

Como expresión de su amplio conocimiento del ámbito escolar-pedagógico, su trabajo como periodista y como profesor de diferentes materias en los países que ya se mencionó arriba, lo llevó a escribir un trabajo titulado *Educación popular* (1963, T. XIX, pp. 375-376), en el que expuso seis ideas que constituyen tesis esenciales que expresan su concepción sobre el tema.

En la primera de sus ideas Martí (1963) reconoció las diferencias entre instrucción y educación: “Instrucción no es lo mismo que educación: aquélla se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos”. También se refirió a la estrecha relación que hay entre ambos procesos pues “no hay buena educación sin instrucción. Las cualidades morales suben de precio cuando están realzadas por las cualidades inteligentes” (1963, t. XIX, p. 375).

La segunda de sus ideas resulta clave para entender lo que asumió como educación popular, según Martí esta “no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas [...] Todos son iguales” (1963, t. XIX, p. 375).

La tercera de sus ideas se refiere al valor y la utilidad del saber sustentando el valor imperecedero del conocimiento para todos, como un elemento que propicia una existencia segura.

La cuarta idea retoma la diferenciación entre la instrucción y educación. La primera, dice él, se refiere al pensamiento, la segunda a la dirección de los sentimientos. Subraya la significación de atender de modo parejo ambos procesos.

La quinta idea se refiere a la educabilidad del hombre y a la necesaria esencia popular de la participación en la educación, en la que al educarse, se adquiere el compromiso y el deber de contribuir con los demás en la transmisión de la experiencia histórico-social.

La sexta y última de sus ideas alude al valor y al significado de los saberes para la conducción del hombre como ciudadano. “El mejor modo de defender nuestros derechos, es conocerlos bien [...] Un pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres. La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud” (1963, t. XIX, pp. 375-376).

Entre sus contemporáneos Simón Rodríguez fue el defensor más preclaro, consistente y coherente de la educación popular y su rol como fuerza liberadora en la cerrada sociedad colonial. José Martí, sin conocer la obra de Rodríguez, fue la síntesis más completa y la continuidad del pensamiento cubano y latinoamericano más avanzado de su tiempo. Ambas figuras defendieron la educación popular como un proceso inclusivo, de participación de todos sin distinciones sociales; proceso en el que además de desarrollar el pensamiento, educa de manera pareja y equilibrada los sentimientos y la moralidad, esto hace a las personas virtuosas; con instrucción y educación cada persona estaría en posición favorable para conocer sus derechos, defenderlos y ser libres. Este último elemento es quizá el elemento esencial de la propuesta de los dos pensadores.

Los fundamentos filosóficos o la orientación teórica del proyecto educativo

Un asunto cardinal para el diseño de proyectos educativos y para concebir la educación está relacionado de modo directo con el fundamento teórico que le orienta y fundamenta. De acuerdo con Justo Chávez (1995) al subrayar el rol de la filosofía de la educación como orientadora del acto educativo:

En toda teoría educativa debe existir una unidad de pensamiento. Ese importante papel lo desempeña, en todo este complejo proceso, la filosofía de la educación, que ofrece la brújula orientadora, la guía teórica necesaria para no

perder el rumbo en el misterioso drama de enseñar y aprender. La filosofía de la educación es la 'estrella polar' del acto educativo (p. 15).

Por consiguiente, todo educador tiene una forma en que fundamenta su sistema de ideas sobre la educación y el acto educativo, lo que puede ser asumido como una filosofía de la educación. No existe tampoco una sola filosofía de la educación, sino varias y en mudanza constante (Fullat, 1987). En tal sentido, a cada educador debe interesarle responder ¿Qué es educar? ¿para qué se educa? y ¿por qué se educa? Estos interrogantes evidencian una naturaleza filosófica, propias del campo de la filosofía de la educación.

Algunos estudiosos se han apresurado a hacer clasificaciones y ubicar a pensadores latinoamericanos en correspondencia con cánones europeos. Independientemente del carácter general y de madre de las ciencias que conserva la filosofía, hay que subrayar que las urgencias y reclamos de la vida al pensamiento y a los modos de entender la relación del hombre con la naturaleza y la cultura, las tradiciones y la espiritualidad en esta parte del mundo son diferentes de las del Antiguo Continente.

Por otra parte, habría que recordar el primer reclamo de la vida en América: la libertad, el ejercicio de todos los derechos y el primero de ellos: el del pensar libre. Esta es una problemática muy concreta a la que ha sido necesario responder desde el pensamiento social y filosófico en América, más allá de debatirse entre los dilemas clásicos aprendidos en manuales filosóficos.

Y por último, la condición de dependencia cultural de las colonias de sus metrópolis, condicionó —y aún sucede— que muchos estudiosos de una materia que se consideran actualizados deben estar al tanto de las últimas novedades en el pensamiento europeo o estadounidense, aunque estas hablen, por ejemplo, de violencias simbólicas en un continente que ha padecido de violencias flagrantes que les ha costado la vida desde la Conquista hasta el siglo XXI a millones de seres humanos.

Tanto Simón Rodríguez como José Martí en su condición de ciudadanos del mundo, cosmopolitas en la mejor expresión del significado del término, han sido, en primer término ciudadanos americanos comprometidos con su tiempo y con las urgencias de la vida, teniendo en la autenticidad y originalidad la esencia que mejor los identifica. Este elemento cultural-filosófico les sirvió como postura para lograr la unidad de pensamiento, de la que habla Justo Chávez (1995), la cual es útil a todo sistema de ideas.

Simón Rodríguez (2004), escribió en *Luces y virtudes sociales*, editada en 1834:

La INSTRUCCIÓN PÚBLICA en el siglo 19 pide MUCHA FILOSOFÍA, que el INTERÉS GENERAL está clamando por una REFORMA y que la AMÉRICA está llamada por las circunstancias a emprenderla, atrevida paradoja parecerá [...] no importa [...] los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no debe IMITAR servilmente sino ser ORIGINAL (p. 48).⁷

Pablo Guadarrama (2008) ha destacado la condición de José Martí de humanista práctico, con un sistema de pensamiento auténtico y original (*Pensamiento filosófico latinoamericano: humanismo vs alienación*, 2008). Otros autores han señalado la conveniencia de no ubicar forzosamente a José Martí en alguna escuela de pensamiento europeo (Arce, 1996). Por su parte, José Ballón (1993), sostiene que el discurso de Martí es culturalmente autónomo y fundacional.

Con un sentido programático, José Martí (1963), escribió para su tiempo con tal solidez que llega a la contemporaneidad con un sentido inspirador:

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco hade ser el de nuestras repúblicas (1963, t. VI, p. 18).

Por su condición de hombres autodidactos, les favoreció estar al tanto de lo más novedoso que acontecía en Europa o en Estados Unidos, recuérdese que Rodríguez vivió por más de 20 años en Europa; por su parte, José Martí también conoció Europa y vivió en Estados Unidos por 15 años. El interés de ambos por el conocimiento, con un sentido crítico y las posibilidades que les brindó la experiencia vivida en esas naciones les propició la posibilidad de forjarse posturas propias de acuerdo a lo que demandaban estas naciones. José Martí (1963), escribió:

Cada pueblo se cura conforme a su naturaleza, que pide diversos grados de la medicina, según falte este u otro factor en el mal, o medicina diferente. Ni Saint Simón, ni Karl Marx, ni Marlo, ni Bakunin. Las reformas que nos vengán del cuerpo (t. XII, p. 378).

7 Lo resaltado en mayúscula es de Simón Rodríguez en el texto original. Se ha respetado la escritura y ortografía del original.

Las posturas de pensamiento defendidas por ambas figuras se evidencian durante toda su obra escrita; sostuvieron la originalidad y la necesidad de dar respuestas a problemas propios con soluciones propias. “Ni el libro europeo, ni el libro yanqui, daban la clave del enigma hispanoamericano” (Martí, 1963, t.VI, p. 20).

El objeto de la educación: la preparación del hombre para la vida

Simón Rodríguez propuso en más de una ocasión proyectos de reformas educativas en distintos países de nuestra América. Sus reformas se iniciaban por garantizar la igualdad de condiciones para el acceso a la instrucción para niños pardos y morenos. En estos grupos y clases sociales está la base social de nuestras repúblicas latinoamericanas, la educación, por tanto, ha de hacerlos ciudadanos útiles y prácticos, la finalidad de este proceso social es lograr el perfeccionamiento humano, tanto en los órdenes físico como moral.

Fue exponente de la idea de enseñar a los niños a pensar, a que la razón reine por encima de la creencia sierva del autoritarismo, de la memorización vacua y la obediencia ciega. Prefería a los niños “preguntones”, para que se adapten a actuar de acuerdo con la razón. Era enemigo de los castigos, otro tanto de la imposición y de la copia. “Enseñen los niños a ser preguntones, para que, pidiendo el porqué de lo que se les mande hacer, se acostumbren a obedecer a la razón, no a la autoridad como los limitados, no a la costumbre como los estúpidos” (Rodríguez, 1975, p. 27).

Con un vital hálito de originalidad, del cual fue émulo José Martí, postuló la idea de preferenciar la educación de los niños y las niñas pobres; atendiendo incluso a sus familiares, concibió garantizarles el aprendizaje de un oficio útil a la sociedad, asignarles tierra y auxiliarlos en su establecimiento en todo lo que pudiera beneficiar su rápido y efectivo desarrollo como ciudadanos útiles, bajo el imperativo: “Colonícese el país con sus propios habitantes” (Rodríguez, 1990, p. 186). Este aspecto también incluía la educación moral, que hermanada de las luces, marchaba en la pelea por la verdadera independencia.

Defendió la originalidad en los procesos vitales de cada nación, en sus instituciones, en su educación y en su cultura: “La América no ha de imitar servilmente, sino SER ORIGINAL. La lengua, los tribunales, los templos, y las guitarras, engañan al viajero.

“Se habla, se plantea, se reza y se tañe a la española, pero no como en España” (Galeano, 1990, p. 93)⁸.

Enemigo declarado de las lenguas muertas y la enseñanza escolástica; amigo y estimulador de enseñar en castellano y en quechua para “entenderse con los indios”. Es el primer hispanoamericano que abogó en favor de una enseñanza elemental para todos, gratuita y laica. Pensó que los asuntos de la Iglesia deben ser abordados por la Iglesia.

En el proyecto educativo de Simón Rodríguez, educación y escuela se concibe como influencia social para perfeccionar al hombre y a la sociedad. Es vital transmitir conocimientos útiles para transformar y mejorar la sociedad y de modo parejo a cada uno de sus miembros. En 1839 en un barrio del puerto chileno de Valparaíso instaló su casa, una escuelita y una fabriquita. “Luces y virtudes americanas” se leía en el cartel de anuncio. Allí, el maestro enseñó a trabajar y a crear con amor. Haciendo velas y jabones, pagaba los gastos.

La sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos son, en América, dos enemigos de la libertad de pensar.

[...] Los estadistas de esas naciones, no consultaron para sus instituciones sino la razón; y esta la hallaron en el suelo.

Imiten la originalidad ya que tratan de imitar todo.

¿Dónde iremos a buscar modelos?, somos independientes, pero no libres; dueños del suelo; pero no de nosotros mismos.

Abramos la historia; y por lo que aún no está escrito, lean cada uno en su memoria (Rodríguez, 2004, p. 211).

En *Sociedades americanas*, texto editado por primera vez en Arequipa, Perú, y posteriormente en Lima en 1842, escribió: “¿Dónde iremos a buscar modelos?... -La América Española es original = ORIGINALES han de ser sus Instituciones y su Gobierno = y ORIGINALES los medios de fundar uno y otro. O inventamos o Erramos” (Rodríguez, 2004, p. 138)⁹.

8 Lo resaltado en mayúscula es de Simón Rodríguez en el texto original. Se ha respetado la escritura y ortografía del original.

9 Lo resaltado en mayúscula —igual que en citas anteriores— es de Simón Rodríguez en el texto original. Se ha respetado la escritura y ortografía del original.

Esta disyuntiva, evocadora y desafiante, es la mejor memoria del aquel sublime maestro. La originalidad debe ser para nuestros pueblos un ambiente natural en la educación de sus hijos. La creación, la aplicación del conocimiento, la ciencia nueva y práctica debe ser algo cotidiano en el hacer de las escuelas, las familias y los gobiernos en estos pueblos que por tanto tiempo han sido tocados por la ignorancia e inequidades de todo tipo, se acentúa entonces hoy, la necesidad de ese tipo de educación y de escuela.

Simón Rodríguez reclamaba la formación de un hombre para las condiciones específicas de vida del continente latinoamericano, un contexto específico necesitado de conocimientos del mundo circundante, vínculo con la naturaleza, se necesita producción, creación de bienes, trabajo, habilidades técnicas unida a la aplicación de la ciencia. La atención pareja a estos elementos hará al hombre más libre y virtuoso. El hombre requiere conocimientos y desarrollo pleno de sus facultades para ser mejor en sus prácticas sociales y como ser humano. En el texto *Luces y virtudes sociales*, Simón Rodríguez concibió de este modo los aspectos que integran la formación¹⁰ del hombre latinoamericano. Quizá ejerciendo como tipógrafo desarrolló habilidades para concebir y exponer las ideas en sus libros de manera muy original:

Instrucción social	{	para hacer una nación prudente,
corporal	{	para hacerla fuerte,
técnica	{	para hacerla experta
científica	{	para hacerla pensadora

Fuente: (Rodríguez, 2004, p. 63).

Era partidario de que el mejor maestro es el que enseña a aprender y pone sus conocimientos al alcance de todos. La escuela, según Rodríguez, debía ser un espacio de juego, alegría y satisfacción emocional de todos cuantos concurren a ella, en tanto que sobre el acceso a la escuela, como ya se ha dicho, insistió en que la educación debía ser como una preparación para una vida activa y próspera de todos sin distinción alguna.

¹⁰ Es importante aclarar que en este texto cuando se utiliza el término formación se asume desde el campo de las ciencias de la educación y no se refiere a aprendizajes particulares, destrezas o habilidades. Estos constituyen más bien medios para lograr la plenitud en el hombre. “Se entiende por formación el nivel que alcance un sujeto en cuanto a la explicación y comprensión que tenga de sí mismo y del mundo material y social” (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, p. 19).

El magisterio de Simón Rodríguez se inscribe dentro de las páginas más luminosas y de mayor trascendencia en todo el continente. Téngase en cuenta su pensamiento reformador, su fidelidad a la autoctonía de la cultura de estas tierras, su disposición a desarrollar una educación activa, práctica, útil de acuerdo a los tiempos y, a la vez, conducida por las luces y pletórica de virtud. Pero es sin duda alguna la huella que dejó especialmente en Simón Bolívar, la mejor expresión de lo fecundo de su labor educativa. En carta redactada desde Pativilca, este último, le escribió de este modo a su maestro:

Usted es el hombre más extraordinario del mundo [...] Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para la grandeza, para lo hermoso. Yo he seguido el sendero que usted me señaló [...] No puede usted figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que usted me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que usted me ha regalado. Siempre presente a mis ojos intelectuales, las he seguido como guías infalibles (Lecuna, 1925, pp. 33-34).

Por su parte, José Martí continuó y enriqueció una tradición de pensamiento en Latinoamérica, que concibe el acceso a la educación, al conocimiento y la cultura como vías de lograr formas superiores de conciencia y convivencia social; como peldaños insoslayables en el camino de la libertad de los hombres y de los pueblos.

Asumió la educación como un proceso —social e individual— de transformación del hombre y de transmisión de experiencia histórico-social de unas generaciones a otras, hasta que el hombre sea “resumen” de todo lo más significativo de la cultura que le antecedió y pueda estar a nivel de las exigencias de su tiempo, o lo que es novedad en cada época, para asimilarlo y contribuir con su talento y esfuerzo a su aplicación, transformación y engrandecimiento.

En noviembre de 1883, cuando la revista *La América* le publicó “Escuela de electricidad”, expresó en ese artículo lo siguiente:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí, 1963, t. VIII, p. 281).

Concibió la educación como un proceso de crecimiento personal, de desarrollo de todas las potencialidades naturales que cada hombre posee. Asumió la educación como una necesidad de cada periodo histórico y de la sociedad en particular de preparar para la vida social, activa y útil a cada ciudadano, condición esencial para que cada hombre viva en libertad plena y en armonía con su tiempo y condiciones de vida.

Según Martí educar desde y para la identidad era una clave esencial de la educación para América Latina y para su proyecto de República para Cuba libre. Asumió la educación estrechamente relacionada con la tradición, la historia y la cultura de los pueblos. Manifestó una postura intransigente ante el aldeanismo y el desarraigo que ocasiona una educación colonial, pues alienta el dañino hábito de la dependencia y la imitación extraña a las identidades y culturas foráneas.

José Martí (1963) le concedió una importancia cardinal a la preparación del hombre para vivir con desahogo y orgullo en su tierra natal.

El fin de la educación no es hacer al hombre nulo, por el desdén o el acomodo imposible al país en que ha de vivir; sino prepararlo para vivir bueno y útil en él. El fin de la educación no es hacer al hombre desdichado, por el empleo difícil y confuso de su alma extranjera en el país en que vive, y de que vive, sino hacerlo feliz, sin quitarle, como su semejanza del país le quitaría, las condiciones de igualdad en la lucha diaria con los que conservan el alma del país (t. V, p. 261).

La visión martiana privilegió la consolidación de contenidos esenciales objetivados en el pasado expresado en las tradiciones de los pueblos y los grupos humanos y, por otra parte, asumió la educación como un amplio proceso de transformación que gesta el cambio y el desarrollo en todos los planos de la vida del hombre. En el proyecto martiano de libertad y desarrollo para América Latina, la educación en la autoctonía de la cultura es una necesidad vital. El problema de la libertad estaba en un cambio de espíritu en la época, ese espíritu de renovación debía ser una atmósfera que envuelve al hombre: el arte, la prensa, la ciencia, la educación, la política y el trabajo deben poner al hombre en disposición de crear y desarrollarse (Escribano, 2006).

En obras cumbres de su pensamiento educativo, tales como *La Edad de Oro* (1889) y su posterior *Nuestra América* (1891), se aprecia el fundamento martiano sobre la necesidad de educar al hombre en estrecha relación con la autoctonía de su cultura, con la grandeza y la historia épica de estos pueblos.

El conocimiento y el útil acceso a la cultura atesorada por la humanidad, era base importante para la educación de sentimientos, convicciones y virtudes humanas. En Martí lo cognoscitivo marcha orgánicamente vinculado a lo axiológico. Su postura ante la adquisición del conocimiento sienta sólidas bases para el sostén y desarrollo de la autonomía de pensamiento en los hombres y la necesidad de que estos piensen por sí mismos, con creatividad, decoro y virtud, lo cual es condición esencial para que la libertad sea el clima natural en que se viva en las repúblicas americanas.

Tratando de estimular el interés por el conocimiento, la búsqueda propia como vía para desarrollar en cada niño el autodidactismo, la espiritualidad y el crecimiento personal, Martí (s. f.) apuntó:

El hombre no ha de descansar hasta que no entienda todo lo que ve. (...) Cuando uno sabe para lo que sirve todo lo que da la tierra, y sabe lo que han hecho los hombres del mundo, siente uno deseos de hacer más que ellos todavía: y eso es la vida (pp. 157-158).

La confianza de José Martí en el mejoramiento humano es una idea medular en toda su obra, que lo llevó a asumir la preparación del hombre para la vida como un proceso de ascensión, como un proceso continuo de crecimiento y desarrollo personal; proceso mediante el cual, el hombre despliega todas sus potencialidades y capacidades en un venir de sí ininterrumpido. “Ruín será el hombre, y pobre en actos, mientras no se sienta creador de sí y responsable de sí, y providencia de sí mismo” (Martí, 1963, t. IX, p. 464).

Según el “Apóstol”, era esencial cimentar en América la eticidad como un elemento central en el proceso de educación de los hombres. Ello se expresa en la formación ética, dada en sentimientos, en el respeto a la verdad, la justicia y el decoro, por solo mencionar algunos de los elementos que componen la educación espiritual demandada por José Martí, aspectos de gran necesidad en tierras donde la justicia social era lacerada sistemáticamente.

En su concepción sobre la educación ética, la noción y la práctica del patriotismo es un aspecto esencial. Su percepción de tal sentimiento evade y censura su práctica, identificada únicamente con lo regional, donde impera una visión de patria chica.

A través de su prédica y acción educativa enfatizó en la necesidad de educar al hombre con un sentido de la justicia, como algo necesario para velar celosamente

por el derecho que este tiene a vivir en libertad y con decoro. A todo lo largo de su creación revolucionaria ascendente hay una insistencia en la necesidad del decoro: “el valor y el decoro, y el sentimiento del honor, leyes primeras de la vida” (Martí, 1963, T. IV, p. 194).

A fines del siglo XIX, la educación que dispensaban las estructuras de poder en el continente, aún después de desarrolladas las revoluciones de independencia, se distinguía por su carácter memorista, escolástico, portadora de un acentuado divorcio entre los problemas de la vida y las necesidades del hombre. En contraste, José Martí (s. f.) concibió la educación con un carácter práctico y funcional en que cada hombre aprenda actuando, trabajando y ejercitando su condición de ser un creador.

José Martí coincide con Simón Rodríguez en señalar el papel esencial lo que en su visión tiene la educación a través del trabajo y con carácter práctico. Dijo que debe propiciarse de forma natural y espontánea el vínculo efectivo entre el aprendizaje de conceptos, leyes, juicios y otros elementos propios del pensamiento y los aspectos prácticos de la vida: habilidades, hábitos de trabajo y la debida orientación de la personalidad para estas actividades como algo que no debe desdeñarse ni concebirse como una ocupación menor. Era necesario aprender el manejo de las herramientas, los elementos y partes de los procesos productivos, pues la república necesita de ciudadanos creativos y trabajadores, no de retóricos (Martí, 1985).

El trabajo ennoblece, redime, libera, prepara para la vida útil, con decoro y con virtud del hombre en sociedad, contribuye a desarrollar potencialidades físicas, intelectuales y, a la vez, morales. Esta postura martiana se presenta como una respuesta contestataria ante la educación que había heredado la América como pesada rémora de la época colonial, esta educación deforma a los hombres y los hace dependientes; los forma en el desprecio al trabajo y a los beneficios morales y materiales que se desprenden de su práctica honrada y laboriosa.

La esencia de la educación que necesita la República se expresa en preparar al hombre para la vida, en integrarlo a su tiempo y cultura, en este proceso humano de desarrollo desempeña un rol importante la ciencia. Una de las claves esenciales de la educación según Martí está en la educación científica. Así lo señala Pablo Guadarrama (1994), cuando afirma: “El primer elemento desalienador al que Martí rindió tributo fue a la ciencia” (p. 38).

Según José Martí (1963) la educación debe propiciar el aprendizaje de contenidos actualizados en las novedades y descubrimientos de la ciencia y la técnica: “Inglaterra, prudente y activa, que no vocea, anda. Y al pie de cada descubrimiento, funda una escuela” (t. VIII, p. 282), o simplemente de todo aquello que sea útil para que el hombre actúe en correspondencia con el momento en que vive, cuestión que denota la función cognoscitiva actualizadora que posee tal proceso bajo la visión martiana.

También defendió la transformación sostenida de las sociedades americanas mediante el mejoramiento de la ciencia, en tal sentido fue un difusor de la ciencia y de la técnica. El acceso a la ciencia y las novedades de la técnica deben servir al perfeccionamiento espiritual y moral. De este modo, su concepción adquiere una dimensión ética de extraordinaria importancia para la fecha al evidenciar la relación entre la necesaria educación del espíritu en cada hombre, sus cualidades morales y la expresión de ello en la identidad de cada nación.

Al morir José Martí en los campos del oriente cubano, peleando por Cuba libre, el poeta nicaragüense Rubén Darío (2007) lo evocó del siguiente modo, expresando la infinita admiración que le profesaron sus contemporáneos: “Quien murió allá en Cuba, era de lo mejor, de lo poco que tenemos nosotros los pobres” (p.37). Similar reconocimiento hizo el intelectual francés Paul Estrade a Martí, en entrevista concedida a Waldo González (1995), al afirmar que su obra, desde todas sus aristas, es poseedora de una dimensión universal:

Martí entendió como nadie lo auténtico, la autonomía cultural sin ‘modelos’ en ciertas capitales de Europa o de otros continentes. La lectura de Martí no debe ser sólo local e independentista; su concepto es más rico y amplio. Él nos ayudaría como lo que es: un gran pensador. Por ello, debe formar parte del grupo de figuras universales (Goethe, Víctor Hugo...) que sirven como guías de la humanidad (p. 60).

Conclusiones

El pensamiento, la obra y el magisterio de Simón Rodríguez representan el primer jalón anunciador e inigualable a fines del siglo XVIII y la primera mitad del XIX para tener una educación y una escuela útil, edificante y liberadora para los americanos de todos los credos, sexos y procedencias sociales.

En ese mismo sentido, el legado completo de José Martí, en todos los campos de su luminosa y corta vida, fue creativo y comprometido con una educación, una

cultura y una ciencia que se integraban en un coherente proyecto social liberador para América Latina. Su obra trasciende su existencia en la segunda mitad del siglo XIX y llega al siglo XXI como fecunda inspiración para todos los que independientemente del campo de su desempeño trabajen por hacer mejores seres humanos y se esfuercen en hacer de esta parte del mundo un lugar mejor en la tierra.

Tanto Rodríguez como Martí trataron de dar respuestas a problemas humanos semejantes en contextos y momentos históricos diferentes. Se atuvieron a las condiciones histórico-culturales concretas en que se desarrollaron. Pensaron con autonomía e integralidad. Concibieron con originalidad una cultura y una educación auténticamente americana ante los desafíos y contradicciones que imponía la modernidad para nuestros países.

El magisterio y la obra escrita que legaron Simón Rodríguez y José Martí debe nutrir las concepciones y prácticas pedagógicas en la formación de profesionales de la educación en el continente en las Escuelas Normales, institutos y universidades que asumen dicha responsabilidad con la sociedad. Constituyen un referente sólido e inevitable en materia de originalidad, autenticidad y unidad en el pensamiento. Respondieron de manera creativa a las urgencias y contradicciones que les situó la vida en sus respectivas épocas y contextos de desempeño.

Las dos figuras son expresión de un ideario educativo revolucionario, regido por la idea aglutinadora de la formación del hombre para la vida. Un aspecto central en el pensamiento de ambos está en el rol que se le concede al acceso a la educación y a la cultura como medios de hacer a los hombres libres, útiles a la sociedad y virtuosos. Defienden la educación como un proceso continuo de perfección humana y ajuste a las condiciones y necesidades de su sociedad y su tiempo.

El proceso de educación en su expresión individual y social está en la base y esencia de la concepción de república, pues garantiza la emancipación del pensamiento de los hombres como antesala directa de la libertad social. Bajo esta óptica concibieron la educación como una relación dialéctica entre los procesos de individualización y socialización en que se expresa el proceso formativo del hombre.

La concepción de la educación como preparación del hombre para la vida, incluye las posibilidades para el trabajo honrado y creador, así cada ciudadano tiene un lugar digno en la república, y es ley primaria de la misma. Ello asegura el ejercicio de los derechos del hombre, de la justicia y de la libertad, pues ambos proyec-

tos de desarrollo vertebran con un sentido práctico: la educación y la cultura con un sentido de autoctonía y con ajuste a la memoria histórica de los pueblos.

Referencias

- Arce, R. (1996). *Religión: Poesía del mundo venidero: implicaciones teológicas en la obra de José Martí*. Ecuador: CIAI.
- Ballón, J. (1993). *Autonomía cultural americana: Emerson y Martí*. Madrid: Editorial Pliegos.
- Blanco, R. (1945). *Mocedades de Bolívar*. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación Nacional.
- Calzadilla, J. A. (2005). *El libro de Robinson. Un camino hacia la lectura de Simón Rodríguez*. Caracas: Siembraviva Ediciones.
- Chávez, J. (1995). Filosofía y educación en América Latina. *Educación* (85), 14-17.
- Chávez, J., Suárez, A. & Permuy, L.D. (2003). *Acercamiento necesario a la Pedagogía general*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas.
- Darío, R. (2007). José Martí. Pp. 37-44. En A. Cairo Ballester (Cuidadora Ed.), *Valoración múltiple. José Martí*. Tomo 2 La Habana: Edit. Casa de las Américas.
- Escribano, E. (2006). *La concepción de la educación en la obra de José Martí*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Escribano, E. (2011). *José Martí para educadores. Biografía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Escribano, E. (2012). Nuestra América como plataforma de la educación en el continente. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA)*, 14(18), 39-52.
- Escribano, E. (2015). *Elementos de historia de la educación en América Latina*. La Paz: Instituto Internacional de Investigación Convenio Andrés Bello.
- Escribano, E. (2016). El proyecto cultural liberador de José Martí para su tiempo y para el siglo XXI. *Hallazgos*, 13(25), 65-87.
- Escribano, E. (2017). La investigación histórica y comparada en educación. En M. B. Castro y M. Zeballos, *Aportes prácticos para la investigación social* (pp. 49-72). La Paz, Bolivia: Iseat.
- Fuentes, C. (1992). *El espejo enterrado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educación*, (11), 5-15.
- Galeano, E. (1990). *Memorias del fuego. II. Las caras y las máscaras*. La Habana: Casa de las Américas.
- González, W. (9 de junio de 1995). El desafío. Visión sobre la universalidad de Martí. *Bohemia*, 87(12), 60-61.

- Guadarrama, P. (1994). Humanismo práctico y desalienación en José Martí. En O. Ette y T. Heydenreich (Edits.), *José Martí 1895-1995. Literatura-Política-Filosofía-Estética* (pp. 29-42). Frankfurt am Main: Universität Erlangen.
- Guadarrama, P. (2008). *Pensamiento filosófico latinoamericano: humanismo vs. alienación* (3 Vol). Caracas: El Perro y la Rana. g
- Guichot, V. (2006). Historia de la Educación: reflexiones su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios (Colombia)*, 2(1), 1-51.
- Lecuna, V. (1925). *Cartas del Libertador* (Vol. 4). Caracas: S. E.
- Martí, J. (1963). *Obras completas*. La Habana: Edit. Nacional de Cuba.
- Martí, J. (1979). Una novedad en educación pública. En CEM, *Anuario del Centro de Estudios Martianos* (vol. 2, pp. 19-20). La Habana: CEM.
- Martí, J. (1985). Revolución en la enseñanza. En CEM, *Anuario del Centro de Estudios Martianos* (vol. 8, pp. 14-19). La Habana: CEM.
- Martí, J. (s. f.). *La Edad de Oro*. La Habana: Gente Nueva.
- Paz, O. (1993). *Los hijos del limo* (4.ª edición). Barcelona: Seix Barral
- Picón-Salas, M. (1987). *De la conquista a la independencia y otros estudios*. (G. Sucre, Ed.) Caracas: Monte Ávila Editores, C. A.
- Rodríguez, S. (1794). Reflexiones sobre el estado actual de la escuela. Estado actual de la escuela y nuevo establecimiento de ella. En A. Rumazo, *Simón Rodríguez. Selección de documentos* (pp. 81 - 94). La Habana: Biblioteca familiar.
- Rodríguez, S. (1975). *Obras completas* (vol. 2). Caracas: Universidad Simón Rodríguez.
- Rodríguez, S. (1990). *Sociedades americanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (2004). Luces y virtudes sociales. En S. Rodríguez, *Inventamos o erramos* (pp. 37-96). Caracas: Biblioteca Básica de autores venezolanos. Monte Ávila. Editores Latinoamericanos.
- Rodríguez, S. (2004). Sociedades americanas. En S. Rodríguez, *Inventamos o erramos* (pp. 97-130). Caracas: Monte Ávila. Editores Latinoamericanos.
- Rodríguez, S. (s. f.). Carta al general Francisco de Paula Otero, Lima, 10 de marzo de 1832. En S. Rodríguez, *Cartas* (pp. 159-162). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ediciones Rectorado.
- Rumazo, A. (2004). *Simón Rodríguez, Maestro de América. Biografía breve* (2.ª ed.). Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República.
- Weinberg, G. (1981). *Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina*. Buenos Aires: Unesco, Cepal, PNUD.