

2013

# José Martí Pedagogo: Educación y Modernidad

William P. Kearney  
wkearney@spanport.umass.edu

Follow this and additional works at: <http://scholarworks.umass.edu/theses>

---

Kearney, William P., "José Martí Pedagogo: Educación y Modernidad" (). *Masters Theses 1896 - February 2014*. Paper 1049.  
<http://scholarworks.umass.edu/theses/1049>

This Open Access is brought to you for free and open access by the Dissertations and Theses at ScholarWorks@UMass Amherst. It has been accepted for inclusion in Masters Theses 1896 - February 2014 by an authorized administrator of ScholarWorks@UMass Amherst. For more information, please contact [scholarworks@library.umass.edu](mailto:scholarworks@library.umass.edu).

JOSÉ MARTÍ PEDAGOGO: EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

A Thesis Presented

by

WILLIAM P. KEARNEY

Submitted to the Graduate School of the  
University of Massachusetts Amherst in partial fulfillment  
of the requirements for the degree of

MASTER OF ARTS

May 2013

Hispanic Literatures and Linguistics

© Copyright by William P. Kearney 2013

All Rights Reserved

JOSÉ MARTÍ PEDAGOGO: EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

A Thesis Presented

by

WILLIAM P. KEARNEY

Approved as to style and content by:

---

Margara Russotto, Chair

---

Luis A. Marentes, Member

---

Alberto J. Ameal-Pérez, Member

---

Barbara Zecchi, Program Director  
Hispanic Literatures and Linguistics

---

William Moebius, Chair  
Department of Languages, Literatures and Cultures

## DEDICATORIA

A las flores de mi invierno,  
Siobhan Scanlan, Joan Higgins y Kay Kearney,  
quienes, aún en su ausencia,  
me dan el calor necesario para aguantar el frío.

## AGRADECIMIENTOS

En mayo de 1882, al solemnizar la ocasión de la muerte Ralph Waldo Emerson, José Martí comentó lo siguiente: “Escribir es un dolor, es un rebajamiento: es como uncir cóndor a un carro” (13: 15). El proceso de investigación y de creación de esta tesis sobre un fragmento del pensamiento de Martí me ha permitido una más íntima comprensión de estas palabras. Sin duda alguna, dicho proceso no hubiera sido posible sin el apoyo y la guía de un conjunto de personas extraordinarias que acompañó el recorrido de este camino. Quiero agradecer primero a la profesora Margara Russotto, mi tutora en esta exploración, por haberme aconsejado, criticado, empujado y, quizá la labor más santa de todas, por haberme entendido durante este proceso de investigación. Su pasión por las infinitas maravillas de la literatura latinoamericana es contagiosa. A los profesores Alberto Ameal y Luis Marentes por la disposición y entusiasmo que demostraron al ayudarme a dar mi primer paso, sin retorno, en la obra de José Martí. A mis más íntimos amigos, pasajeros también en este barco magnífico y extraño al que llamamos vida, por seguir demostrando con sus acciones que no se puede dejar de buscar ni de creer en la ruta que vamos cavando. Haría falta otro tomo entero para expresar debidamente la vastedad de la deuda que siento con mis padres y con mis hermanos por el amor que me han ofrecido constante e incondicionalmente, durante estos últimos años y siempre, y por entender que no ha sido por nada que he seguido separándome físicamente de ellos. Y Siobhan, a veces no sé cómo me aguantas. No sabes cuánto me alegra poder seguir explorando contigo las maravillas de esta vida. Sobre todo, es con amor y humildad que entrego el presente esfuerzo académico.

## ABSTRACT

(Versión en español)

JOSÉ MARTÍ PEDAGOGO: EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

MAY 2013

WILLIAM P. KEARNEY, B.S., UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

M.A., UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

Directed by: Margara Russotto, Ph.D.

El objeto de estudio de este trabajo de investigación es la visión de la educación del autor cubano José Martí presente en los escritos de los últimos años de su vida, efectivamente de 1882 a su muerte en 1895. El punto de partida del estudio es la afirmación del crítico uruguayo Ángel Rama (1926-1983) de que la preocupación principal de Martí durante esa época era la incorporación de la modernidad en América Latina. La hipótesis que se intenta probar en este trabajo es que esa mirada hacia la modernidad asume inflexiones particulares aplicadas a la visión educativa del autor. Para una adecuada consideración de tal hipótesis, el trabajo se divide en tres partes. En la primera, se plantean los desafíos, metas y paradojas de la modernidad latinoamericana. En la segunda, se analiza la visión de la educación presentada en los artículos de la prensa de Martí durante dicho período. Y en la última parte, se considera la visión de la educación y de la infancia presentada en *La Edad de Oro*, la revista infantil que Martí escribió entre julio y octubre de 1889. El objetivo final de esta tesis es detallar la manera en que la preocupación de Martí por la incorporación de la modernidad en América Latina se manifiesta en sus ideas sobre la educación y se extiende también hacia su visión de la historia y de la naturaleza.

*Palabras clave:* José Martí, educación, modernidad, *La Edad de Oro*, Ángel Rama

ABSTRACT

(English version)

JOSÉ MARTÍ PEDAGOGO: EDUCACIÓN Y MODERNIDAD

MAY 2013

WILLIAM P. KEARNEY, B.S., UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

M.A., UNIVERSITY OF MASSACHUSETTS AMHERST

Directed by: Margara Russotto, Ph.D.

The focus of this study is the educative vision of Cuban author José Martí present in the writings from the final years of his life, effectively from 1882 until his death in 1895. The point of departure of the study is an assertion made by Uruguayan literary critic Ángel Rama (1926-1983) that the principal concern of Martí during this period was the incorporation of modernity in Latin America. The hypothesis that this study intends to prove is that this gaze toward the phenomenon of modernity assumes particular inflections that are applied to the educative vision of the author. For an appropriate and thorough consideration of this hypothesis, the present study is divided into three main parts. The first part addresses the principal challenges, goals and paradoxes of the experience of modernity in Latin America. The second part considers Martí's educative vision as presented in his newspaper articles from said period. The third and final part offers an analysis of Martí's vision of education and of childhood as evidenced in *La Edad de Oro*, a children's magazine that he wrote from July to October of 1889. The ultimate objective of this thesis is to detail the way in which Martí's concern for the incorporation of modernity in Latin America is displayed in his ideas about education and also extends its influence into his vision of history and of nature.

*Key words:* José Martí, education, modernity, *La Edad de Oro*, Ángel Rama.

## TABLA DE CONTENIDO

	Página
AGRADECIMIENTOS .....	v
ABSTRACT (Versión en español) .....	vi
ABSTRACT (English version).....	vii
CAPÍTULO	
I. INTRODUCCIÓN.....	1
A. El punto de partida: una afirmación digna de reflexión.....	1
B. Estado de la cuestión I: las visión educativa de Martí .....	4
C. Estado de la cuestión II: <i>La Edad de Oro</i> .....	8
D. Una nueva mirada: objetivos.....	14
E. La experiencia de la modernidad en América Latina.....	16
F. Educación y pedagogía martiana en los escritos norteamericanos (ca. 1880-1895).....	17
G. La modernidad y <i>La Edad de Oro</i> .....	19
II. LA EXPERIENCIA DE LA MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS, METAS Y PARADOJAS.....	21
A. Las raíces de la modernidad.....	21
B. La modernidad latinoamericana: ¿Una experiencia “ <i>sui generis</i> ”? .....	25

C. José Martí frente a la modernidad .....	40
III. LA VISIÓN EDUCATIVA DE MARTÍ EN LOS ESCRITOS NORTEAMERICANOS (ca. 1880-1895).....	46
A. Contextualización: Fuentes cubanas de la visión martiana de la educación.....	46
B. ¿Rechazar o elegir?: El manejo de los modelos extranjeros en la visión educativa de José Martí.....	51
C. ¿Conforme a cuál mundo?: La tecnología, la ciencia y el mundo natural en la visión de Martí .....	65
IV. <i>LA EDAD DE ORO</i> : LA VISIÓN EDUCATIVA MARTIANA PUESTA EN PRÁCTICA.....	83
A. La literatura infantil cubana al final del siglo XIX .....	83
B. Una historia propia como instrumento para acercar a la modernidad.....	87
C. La modernidad también es nuestra: El niño y la niña en la edad de hierro.....	98
D. <i>La edad de oro</i> en su totalidad.....	110
V. CONCLUSIONES .....	117
BIBLIOGRAFÍA .....	123

# CAPÍTULO I

## INTRODUCCIÓN

### A. El punto de partida: una afirmación digna de reflexión

Ángel Rama señala la década entre 1882 y 1892 como época clave en la vida y la obra de José Martí. Según el uruguayo, es durante esta época, la de una “maduración psicológica e intelectual” de Martí, que el cubano sufre una intensa “agonía de la inminencia del zarpazo imperialista” (“dialéctica” 144) en las tierras del norte, pero en que el autor también logra una inmensa pluralidad de producción: entre otras obras, los versos de *Ismaelillo* (1882) y *Versos Libres* (1891), el prólogo a “El poema del Niágara” de Pérez Bonalde (1882) que pone el dedo en el pulso de la modernidad ascendente de la época, cuatro volúmenes de su revista infantil, *La Edad de Oro* (1889), y una inmensa producción de estudios, ensayos, artículos y crónicas sobre temas literarios, culturales, sociales, educativos e incluso económicos tanto de su propia cultura como de las ajenas. Cuánto más dolorosa fue su existencia, más prolífico parece haber sido su esfuerzo con la pluma. Rama, luego en el mismo estudio, hace una especie de síntesis sobre este período de productividad de Martí al afirmar lo siguiente: “Decir que esta pluralidad de materiales concurren a desbrozar ardientemente un solo tema, el de la incorporación de la modernidad en América Hispana y las respuestas adecuadas, no es exagerar la vastedad que asignamos al tema” (146). Dicho intento de identificar un sólo propósito central del proyecto martiano durante su época de mayor rendimiento, de nombrar la raíz central que alimenta una obra tan variada, tan inmensa y tan perpleja, es digno de interés actual y reflexión.

José Martí primero llegó a Nueva York en enero del año 1880 y sería de allí, en el corazón de la modernidad norteamericana, donde se establecería la base del esfuerzo del cubano hasta su muerte en 1895. Las observaciones y las críticas, los juicios y los vastos estudios, y el gran esfuerzo literario que realizó el autor durante aquellos quince años, como un pulpo con brazos extendidos simultáneamente hacia todas partes, proporcionan a sus interesados un minucioso registro del entorno que le rodeó. Es por eso que parece tan audaz la aseveración de Rama que designa la singular vena central del esfuerzo del cubano durante aquel período. Entre otros aspectos en que se ha centrado el corpus crítico martiano, surgen los siguientes: Martí el antiimperialista, Martí el independentista revolucionario, Martí el poeta y novelista, Martí el crítico cultural y Martí el educador. Es a este último rostro que se dedicará la siguiente exploración, sin, claro está, ninguna intención de “definir” en esa única dirección el esfuerzo del autor.

Al inicio de 1871, al encontrarse a los dieciocho años desterrado en España después de dos años de duro presidio político en Cuba, Martí escribe lo siguiente a su maestro y protector Rafael María de Mendive: “Mucho he sufrido, pero tengo la convicción de que he sabido sufrir. Y si he tenido fuerzas para tanto y si me siento con fuerzas para ser verdaderamente hombre, sólo a usted le debo y sólo de usted es cuanto de bueno y cariñoso tengo” (20: 247).<sup>1</sup> El valor de un buen maestro, su importancia en el proceso de cambio social al que dedicaría Martí su vida entera, es algo que nunca dejaría de influir en él y, de hecho, tanto el acto de educar como el tema de la educación llegarían a formar parte cada vez más central del esfuerzo de Martí a partir de su salida de

---

<sup>1</sup> Al llegar a España en enero de 1871 a los diecisiete años, Martí publica un horrorosamente descriptivo folleto anticolonialista sobre las injusticias y condiciones sufridas por él y por otros condenados en Cuba por el gobierno colonial de España. “El presidio político en Cuba” es una muestra temprana tanto de la fuerza de la pluma del joven Martí como de su firme compromiso a las causas políticas en su tierra natal.

Cuba. Según Ricardo Nassif, los esfuerzos docentes de Martí empiezan temprano cuando, siendo mero alumno de Mendive, el joven se ocupa de la Escuela Superior Municipal de Varones en La Habana durante los períodos de ausencia del maestro, y continúan con varios puestos en los países en que él se encontraría de allí en adelante: México, Guatemala, Venezuela y luego en los Estados Unidos (2). Vale destacar el carácter “formal” de estos cargos educativos ya mencionados porque Martí se ocuparía también, especialmente en los Estados Unidos, de organizar una variedad de actividades y grupos educativos “informales”.

Durante esta época, el cubano va desarrollando una vasta filosofía educativa que va mucho más allá de la pedagogía tradicional del período y mucho más allá de la práctica en el aula también. En 1889, Martí ayuda a establecer el grupo “La Liga de Nueva York,” una organización de obreros cubanos negros que se reunían para participar en varias actividades pedagógicas conducidas, por supuesto, por motivos independentista-revolucionarios (Nassif 2). Luego, en Noviembre de 1891, Martí visita por primera vez a las tabaquerías en las ciudades floridananas de Cayo Hueso, conocido en el mundo angloamericano como Key West, y Tampa, donde él ayuda a difundir entre los tabaqueros la necesidad de educarse para fomentar el proceso de transformación social, siempre con los ojos fijos en la independencia de la patria (Tinajero 95-103). Según Araceli Tinajero, allí en las fábricas tabaqueras, gracias a la figura del lector que llenó con lecturas valiosas el día laboral de los obreros, Martí encontró una ya existente y muy bien organizada red para la diseminación de sus ideas revolucionarias en la comunidad cubana (103).<sup>2</sup> De hecho, el estudio de Tinajero destaca la colaboración entre Martí y los

---

<sup>2</sup> Vale mencionar aquí el carácter de las lecturas que se hacían en las tabaquerías en aquel momento. Se leía una variedad de periódicos alineados con la causa independentista cubana que muchas veces eran

tabaqueros en esas comunidades del sur del estado de Florida como paso fundamental en el establecimiento en enero de 1892 del Partido Revolucionario Cubano (100).

Muchas de las crónicas y los ensayos que Martí escribió durante esa época, además de llevar el espíritu educativo a los lectores, también tratan de temas educativos: discursos políticos sobre la necesidad de revolucionar la enseñanza en América Latina, análisis de varios aspectos del sistema norteamericano, crónicas sobre aperturas de nuevos colegios y la creciente ola de nuevos métodos pedagógicos que incorporaron la tecnología, la ciencia y la agricultura. Además, en 1889 Martí publica cuatro volúmenes de *La Edad de Oro*, una serie de revistas para los niños de América Latina, “y para las niñas, por supuesto”, donde se ve una revaloración de los conceptos más avanzados martianos destinados a un público infantil (18: 301). Se podría decir que Martí nunca dejó de pagar la deuda sobre la instrucción que recibió de su maestro Rafael María de Mendive.

### B. Estado de la cuestión I: las visión educativa de Martí

El tema de la educación en la obra de José Martí ya ha sido estudiado desde varios ángulos por los críticos y los historiadores de la obra del cubano. Sin embargo, la visión educativa de Martí presente en sus escritos en la prensa latinoamericana y estadounidense tardó bastante en recibir la atención adecuada de sus críticos. De hecho, fue a partir del

---

redactados específicamente para ser leídos en voz alta: por ejemplo “El Yara”, que fue fundado en 1878 en Cayo Hueso por José Dolores Poyo, lector de tabaquería y luego colaborador íntimo de José Martí (Tinajero 91). También se leían selecciones de la literatura del momento, por ejemplo *Los miserables* de Victor Hugo y *Hedda Gabler* de Henrik Ibsen, y una variedad de textos anarquistas y socialistas utópicos, por ejemplo del francés Pierre-Joseph Proudhon y de los rusos Pierre Kropotkine y Mikhail Bakounine. Vale destacar también que tanto la selección del lector como la de los textos por leer eran realizadas por los mismos tabaqueros de la fábrica. Muchas veces el lector sería algún tabaquero de la fábrica al que los demás luego le remunerarían por el tiempo perdido del trabajo y, por eso, los que pagaban también ejercían el derecho de elegir cómo mejor gastar su dinero (Tinajero 57). El texto de la investigadora mexicana Araceli Tinajero, *El lector de tabaquería: Historia de una tradición cubana* (2007), provee una meticulosa visión de la importancia del mundo tabaquero, y las lecturas que en ello se realizaban, para el esfuerzo revolucionario cubano.

período de la revolución cubana de los años cincuenta, y gracias al esfuerzo de algunos críticos cubanos como Herminio Almendros, Medardo Vitier, luego su hijo Cintio Vitier y la esposa de él, Fina García Marruz, cuando el pensamiento de Martí presente en sus escritos norteamericanos se empezara a ser estudiado de una manera más amplia por los críticos literarios. Y en cuanto a sus ideas educativas presentes en dichos escritos, los primeros textos significativos que se acercan al tema parecen ser el *Ideario Pedagógico* (1961) de Herminio Almendros y *Escritos sobre la educación* (1976) de otro cubano, Pedro Álvarez Tabío, textos que cumplían el deber de reunir los escritos martianos relacionados con el tema de la educación. En 1991, Roberto Agramonte publica otro texto de tipo compilación, *Las doctrinas educativas y políticas en Martí*, que organiza los escritos educativos de Martí alrededor de una variedad de conceptos menores pero que también ofrece relativamente poca consideración crítica sobre el tema. Por tanto no es sino hasta la década de los años 90 que se empieza a ver una más intensa y extensa mirada crítica hacia la visión educativa del cubano.

En un artículo de 2006, “Martí, Bolívar y la educación cubana”, Cintio Vitier cumple el doble deber de ubicar las ideas pedagógicas de José Martí dentro de la tradición cubana de la cual surgen, respondiendo al mismo tiempo a una necesidad, según el autor, de destacar “la continuidad histórica” entre dos “fundadores de nuestro pensamiento histórico y cultural” (25). Primero, Vitier sitúa a Martí dentro de un linaje de pensadores iluministas que comienza en el siglo XVIII. Como José de la Luz y Caballero, cuya preocupación por la autonomía intelectual y política de Cuba forma el centro de su proyecto pedagógico, Martí es otro paso, dice Vitier, en un proceso que se funda en las ideas iluministas del presbítero José Agustín Caballero y luego el padre Félix Varela (20).

Es especialmente el énfasis en la justicia y la reforma social hacia la independencia cubana lo que une las ideas pedagógicas de este grupo de pensadores que sigue siendo el fundamento, según Vitier, de la pedagogía cubana de hoy en día.

En cuanto a los respectivos proyectos educativos de Martí y Bolívar, Vitier señala el mutuo deseo de crear una nueva sociedad basada en el “impulso libertario latinoamericano” y la “inspiración ético-revolucionaria” (20). El autor aprovecha las semejanzas que él percibe entre Bolívar, Martí y los pensadores iluministas ya mencionados para relacionarlos con la situación actual en Cuba. El discurso de Vitier fue presentado en la Universidad de La Habana en 2006 y parece haber sido una especie de llamada, utilizando como base el hilo educativo que se remonta a Bolívar y pasa por Martí, a reevaluar el sistema educativo nacional de Cuba, para asegurarse de que no se divague demasiado de las raíces establecidas por el Libertador y el Apóstol respectivamente. En este proceso, Vitier replantea lo que él percibe como los principios centrales del proyecto educativo martiano. Entre otros elementos, él hace hincapié en la historia como raíz esencial de la educación “revolucionaria”, “la libertad individual” puesta “al servicio de la justicia social” y, en sus propias palabras, “[s]u objetivo más alto: la vida como servicio y como poesía” (22). El discurso de Vitier se concentra especialmente en el carácter humanista de la visión pedagógica de Martí.

En un estudio de 2004, “El proyecto educativo de José Martí: una lectura desde la pedagogía crítica”, Jacqueline García hace un análisis de las ideas pedagógicas de Martí que se centra, como revela su título, en los juicios del cubano sobre varios aspectos de la enseñanza de su época. El trabajo de García se basa en la rama pedagógica denominada “pedagogía crítica” que, en las palabras de la misma autora, “percibe la educación como

un espacio sociocultural liberador de las personas; una libertad obtenida a través de las condiciones políticas facilitadas en la sociedad” (11-12). A la vez, la profesora de la Universidad de Costa Rica reconoce los rasgos humanistas y transformadores de las convicciones pedagógicas de Martí: la equidad de oportunidad para todos, el individuo como agente de transformación social, la centralidad del acto de crear e imaginar, el desarrollo de la naturaleza humana. Pero su estudio se centra más en las prácticas que *deconstruía* el cubano con sus observaciones sobre el estado de la educación en las dos Américas. Según García, Martí subraya la insuficiencia del modelo educativo tradicionalista de su período para las tierras y circunstancias extremadamente híbridas latinoamericanas. Además, según la visión educativa martiana, el modelo “clásico”, en vez de responder a las nuevas necesidades científicas y técnicas que requieren los tiempos modernos y preparar a los alumnos como ciudadanos útiles en sí, les deja cargados con el aprendizaje de elementos anticuados que no les sirven en la nueva realidad cotidiana. Eso implicaba un excesivo énfasis en materias, como el latín y el griego, no adecuadas para el momento histórico que vivía Martí (15). García pinta el humanismo y la postura crítica de Martí como entes inseparables y recíprocas en la visión educativa del cubano. Sobre todo, la imagen que ofrece García de las críticas de Martí se ve centrada en esta inconformidad, vista en varios planos, que el cubano percibía entre la enseñanza y las necesidades del momento que vivía.

No son tan dispares, a pesar de diferentes puntos de énfasis, los discursos de Vitier y García. El cubano y la costarricense convergen en lo revolucionario y lo transformador que son las ideas pedagógicas de José Martí, destacando tanto la importancia del individuo adecuadamente educado para el proceso de transformación

social como la urgencia de tener un sistema que responda a las exigencias particulares de la realidad latinoamericana. Esta corriente es iluminadora porque mantiene viva la insistencia de Martí en una constante revaloración del sistema educativo. El hecho de que la llamada de Martí de hace más de cien años sirva todavía para poner en cuestión los sistemas existentes, pone de manifiesto lo relevante y aplicable que son sus ideas pedagógicas con relación a las circunstancias actuales. Existe, también, otra corriente crítica que se ha centrado mayormente en la pedagogía martiana expuesta en su revista infantil de 1889, *La Edad de Oro*.

### C. Estado de la cuestión II: *La Edad de Oro*

Aunque se publicaron sólo cuatro volúmenes de *La Edad de Oro*, la revista nos proporciona hoy un profundo sentido de cómo Martí ideaba la educación de los niños.<sup>3</sup> Publicada mensualmente entre julio y octubre de 1889, la revista consistía en una combinación de poesías, dibujos, crónicas y cuentos tanto propios de Martí como traducciones y revisiones de una selección de autores extranjeros. Además de los múltiples trabajos propios de Martí, se encontraban en la revista dos cuentos folklóricos franceses, “Meñique” y “El camarón encantado”, tomados del autor Laboulaye, los cuentos “Los dos príncipes” y “Cada uno a su oficio” de los autores norteamericanos Helen Hunt Jackson y Ralph Waldo Emerson respectivamente, y otro cuento titulado “Los dos ruiseñores” basado en el trabajo del famoso autor danés Hans Christian Andersen. También se incorpora una especie de reescritura de *La Ilíada* de Homero en que el autor realiza un destronamiento de los poderes de la iglesia y de la corona. Es

---

<sup>3</sup> La casa editorial que publicaba la revista se encontraba en la calle William n° 77 en la ciudad de Nueva York. El editor de la revista era el brasileño A. Da Costa Gómez y se cobraba \$0.25 por número. Estos datos aparecen en la colección completa de la edición original de *La edad de oro* publicada en 1979 por la Editorial Letras Cubanas.

decir, el cubano ofreció un amplio panorama, tanto temporal como espacialmente, a los niños lectores de su revista.

De lo que se sabe sobre la recepción inicial de la revista, cumplió con éxito las expectativas de la casa editorial de A. Da Costa Gómez. Aún antes de que saliera el primer número de la revista, ya habían recibido, entre otros, un pedido de 1,250 ejemplares de Argentina y otro de 500 ejemplares de México con la opción de aumentar dicha cantidad hasta 1,000 si se vendieran con facilidad (Lolo 15). Sin embargo, aunque podemos inferir que la revista era dirigida fundamentalmente, como decía su redactor, “a las necesidades especiales de los países de lengua española en América,” hay que considerar también que una cantidad considerable de familias hispanas ya vivía en Nueva York al finalizar el siglo XIX (“Edad de oro” 33). El historiador Mike Wallace comenta que una pequeña comunidad cubana, gente principalmente asociada con la industria azucarera, ya existía en la ciudad desde el inicio del siglo XIX, y que esa comunidad se había ido expandiendo a lo largo del siglo debido tanto a las guerras de independencia de América Latina como a un creciente comercio intercontinental (Wallace). Entre los que se habían trasladado a Nueva York como refugiados políticos, principalmente cubanos y puertorriqueños, y los que buscaban establecer o enriquecer lazos económicos en la nueva capital de la modernidad industrial, Nueva York ya contaba con una población hispana bastante desarrollada a finales del siglo XIX. Es decir, la revista de Martí tendría receptores en ambos lados del continente americano. Es más, podemos inferir del carácter de la inicial recepción crítica del momento que dicha población celebró la llegada de *La edad de oro*.

El primer número de *La edad de oro* sale en julio de 1889 y justo en el próximo mes aparece en la *Revista Cubana* una reseña laudatoria escrita por Enrique José Varona (Arias 8). En septiembre del mismo año, Manuel Gutiérrez Nájera escribe un artículo sobre *La Edad de Oro* en las páginas de *El Partido Liberal* de México, alabando tanto el valioso contenido de la revista como el tono delicado empleado por Martí. Según Gutiérrez Nájera, Martí se acercaba a sus lectores pequeños como “la madre cariñosa que habla bonito como *mamá* habla y tan bien como *papá* sabe hablar” (49). Desafortunadamente, la revista se dejó de publicar en octubre de 1889 y, como consecuencia, su brillante recepción inicial se convirtió en un silencio de varias décadas. Según Salvador Arias, el historiador cubano Emilio Roig de Leuchsenring realiza la primera edición cubana de *La Edad de Oro* en 1932, pero no fue hasta 1953, al cumplir el centenario de Martí, que Mirta Aguirre, “la luchadora marxista”, realmente saca a la luz la revista infantil del Apóstol (10, 14). Hoy, parece existir dos corrientes centrales que tratan a *La Edad de Oro*. Por un lado, hay los que se han acercado a la revista desde el ángulo singularmente temático, con un mayor énfasis en los valores humanos presentes en los diversos textos de la revista y en lo aplicable que hoy nos parecen. Por otro lado, ha surgido otra ola crítica que se ha concentrado más en los frutos de la pluma martiana, anunciando la revolución estilística que representa *La Edad de Oro*. Es a la primera corriente aquí mencionada que corresponden los trabajos de Herminio Almendros y Daniel Palomino.

El texto de Almendros fue publicado en 1956 y es aquí digno de mencionar para mostrar la continuidad que existe entre la crítica que hoy estudia *La Edad de Oro* y la de medio siglo atrás. El análisis del texto utiliza como punto de referencia la literatura

infantil tanto de la época en que escribía Martí como de aquella en que fue publicada. De hecho, Almendros habla bastante de la escasez de calidad que caracteriza los textos infantiles populares durante la primera mitad del siglo XX y del “niño, captado por el periódico marihuana”, para justificar un replanteamiento de los valores de Martí (41). Según Almendros, el hilo central que une los varios componentes de *La Edad de Oro* es el “propósito moral” que actúa como una base, diferenciándose de otro tipo de literatura infantil que solía servir simplemente para la distracción y la diversión del niño (45). El texto propone que la mayor novedad que trae Martí al universo del niño está en su insistencia en lo maravilloso de *este* mundo y la importancia de habitar la realidad de *este* mundo y no de otro con una magia y una fantasía inferiores al nuestro (193-194).

El texto de Almendros no ignora la mirada hacia el porvenir que buscó cultivar Martí en los futuros hombres de América Latina. De hecho, Almendros hace hincapié en el “fino sentido de previsión” y la “determinación innovadora” con que labora Martí en su discurso para los niños. También ensalza la inclusión de los “descubrimientos científicos” y el especial énfasis en los progresos y los nuevos trabajos del hombre que sí merecen mención. Sin embargo, a pesar de lograr captar la presencia de elementos de la modernidad industrial en la obra martiana, falta en el discurso de Almendros la atención a un sentido de una modernidad específicamente latinoamericana. La máquina, la ciencia, los nuevos progresos del hombre: todos seguramente forman parte de la modernidad del fin de siglo XIX, pero el vínculo histórico con las tierras latinoamericanas no es planteado. Paralelamente, el texto de Daniel Palomino también trata de universalizar las ideas pedagógicas de Martí, sacándolas de su contexto cubano-latinoamericano.

El objetivo del texto de Palomino, *La Edad de Oro: Analogía, virtudes y símbolos* (2000), es el de vincular la obra de Martí con otros grandes pensadores que también eran amantes del mundo natural. Según el autor, Martí comparte con el filósofo Ralph Waldo Emerson, “autor que influyó más en el poeta cubano”, la insistencia en utilizar la naturaleza como espejo para la conducta humana (44). *La Edad de Oro*, dice Palomino, es el texto que mejor muestra cómo Martí, inspirado por sus predecesores Emerson y Whitman, vio en la naturaleza la máxima analogía de cómo debería comportarse el ser humano. El texto, como otros que hemos visto, destaca las grandes virtudes que llenan las páginas de *La Edad de Oro* y las encuadra como fruto de la relación naturaleza-humanidad. Entre otros, aparecen la amistad, la justicia, la honradez, la bondad y la dignidad.

Mediante una selección parcial de los textos que aparecen en *La Edad de Oro* de Martí, Palomino, como hizo Vitier, se centra en lo humanista que son las ideas educativas del cubano. Y seguramente lo son. Desafortunadamente, no están presentes en el estudio de Palomino algunos componentes fundamentales de la revista infantil martiana como “Las ruinas indias” y “La exposición de París”, que proporcionan otra dimensión complementaria a lo clásico y universal que plantea la obra de Martí sobre la infancia. Dichos textos, propongo, muestran otro ángulo fundamental de la visión educativa de Martí, poniendo de manifiesto la preocupación del autor por la inminente incorporación de la modernidad en América Latina. Aunque su enfoque es principalmente temático, destacando los valores naturales presentes en el texto de Martí, el estudio de Palomino, al acentuar la importancia de la analogía en *La Edad de Oro*, también entra en la esfera estilística de la literatura.

El texto de Eduardo Lolo, en cambio, se centra esencialmente en los rasgos estilísticos del modernismo literario latinoamericano que definen el texto martiano. En vez de intentar atribuir alguna intemporalidad o universalidad a la visión martiana de la infancia, el trabajo de Eduardo Lolo contextualiza la obra de Martí, devolviéndola a sus raíces regionales. De hecho, Lolo proclama que la revista infantil de Martí es “la primera obra infantil del Modernismo” latinoamericano (41). El vínculo vital entre *La Edad de Oro* y América Latina, según Lolo, es la exposición de las características típicas del modernismo literario latinoamericano que da vida al texto. Al inicio de su estudio, Lolo proclama su intención de utilizar “la cuantificación estilística y la radicación subjetiva del estilo” presentes en la literatura infantil martiana como base de su argumento (8). Por ejemplo, el autor cita la casi impensable novedad que fue al final del siglo XIX la inclusión de la crónica, “el género inherente al modernismo por antonomasia”, en un texto destinado para los niños (210). Además, el cambio constante de “ubicación genérica”, la combinación categórica, el periodismo literario y la insistencia en borrar la división de géneros, prácticas típicas del modernismo latinoamericano, son señalados constantemente por el autor (40-41). Sin embargo, mientras el enfoque central del estudio de Lolo es principalmente estilístico, el autor también sustenta su trabajo con una imagen del contexto sociohistórico en que fue recibida la obra de Martí para niños.

Encontramos en el texto de Lolo un perfil detallado también del momento histórico que vio publicado la obra de Martí. Desde la inicial recepción crítica y las estadísticas acerca del (an)alfabetismo en América Latina durante aquella época, hasta el tamaño de los pedidos de la revista por los varios países de Latinoamérica, Lolo llena su cuadro con una gran inserción de color histórico complementario. Además de señalar los

rasgos estilísticos típicos de *La Edad de Oro*, el autor también alude a la presencia en el texto de ciertas características socioculturales particularmente latinoamericanas. Él las llama los “temas colaterales del ser hispanoamericano” que ocupan el texto de Martí y, en este conjunto, incluye “la honradez, la hermandad y la importancia del trabajo” (200). Además, Lolo ilustra de manera iluminante el entorno religioso dentro del cual Martí escribió su obra con el fin de especular sobre el abrupto final de la publicación de la revista infantil. Según el autor, la teoría más aceptada sobre la terminación de la relativamente provechosa revista de Martí se basa en la negativa del cubano de publicar materiales más alineadas con el entorno predominantemente católico en los EE.UU. y en América Latina a finales del siglo XIX (20). De hecho, Martí, en una carta a su íntimo amigo Manuel Mercado en noviembre de 1889, lamenta que “*La Edad de Oro* [...] ha salido de mis manos –a pesar del amor con que la comencé, porque [...] quería el editor que yo hablase del ‘temor del Dios,’ y que el nombre de Dios, y no la tolerancia y el espíritu divino estuvieran en todos los artículos” (20: 153). Es natural, e incluso necesario, esa inclusión de detalles contiguos, siendo el modernismo latinoamericano en parte una respuesta a la realidad de la modernidad latinoamericana. Sobre todo, el texto de Eduardo Lolo se acerca a la literatura infantil de José Martí con un énfasis mayormente estilístico pero sustentado por una visión esclarecedora del momento histórico en que se publicó *La Edad de Oro*.

#### D. Una nueva mirada: objetivos

Mucha de la recepción crítica, tanto de la literatura infantil martiana como de sus escritos para lectores mayores, se ha centrado en lo actualmente aplicable de las ideas educativas de Martí. Otros, como hemos visto, se han concentrado más en la revolución

estilística con la que se muestra la visión de la infancia de Martí. La vastedad y la complejidad de la obra del cubano permite todo eso y aún más. Sin embargo, pensando en la afirmación ya mencionada de Ángel Rama, donde el uruguayo encuadra una década del esfuerzo literario de Martí dentro del eje central de la modernidad latinoamericana, hace falta una re-contextualización de las ideas educativas martianas para ver cómo y hasta qué punto coinciden con lo que Rama marca como el objetivo central de Martí. Si, como Rama nos dice, el esfuerzo de Martí durante la mayoría de su estancia en los Estados Unidos se encontraba conducido por un objetivo central, el de la incorporación de la modernidad en América Latina, vale considerar de una manera más profunda cómo sus ideas educativas caben dentro de su gran proyecto de la modernidad.

Considerar la preocupación por la modernidad en la obra de Martí no es simplemente una cuestión de cómo el cubano manejaba el tema de las nuevas tecnologías que salían de los centros hegemónicos de intenso desarrollo industrial. Tenemos que insistir también en una consideración de las ideas educativas de Martí vistas por los lentes que son empleados hoy por los que teorizan la esencia de una modernidad *sui generis*, en las palabras de Vivian Schelling, latinoamericana, tratando de entender precisamente cómo los intensos cambios tecnológicos y económicos que transcurrían en el mundo de entonces afectaban la sociedad latinoamericana (12). La experiencia de la modernidad para América Latina no es lo mismo que la de los grandes centros industriales, Europa y los EE.UU. Como veremos más adelante, la modernidad latinoamericana se conduce por metas que son distintas de las de esos centros y, además, se caracteriza por una heterogeneidad cultural que permite un gran desequilibrio en cuanto a su recepción en América Latina. Yo propongo que la idea de la modernidad asume inflexiones

particulares aplicadas a la filosofía pedagógica de José Martí y es desde este cruce temático que pretendo embarcar en este trabajo.

A través de un análisis de las ideas educativas presentes en las crónicas, los artículos de la prensa y la literatura infantil de Martí, me propongo considerar las siguientes preguntas: ¿Qué esperaba Martí del niño dentro del caos finisecular, anticipando la llegada de la modernidad industrial y de sus repercusiones socioculturales? ¿Cómo quería Martí que construyeran los niños de América Latina su visión de un nuevo mundo que parecía estar en un estado de transformación constante? ¿Cómo buscaba Martí emplear a los niños en el enfrentamiento de la modernidad, para que la experiencia del continente fuera más oportunidad que crisis? La investigación que me propongo desarrollar en esta tesis consiste en intentar llegar hacia un entendimiento de cómo y hasta qué punto la preocupación central de José Martí, la de la incorporación de la modernidad en América Latina, dirigía la visión del cubano sobre la educación de los niños.

#### E. La experiencia de la modernidad en América Latina

Se sabe que actualmente contamos con un conjunto de pensadores que han teorizado acerca de la experiencia de la modernidad en América Latina. Con una mirada retrospectiva, estos pensadores nos ayudarán a precisar exactamente cuáles eran las paradojas, las oportunidades y los desafíos mayores de la modernidad que enfrentaban las varias sociedades latinoamericanas a finales del siglo XIX. Es imperativo tener presente en primer plano este bosquejo de la modernidad latinoamericana para poder juzgar la aseveración que hizo Ángel Rama acerca del objetivo central del esfuerzo de José Martí a partir del año 1882. Primero, es importantísimo considerar el estudio de Marshall

Berman, por su sagaz iluminación de las raíces económicas de la fuerza de la modernidad. Allí se ve más clara la manera en que las relaciones internacionales, entre América Latina y los EE.UU. por ejemplo, pasaron por grandes cambios precisamente durante la segunda mitad del siglo XIX, alterando intensamente tanto las oportunidades como las consecuencias resultantes de la dinámica entre los centros industriales y los países de la periferia.

Con el apoyo teórico de Vivian Schelling, Néstor García Canclini, Ángel Rama y Julio Ramos, es posible llegar a un entendimiento de lo que era la experiencia de la modernidad en América Latina. De esta manera, veremos que la experiencia de la modernidad en América Latina fue mucho más que simplemente la llegada de las nuevas tecnologías de los centros industriales. Veremos en los respectivos discursos de estos teóricos cómo hay una particular experiencia de la modernidad en América Latina. Y en seguida veremos cómo esa particularidad afectaba el deber de los que buscaron crear un sentido de unión colectiva, nacional o continental, en un momento clave en la historia del continente. A los grandes pensadores latinoamericanos como Martí les tocó enfrentar el reto de dictar para América Latina sus propios términos de participación en la experiencia de la modernidad *sin* poner en peligro ni las culturas tradicionales que poblaron el continente ni la posibilidad de autonomía política. Teniendo este entorno bien ilustrado, podremos pasar a considerar cómo buscó preparar Martí a las futuras generaciones para navegar por ello. Estos son los temas que se abordarán en el primer capítulo.

#### F. Educación y pedagogía martiana en los escritos norteamericanos (ca. 1880-1895)

En el segundo capítulo, consultaré una gran variedad de textos de Martí en los cuales él elabora su filosofía educativa. Consideraré particularmente la manera en que la

visión martiana de la educación responde a la preocupación del cubano por la incorporación de la modernidad en América Latina. Me fijaré mayormente en las crónicas y los artículos de la prensa del cubano, analizando una selección de cartas personales y discursos públicos cuando sea relevante. En este espacio es donde Martí elaboró de manera explícita sus opiniones, no siempre constantes, acerca de la educación. Desde los Estados Unidos, el cubano realizó una extensa serie de críticas hacia las prácticas y tendencias tanto del sistema educativo ‘atrasado’ de su país natal como del sistema a veces robótico e invariable que él vio en Nueva York. Al mismo tiempo, para él, ninguno de los dos sistemas representaba una completa pérdida. De hecho, en estos escritos, Martí llevó a cabo una especie de deconstrucción de los respectivos sistemas educativos de los dos lados de América, destacando en cada uno los aspectos positivos que merecían formar parte del sistema que él iba ideando y los aspectos negativos que urgentemente tenían que ser superados.

Martí aspiró a educar a las futuras generaciones en la convicción de una participación verdadera y activa, no pasiva y subyugada, en la modernidad creciente. Veremos en su ideario educativo cómo dicha insistencia incluyó como paso necesario una descentralización ideológica de los centros hegemónicos de intenso desarrollo industrial, proceso que implicó también grandes reverberaciones culturales. Martí reconoció los dos lados de la cuestión de la modernidad: por mucho que viera en la modernidad una amenaza a la autonomía cultural y política de los países latinoamericanos, él sentía que también les presentaba grandes oportunidades de quebrar el ciclo de dependencia que habían vivido durante varios siglos. A pesar de las amenazas que el cubano percibió como consecuencias de la modernidad industrial, él también tuvo conciencia de que vivía

una “época de génesis.” El momento que vivía Martí fue clave y la urgencia de las circunstancias es tangible en su filosofía pedagógica.

### G. La modernidad y *La Edad de Oro*

En el tercer capítulo, consideraré la visión educativa de Martí plasmada en su literatura infantil. En el año 1889, desde la ciudad de Nueva York, Martí publicó cuatro volúmenes de una revista para niños que se titulaba *La Edad de Oro*. Aunque la revista duró relativamente poco tiempo, en ella se ve exactamente cuáles materias Martí consideraba esenciales para el hombre y la mujer del futuro. A través de *La Edad de Oro*, José Martí explica a los niños cómo han de percibir tanto lo nuevo como lo viejo del mundo, ofreciendo a sus lectores también una conciencia del deber especial que cargaban las futuras generaciones latinoamericanas con respecto a la participación del continente en la modernidad. La selección de temas y la inclusión de figuras que realiza Martí en su revista infantil nos dan una idea de exactamente cuáles eran los valores y los principios que buscaba el autor infundir en los niños. Embarcando el cruce temático entre las ideas educativas martianas y la preocupación del autor por la incorporación de la modernidad en América Latina, consideraré la relación de la visión con la infancia martiana a la luz de la urgencia del momento histórico que él vivía.

En algún sentido, los temas de *La Edad de Oro* hacen eco de las ideas que Martí destaca en sus crónicas y sus artículos de prensa del momento. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el cubano estaba muy consciente de quiénes eran sus lectores infantiles y que este grupo de lectores, por razones principalmente socioeconómicas, era relativamente privilegiado. A pesar de la exclusividad que caracterizaba el público infantil de Martí, *La Edad de Oro* facilitó al cubano un medio valioso para conseguir la

diseminación de su proyecto educativo moderno. Se podría decir que cada letra de la obra de Martí sirve a un propósito. Mi enfoque con respecto a este componente de la obra de Martí será el de explorar la manera en que las inflexiones particulares que son asumidas por el concepto de la modernidad del autor son aplicadas a su visión de la infancia.

Ahora, con más de un siglo de distancia de la vida de José Martí, su obra sigue emitiendo nuevos ecos y reverberaciones constantes. Mientras el carácter inagotable de la obra del cubano se debe en parte a lo actualmente aplicable que hoy nos parece, la aguda conciencia de Martí del peso histórico del momento que él vivía es un ímpetu innegable en su palabra. Acercándose al final del siglo XIX, él mismo comentó lo siguiente en una carta de 1881 al director de *La Opinión Nacional* de Caracas: “El siglo último fue el del derrumbe del mundo antiguo: éste es el de la elaboración del mundo nuevo” (13: 199). La preocupación de Martí por la educación de las futuras generaciones latinoamericanas es muy evidente en varias partes de su obra. Lo que exploraremos en este trabajo es cómo José Martí, tanto en sus crónicas y artículos de prensa como en su literatura infantil, ideaba una pedagogía que sirviera a Cuba y a toda América Latina como instrumento clave en el enfrentamiento a la fuerza de la modernidad que emanaba de los grandes centros hegemónicos de la época, pero que implicaba inflexiones muy distintas al aterrizar en tierras latinoamericanas. A continuación, pasamos a una consideración de algunos de los rostros de la experiencia de la modernidad en América Latina.

## CAPÍTULO II

### LA EXPERIENCIA DE LA MODERNIDAD EN AMÉRICA LATINA: DESAFÍOS, METAS Y PARADOJAS

#### A. Las raíces de la modernidad

En un mundo en que toda idea ha llegado a ser encasillable y hasta lo más increíble parece ser alcanzable, el escurridizo concepto de lo “moderno” sigue venciendo a los que tratan de clasificar o de capturarlo. Nos preguntamos, ¿Cuáles rasgos posee lo moderno? ¿Ser moderno significa pertenecer a un momento temporal (¿será *éste*?) o de la posesión de ciertos rasgos inherentes? ¿Cuándo deja de ser moderno lo moderno? Según Gerard Delanty, el primer uso significativo del término “moderno” se remonta al siglo V, cuando la Iglesia Cristiana lo empleó para separar la Era Cristiana de la Era Pagana que le había precedido (3068). Implícito en el uso de la Iglesia Cristiana en aquel momento fue una mirada de desdén hacia el pasado que ellos denominaron inculto a favor de un presente y un futuro supuestamente superiores. A partir del año 1690 en Francia, se desplegó una batalla intelectual entre *des Anciens* y *des Modernes*, dos campos distintos que discutieron sobre la autoridad de la tradición en la esfera artística. Aquella polémica artística, en que dos grupos lucharon efectivamente por la autoridad estética sobre el futuro, prefiguró un sinfín de debates que siguen tornando hoy en día. Tanto en el caso de la Iglesia Católica como en el caso de la querrela francesa, los distintos grupos enredados en el conflicto sentían la ansiedad de una indudable propulsión hacia el futuro.

Tan escurridiza como la idea de lo moderno, y propulsada por la misma tensión entre la novedad y la tradición, es la idea de la modernidad. El término ha sido también fuente de un sinfín de preguntas y contradicciones. Entre ellas: ¿Quiénes son los que dictan los términos de la modernidad? ¿Hay una sola modernidad de la cual todos

somos/éramos parte o, más bien, existen diferentes grados y versiones de la modernidad? Tzvetan Todorov señala el año 1492 como un momento definitivo de los albores de la época moderna (5). Para el filósofo franco-búlgaro, el “descubrimiento” de América es realmente un inicio que lleva una vasta lista de implicaciones todavía definitivas en el mundo actual. Según Todorov, en 1492 el hombre atribuye al mundo una nueva pequeñez y descubre también una novedosa totalidad en la que él mismo forma parte. Obviamente la que empezó en 1492 no fue la primera gran conquista (“descubrimiento”) en la historia del mundo. Sin embargo, el encuentro entre los exploradores españoles y las civilizaciones del Nuevo Mundo, según Todorov, dio lugar a nuevas técnicas de asimilación y estrategias de manejar la otredad que tienen fuertes repercusiones todavía en el mundo actual. Es el brutal manejo de la alteridad que emplearon los españoles en América, según Todorov, lo que funda la autoridad histórica de aquel momento sobre el presente. Cuando el mundo y sus sujetos pasaron a ser nuevamente “conquistables”, tanto físico como ideológicamente, la tensión entre el futuro y el pasado alcanzó nuevas dimensiones.

Para Marshall Berman, habitar la modernidad implica ser parte de una tragedia cultural. El sujeto moderno, según Berman, ocupa un mundo lleno de paradojas tristes y tensiones irresolubles. La modernidad de Berman implica un proceso de deterioro cultural que acompaña necesariamente al concepto de progreso que emana de los grandes centros industriales del mundo occidental. Según la visión de Berman, con cada paso hacia la supuesta luz de un futuro imaginado por una minoría privilegiada, se profundiza el hueco de desdicha de los demás habitantes. Como un ejemplo de esta dualidad sirve la observación de Todorov al señalar que el gran “descubrimiento” de 1492 fue

acompañado por el genocidio más grande de la historia humana (5). El progreso de algunos era necesariamente la catástrofe de muchos. El título del texto de Berman, *All That is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*, se deriva de las palabras del *Manifiesto Comunista* de Karl Marx y se refiere al estado de revolución continua propagado por la sociedad industrial capitalista. Necesario para el progreso de la economía capitalista, que logra su mayor prosperidad a través de la intensa competencia de sus participantes, es un impulso de innovación constante, una constante búsqueda para la próxima novedad. Tanto para Berman como para Marx, dicha fuerza de cambio imparale deja al hombre moderno en un perpetuo estado de inquietud, incapaz de enraizarse de ninguna manera. En la modernidad de Berman, el inherente anhelo de estabilidad que tiene el hombre choca constantemente con el ritmo irrefrenable de cambio que ha asumido la vida moderna. Esa es una cara de la crisis de la modernidad.

El texto de Berman hace hincapié específicamente en las raíces económicas de la modernidad industrial. El autor aprovecha la teoría marxista para establecer un vínculo entre la ferocidad del sistema económico que capturó al mundo occidental y la aparente pérdida de aura que se percibe en las culturas correspondientes. Bajo el mando de la clase burguesa, la tradición dominante había llegado a ser la continua destrucción de normas y valores ya establecidas para la perpetua invención del futuro. Según Berman, la gran paradoja de la modernidad es el hecho de que todos los grandes avances industriales modernos, logrados con el sudor y la sangre de la clase obrera, y todos los monumentos aparentemente inquebrantables de la modernidad, son meramente “made to be broken tomorrow [...] so they can be recycled or replaced next week, and the whole process can go on again and again, hopefully forever, in ever more profitable forms” (99). En nombre

de una mayor ganancia, se caen al lado los valores tradicionales. Se deteriora la conexión entre el sujeto y su cultura. La modernidad, según Berman, no permite lo sagrado ni lo estable y, por eso, sus habitantes andan cada vez más desconectados de su propia naturaleza humana, inconscientes de la trayectoria histórica que les ha precedido. La esperanza, según Berman, de salvar la humanidad ante el impulso moderno yace en el acto de visitar la historia presente en los análisis de la modernidad industrial incipiente, como las obras de Marx y de Baudelaire, para entender mejor el origen del dilema en que nos encontramos actualmente. De esta manera, Berman introduce una nota de optimismo en su discurso, y proclama lo siguiente: “To appropriate the modernities of yesterday can be at once a critique of the modernities of today and an act of faith in the modernities [...] of tomorrow” (36). Así, propone Berman, con una mayor comprensión de la historia y del origen del fenómeno de la modernidad, se agudizará nuestra mirada crítica hacia el presente.

Cuando Marx escribió su célebre *Manifiesto Comunista* en 1848, el corazón del capitalismo se encontraba basado en tierras europeas. Los grandes poderes europeos, sumidos en el fervor de una revolución industrial, luchaban por el derecho de ejercer influencia sobre los demás países de Europa y sobre las colonias de las que se disponían. Al otro lado del océano Atlántico, los Estados Unidos recién habían empezado su ascensión al escenario mundial. Nuevamente liberadas del Imperio británico, las colonias norteamericanas empezaron a escribir su propio capítulo de la historia y a construir una modernidad que lograría nuevas alturas. Pero como nos señala el texto de Berman, cuanto más alto llegue el progreso de la modernidad industrial, más profundo serán sus consecuencias. La sobrevivencia de cualquier economía capitalista, por necesidad,

depende de su propia capacidad de extenderse hacia nuevos mercados y nuevas fuentes de materias primas que la sustentan. La parte sur del continente americano, con una gran abundancia de recursos naturales, tuvo la mala suerte de encontrarse en proximidad más cercana a los Estados Unidos en este momento de alta expansión. Ahora bien, además de preocuparse por los posibles avances territoriales de los vecinos del norte, a los países latinoamericanos les tocó también enfrentarse con los efectos y reverberaciones de una modernidad industrial invasora que emanaba del nuevo centro industrial. Para estos países, la cuestión llegó a ser cómo mantener la autonomía política y cultural ante el fuerte impulso modernizador de los Estados Unidos. Ahora regresamos a una pregunta antes planteada en forma general: ¿Lograría América Latina dictar los términos de su participación en el proyecto moderno? La historia nos muestra que no existe una simple respuesta única. Tomando nota de la invitación de Berman de agudizar la percepción de circunstancias actuales y potenciales a través de una lectura de la trayectoria de la modernidad que nos ha precedido, parece lógico considerar la idea de la experiencia de la modernidad tal como se manifestó en tierras latinoamericanas.

#### B. La modernidad latinoamericana: ¿Una experiencia “*sui generis*”?

La modernidad latinoamericana, propulsada por intercambios con los centros industriales europeos y norteamericanos, floreció en la cumbre del caos de la post independencia. Nuevamente liberados del imperio español y en búsqueda de propósitos y identidades para llenar el vacío dejado por la salida del mando colonial después de casi cuatro siglos, los países latinoamericanos, a partir del siglo XIX, enfrentaron al acertijo de cómo manejar la intensa pluralidad de sus regiones ante las salientes energías modernizadoras que surgían y presionaban a su lado. Las visiones del futuro del

continente variaban tanto como el carácter físico de su geografía. De los diversos análisis actuales de la modernidad latinoamericana surgen un conjunto de términos y temas recurrentes. Entre otros aparecen los siguientes: la fragmentación cultural, esfuerzos modernizadores desequilibrados, un sentimiento revolucionario y la formación de historias e identidades tanto nacionales como continentales. Algunos críticos que estudian el tema plantean que las contradicciones de la modernidad en Hispanoamérica eran únicas y que se desplegaban de una manera distinta de las de sus correspondientes centros industriales.

Vivian Schelling acentúa el carácter *sui generis* de la modernidad latinoamericana, insistiendo en que no ha sido simplemente una extensión pasiva de la modernidad industrial que emanaba de la otra mitad del continente y de Europa. Schelling, en su capítulo introductorio a la colección por ella editada, *Through the Kaleidoscope: The Experience of Modernity in Latin America* (2000), hace un esfuerzo por elaborar lo que distingue la heterogeneidad y segmentación culturales de la modernidad en América Latina de las de otras modernidades paralelas. Para justificar su posición, Schelling señala la trauma del legado colonial en América Latina que “led to a greater destructuration of indigenous societies, so that the societies which emerged after the process of conquest and colonisation were heterogenous in their very constitution” (29). La autora compara este resultado con la situación en India y África, otras excolonias también europeas, donde, según ella, “the autochtonous element [...] was not affected in such a fundamental way, so that there is a greater continuity of the social formation” (29). En América Latina, propone Schelling, lo que resultó del choque entre el impulso modernizador y esa ya existente fragmentación fue una deconstrucción “caleidoscópica”,

una descentralización de las instituciones centrales de la cultura moderna occidental, permitiendo una evasión de la uniformidad supuestamente típica de la modernidad cultural (8). Curiosamente, Schelling pinta ese triunfo cultural como algo que aconteció casi por casualidad, como si la imposición de una uniformidad en el sur del continente americano hubiera sido una imposibilidad desde el inicio. Ante la llamada a una uniformidad que emanaba de la modernidad europea-norteamericana, afirma Schelling, fue la pluralidad misma de las sociedades latinoamericanas lo que dio lugar a una experiencia *sui generis*.

Schelling también hace hincapié en otra cuestión principal de la modernidad en América Latina: la forma de incorporación de las culturas indígenas en las nacientes repúblicas de la post-independencia. Según Schelling, la élite criolla, que en los años previos a la independencia y justamente para justificar una existencia independiente de España “appropriated the symbols and imagery of indigenous cultures”, al empezar a mirar con envidia hacia la modernidad en Europa y los Estados Unidos, desdeñó “the colonial and pre-colonial worlds” por ser obstáculos al progreso deseado (10). Esa tensión resultó en un choque de visiones generales: por un lado, la que asoció el estado relativamente “atrasado” del continente con las poblaciones indígenas y africanas, proponiendo como solución la “civilización” de sus territorios y tradiciones, y por otro lado, la que insistía en una reafirmación de las raíces indígenas y africanas como paso fundamental del proyecto modernizador latinoamericano. Las reverberaciones de esta ansiedad surgirían en varios planos de la cultura latinoamericana durante el siglo XIX. Se evidenció en la cuestión de adoptar modelos políticos y educativos extranjeros, en la reconsideración de la cuestión del indígena en la formación de identidades nacionales y

continentales y también en el desarrollo de dos vanguardias literarias distintas en América Latina.

Ángel Rama, en *La novela en América Latina: Panoramas: 1920-1980* (1982), bosqueja dos corrientes distintas dentro de la vanguardia latinoamericana. Según el uruguayo, existe un lado que “aspira a recoger de ella [la tradición realista] su vocación de adentramiento en una comunidad social, con lo cual se religa a las ideologías regionalistas” y otro lado que, “para mantener pura su formulación vanguardista, que implica ruptura abrupta con el pasado y remisión a una inexistente realidad que les espera en el futuro, intensifica su vinculación con la estructura del vanguardismo europeo” (110). Es decir, Rama propone que hubo una vanguardia relativamente “interna”, encabezada por autores como Cesar Vallejo y Pablo Neruda, que se preocupó más con desarrollar una estética propia latinoamericana basada en particularidades regionalistas, y otra relativamente más “externa”, más íntimamente ligada a la estética de los *ismos* europeos, en la cual se integran autores como Vicente Huidobro y Jorge Luis Borges. Volviendo al discurso de Vivian Schelling, la autora propone que sería el uso “selectivo” de elementos culturales realizado por los autores del modernismo literario latinoamericano con que primero se efectuaría una plena “exploration and positive re-evaluation of [their] black and native American legacy” (12). Además, esa reivindicación iría acompañada por una nueva percepción, planteada primero en las obras de José Enrique Rodó y José Martí, que reconocía la potencia imperial de los vecinos norteamericanos y la vastedad de sus posibles consecuencias para Hispanoamérica (12).

En un discurso de 1995 titulado “Narrar la multiculturalidad,” el crítico argentino Néstor García Canclini arroja luz sobre ese proceso de selección y exclusión que definía

la formación de discursos nacionales y continentales en América Latina durante el siglo XIX. Desde una privilegiada mirada retrospectiva, Canclini analiza la relatividad de esos procesos históricamente impactantes. En términos generales que nos ayudan a entender las plurales búsquedas de identidad de los años posteriores a las primeras guerras de independencia, Canclini propone lo siguiente:

[T]oda narración histórica o literaria es la metáfora de una alianza social: lo que cada grupo hegemónico establece como patrimonio nacional y relato legítimo de cada época es resultado de operaciones de selección, combinación y puesta en escena que cambian según los objetivos de las fuerzas que disputan la hegemonía y la renovación de sus pactos. (15)

Es decir, según Canclini, las identidades empiezan como “metáforas” fluidas que luego se concretan y cambian al ser diseminadas y manipuladas según los propósitos del grupo creador. Las palabras del argentino implican que las visiones de los políticos e intelectuales latinoamericanos del siglo XIX eran meramente interpretaciones de una realidad que tal vez fuera irresoluble. Esa aseveración concurre con otra relacionada que hizo el autor previamente en un ensayo acertadamente titulado “¿Modernismo sin modernización?” (1989). Allí el argentino propone que las “oligarquías liberales de fines del siglo XIX y principios del XX [...] hicieron como que formaban culturas nacionales, y apenas construyeron culturas de élite dejando fuera a enormes poblaciones indígenas y campesinas” (164). Los detalles de esas metáforas se vuelven realidades al determinar hondamente las maneras de percepción de sus habitantes. La mirada de Canclini nos muestra que, especialmente durante estas encrucijadas tan determinantes, la historia llega a ser algo maleable, incluso borrrable.

Como afirma su título, el discurso de Canclini de 1989 esboza algunas paradojas que yacen en el corazón de la modernidad latinoamericana. Entre los conflictos más

socialmente paralizantes, él indica los siguientes: “Modernización con expansión restringida del mercado, democratización para minorías” y “renovación de las ideas pero con baja eficacia en los procesos sociales”, afirmando que dichas paradojas inherentes a la sociedad latinoamericana han sido históricamente “útiles a las clases dominantes para preservar su hegemonía” (168). El argentino propone que los avances humanísticos que acompañaban la modernidad en Hispanoamérica llegaron sólo al alcance de una fracción privilegiada de la población y, además, que esa inconstancia se debía en gran parte a una extrema pobreza y a la continuación de viejas estructuras de poder de la época colonial que convivían simultáneamente. Es decir, hubo mucho progreso en la esfera teórica pero con poco resultado práctico en realidad. Como muestra de dicho desequilibrio, Canclini señala el ejemplo de Brasil que en 1824 proclama como parte fundamental de su constitución la “Declaración de los Derechos del Hombre” mientras existía todavía la esclavitud, y que aún en 1940 mantenía al 57% de la población en el analfabetismo (173, 167). Centrándose en la época de transición entre los siglos XIX y XX, el autor describe un entorno en América Latina lleno de altas esperanzas democráticas y brillantes visiones renovadores pero agobiado por los restos del pasado.

En un intento por localizar la intersección de la identidad y la modernidad latinoamericanas, Canclini apunta algunos rasgos fundamentales de la identidad latinoamericana. Al respecto, el argentino propone que los “países latinoamericanos son actualmente resultado de la sedimentación, yuxtaposición y entrecruzamiento de tradiciones indígenas [...], del hispanismo colonial católico y de las acciones políticas, educativas y comunicacionales modernas” (172). Canclini, para justificar lo singular de esa coexistencia temporal y cultural, explica que dicha “heterogeneidad de la cultura

moderna es consecuencia de una historia en la que la modernización operó pocas veces por sustitución de lo tradicional y lo antiguo” (172). Es decir, según el autor, a pesar de las vastas transformaciones económicas y culturales que han transcurrido en América Latina especialmente desde mediados del siglo XIX, es la preservación de lo antiguo de la cultura lo que da un sentido singular a la modernidad en Latinoamérica. Pero Canclini deja claro que existen dos lados de este hecho. Por un lado, sí, este tipo de preservación ha permitido a las culturas indígenas, por ejemplo, mantener cierto color tradicional en el espectáculo moderno. Pero por otro lado, todos los grandes avances “científicos y humanísticos” logrados en América Latina en la transición entre los siglos XIX y XX se generaban “en tensión con el analfabetismo de la mitad de la población, con estructuras económicas y hábitos políticos premodernos” (172).

Canclini coincide con Schelling al indicar al legado colonial como un peso impeditivo en el desarrollo de las nuevas naciones latinoamericanas. Ambos autores, en sus respectivos esfuerzos por distinguir lo singular de la experiencia de la modernidad en América Latina, nombran una particular segmentación del impulso modernizador que resultó de sociedades inherentemente fragmentadas por la simultánea yuxtaposición de múltiples espacios culturales y temporales. Y los dos, a la vez, concuerdan con el concepto de Marshal Berman sobre el contrapeso negativo que acompaña necesariamente a los supuestos avances de la modernidad. Pero más que Schelling, Canclini consigue especificar la influencia que tenían sobre el futuro del continente las divergentes visiones de identidad construidas por los políticos y los intelectuales del momento. Considerando la relativa democratización de la escritura que resultó de una progresiva separación de las letras de la esfera política en América Latina, acontecimiento cuyas implicaciones

analizaremos en más detalle con el trabajo de Julio Ramos, se vio durante el siglo XIX un acceso más amplio a estos instrumentos discursivos, permitiendo la existencia y subsecuente diseminación de una plétora de perspectivas. Lo que resultó, efectivamente, fue una verdadera batalla entre esas visiones contradictorias sobre el derecho de dictar los términos del futuro. Antes de profundizar más nuestra mirada sobre el proceso discursivo y los frutos de la democratización, regresemos a una consideración sobre las principales tensiones y paradojas que caracterizan la experiencia de la modernidad en América Latina.

En un discurso de 1971, pero no publicado hasta 1974, titulado “José Martí y la dialéctica de la modernidad”, Ángel Rama ofrece una descripción particularmente sucinta del fenómeno de la modernidad, definiéndola como un “concepto sociocultural generado por la civilización industrial de la burguesía del XIX, a la que fue asociada rápida y violentamente nuestra América en el último tercio del siglo pasado” (129). Una década después de enunciar esas palabras, en su libro *La novela en América Latina: Panoramas 1929-1980*, Rama entrega otro retrato conforme a su reflexión previa, al afirmar lo siguiente:

[...] América Latina no pidió la modernidad. Igual la tuvo, al ser incorporada en el último tercio del XIX a la estructura económica de los imperios europeos en su calidad de colaboradora sometida: debía proveer las materias necesarias para el funcionamiento de las maquinas transformadoras [...], recibir los millones de desheredados que expulsaba Europa [...] y, en definitiva, homologarse [...] con una cultura que tenía bases para proyectarse ecuménicamente. (131)

En ambos momentos, Rama hace hincapié en las exigencias inesperadas a las que enfrentó América Latina por fuerza a finales del siglo XIX. Y, de alguna manera, eran bastante simples: proveer y uniformarse. En este sentido, modernizar, para

Hispanoamérica, implicaba manejar la presión de someterse a las demandas de los centros industriales y de dejar al lado ciertos rasgos culturales que no correspondían a la creciente cultura consumista de la modernidad. Para Rama, la pulsión impuesta por la modernidad en América Latina llegó con el ímpetu de una invasión o una violación, irresistible e igualmente irrefrenable.

El prolífico uruguayo elabora más su bosquejo de las principales tensiones que afligían la sociedad latinoamericana a finales del siglo XIX en otro libro suyo, *Transculturación narrativa en América Latina* (1982). En ello, Rama identifica el despliegue de un conflicto, durante lo que él llama el “período modernizador” de 1870-1910, de la “constante pulsión externa” que chocaba incansablemente con el “desarrollo tradicional de las culturas internas del continente, en cuyo frente se juega la resistencia” (14, 73). En otros términos, era el resurgimiento del antiguo dualismo modernidad/tradición, pero con un nuevo vigor. Esa manifestación de la antigua tensión, según Rama, llegó a asumir el carácter de una ofensiva interno/externo en Hispanoamérica, intensificando aún más las divisiones dentro de la sociedad y creando lo que el autor llama una especie de “bipolaridad” cultural (72). La relativa hondura, entonces, de la penetración del impulso modernizador en América Latina dependía de la capacidad de esas culturas “internas” mencionadas por Rama de nutrirse de y sostener los elementos de la cultura autóctona para aguantar la sacudida moderna. De todas maneras, en este determinado momento histórico les tocó a las múltiples regiones de América Latina determinar la manera en que recibirían, pasivamente o no, la modernidad.

En *Transculturación*, Rama identifica los inconstantes grados de resistencia logrados por las diferentes regiones latinoamericanas ante el impulso modernizador. Él

concuera con Schelling y Canclini al declarar que son “la extremada fragmentación de sus regiones” y “su correspondiente multiplicidad de formas culturales peculiares” los factores determinantes en permitir en América Latina, más que en otras regiones “periféricas” con relación a los centros industriales, una respuesta incomparable ante la modernidad (74). No obstante, Rama también observa una correlación paralela entre la robustez de las raíces culturales de las regiones y su resultante capacidad de aguantar el impulso modernizador. Al respecto, el uruguayo afirma lo siguiente: “cuanto más integrada la nacionalidad y desarrolladas sus tendencias culturales propias, el proceso fue menos pernicioso, permitió un avance armónico resguardando tradiciones e identidad y adaptándolas a las nuevas circunstancias” (75). Como evidencia del caso opuesto a lo planteado, Rama cita la “pérdida de lenguas” que ha transcurrido en las islas antillanas, una zona cuya extremo aislamiento le deja relativamente vulnerable a influencias externas, después de varias intervenciones militares y “booms” económicos (73-74). Esa conexión parece ser muy iluminadora pero, a la vez, un poco paradójica. Por un lado, hemos hablado de la supuesta fragmentación latinoamericana como rasgo inherente que complica el avance de cualquier uniformidad proyectada por la modernidad. Por otro lado, ahora Rama parece relativizar la importancia de la fragmentación y declara que es la *solidez* cultural lo que más dictó en las regiones latinoamericanas el nivel de resistencia. ¿Cómo llegamos a un acuerdo, entonces, entre el impacto de una inherente fragmentación cultural y la necesidad de mantener también una firme cohesión dentro de dicha fragmentación?

Lo que el discurso de Rama nos sugiere es que sí, la inherente fragmentación cultural latinoamericana produjo una multiplicidad de respuestas al impulso

modernizador e hizo imposible una absoluta homogeneización. A la vez, nos dice que era la firmeza cultural de esas zonas particulares el factor determinante en su capacidad de preservar las respectivas culturas tradicionales. En este sentido, Rama se aproxima al concepto de la crisis de la modernidad en que se basa la teoría de Marshall Berman. Los dos autores coinciden en identificar una perpetua inestabilidad que es fruto de la desconexión del hombre con su cultura debido la propulsión innovadora de la modernidad. Aquí en el discurso de Rama sobresale la importancia de *transculturación*, en vez de *aculturación*, para las regiones latinoamericanas ante el impulso modernizador. Por *transculturación*, entendemos la práctica de adaptarse a los cambios y las nuevas corrientes culturales (en este caso, el impulso modernizador) sin desertar la cultura propia. Y de *aculturación*, entendemos lo opuesto: la práctica de abrazar, a veces ciegamente, los modelos nuevos, foráneos, abandonando las raíces de la propia cultura. El uruguayo indica que son las culturas que “se transculturaron sin renunciar al alma” las que son más capaces de mantener un equilibrio ante el impulso modernizador, y añade que de tal manera, “robustecen las culturas nacionales [...], prestándoles materiales y energías para no ceder simplemente al impacto modernizador externo en un ejemplo de extrema vulnerabilidad” (71). El discurso de Rama muestra el peso histórico, tanto los posibles beneficios como las duras consecuencias, que cargaba la cuestión de la modernidad para América Latina. El acertijo, en las palabras del uruguayo, era el siguiente: “La modernidad no es renunciable y negarse a ella es suicida; lo es también renunciar a sí mismo para aceptarla” (71).

Clave en determinar los caminos hacia el futuro que asumían los varios pueblos latinoamericanos eran las tendencias de los políticos y los intelectuales, desde esferas

cada vez más separadas como veremos ahora, en cuanto a la incorporación de la modernidad en sus respectivos territorios. Al analizar los distintos acercamientos a la modernidad en América Latina, vale considerar cómo logra cada uno navegar esa frontera entre la transculturación y la aculturación.

El desarrollo de estas visiones múltiples, sueños y realidad, nos ha dejado una historia literaria fascinante. Por ejemplo, José Martí, desterrado de su Cuba natal en Nueva York, y Domingo Sarmiento, exiliado de su Argentina natal en Chile, hicieron llegar sus visiones, por medio de la prensa latinoamericana, a una cantidad inimaginable de personas, durante el siglo XIX. De esta manera, ambos concebían acercamientos estratégicos, conforme a sus distintos propósitos, para la recepción de la modernidad. Tanto Martí como Sarmiento son conocidos hoy como figuras principales en la fundación de sus respectivas patrias y, no coincidentemente, sus legados se formaban y se entrecruzaban justamente en este momento determinante de la historia latinoamericana. En un célebre texto sobre la relación entre la literatura y la política a finales del siglo XIX, *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX* (1989), el crítico puertorriqueño Julio Ramos ofrece una imagen impresionante de algunas bifurcaciones claves que evolucionaban durante aquel momento en la esfera política-literaria. En cuanto a las distintas filosofías sobre la manera de incorporación de la modernidad en América Latina, el discurso de Ramos muestra que José Martí y Domingo Sarmiento ocupaban polos opuestos.

Como base de su discurso, Ramos se centra en la nuevamente íntima relación entre la literatura y la prensa latinoamericanas, especialmente durante el último cuarto del siglo XIX. Esa circunstancia se debía a la separación de las letras y la política que resultó

de la caída de las antiguas estructuras que definían la sociedad latinoamericana durante la época colonial. Ramos aclara que “en ese período anterior a la consolidación y autonomización de los Estados nacionales, las letras *eran* la política” y que “las letras eran un dispositivo disciplinario, requerido para la constitución de los sujetos de la ley” (63). Sin embargo, esa relación pasó por una evolución completa con la nueva división de trabajo que acompañó la formación de las nuevas naciones en la época de la posguerra. Ambas profesiones pasaron por un proceso de especialización, dejando las cuestiones políticas en manos de los políticos y concediendo a los escritores la libertad de optar por una existencia independiente del estado. Pero la historia nos muestra que esa nueva autonomía del escritor, gracias en gran parte a la falta de un público lector en América Latina, era limitada. Es decir, sin un público que le permitiera ganarse la vida con la escritura, al escritor latinoamericano le tocó profesionalizarse de una manera distinta de, digamos, los autores franceses o ingleses que gozaban de un mercado literario más extensamente desarrollado. En este momento de transición, la prensa latinoamericana ofreció a estos escritores una opción viable para sus propósitos de sobrevivencia, a la vez sometiéndolos a las reglas de un sistema nuevamente emparentado con los intereses comerciales de los centros industriales.

Ramos cita la existencia de dos periódicos específicos, *La América* de Nueva York y *La Nación* de Buenos Aires, cuyos casos muestran la variedad de propósitos que servía la prensa latinoamericana durante el siglo XIX. Mientras *La América*, publicada en Nueva York pero circulada extensamente por Latinoamérica, “constituía un proyecto comercial”, disseminando en Hispanoamérica noticias de “los adelantos más recientes de la tecnología norteamericana”, *La Nación* se convertía “en el lugar de la ‘vanguardia’

literaria de la época, con el mismo movimiento en que tecnologizaba su producción material y discursiva” (89, 105). José Martí, para poder ganarse el pan de cada día en Nueva York, trabajó en diferentes momentos como corresponsal para ambos periódicos. Como vemos en el caso del cubano, la falta de un público lector y la subsecuente necesidad de muchos escritores latinoamericanos de encontrar nuevas maneras de expresarse y de subsistir transformó la prensa latinoamericana, un espacio literario relativamente marginal en comparación con la inmensidad del mercado literario europeo, en el medio de la diseminación predilecta de los intelectuales latinoamericanos. Y así fue que esos espacios literarios relativamente menores, la crónica de viaje por ejemplo, llegaron a una posición de relativa eminencia en la historia de la literatura latinoamericana.

El discurso de Ramos hace hincapié en la influencia de la literatura de viaje sobre los procesos de formación de identidades en las nuevas naciones latinoamericanas durante los años posteriores a las guerras de independencia. De hecho, la ocupación de este espacio literario es uno de los factores que unen las historias de José Martí y Domingo Sarmiento. Ramos explica que a partir del año 1820, el viaje al exterior llegó a ser “uno de los rituales básicos en la educación de los grupos dirigentes” (145). Y los viajeros que escribían generalmente eran “intelectuales latinoamericanos que [buscaban] [...] las claves para resolver los ‘enigmas’, las ‘carencias’ de la identidad propia” (146). La crónica de viaje, en este sentido, era un espacio literario privilegiado en América Latina. El viajero funcionó como un importador de cultura, una especie de guía hacia el futuro en que aparentemente ya habían entrado los países más modernos. Implícito en el trabajo de esa figura era la falta de “civilización” en su tierra natal. Históricamente, eran

Francia e Inglaterra los destinos principales de los viajeros “importadores” pero, desde su separación del Imperio británico en el siglo anterior, los Estados Unidos se consideraban con cada vez más frecuencia en América Latina el símbolo del progreso y del “espacio moderno por excelencia” (Ramos 146). Lo que separa a Martí y Sarmiento es justamente la diferencia de posiciones que ellos asumían con relación a la modernidad europea y de los vecinos del norte. Es en esta diferencia de posición que se enraíza el discurso de Julio Ramos para resaltar los mecanismos detrás de dos contradictorios acercamientos a la modernidad en América Latina.

Ramos confirma que Sarmiento cabe cómodamente en el clásico molde del viajero importador. El argentino, en su constante insistencia en el mal camino que seguía su patria debido al peso del pasado, vio fuertes paralelismos entre las sociedades argentinas y norteamericanas y buscó alinearse con el camino de la “otra” América. Por ejemplo, el argentino subrayaba en su filosofía el hecho de que las dos regiones “contaban con una naturaleza inexplorada” y lograron en distintos momentos liberarse de las cadenas imperiales (148). Pero lo que Sarmiento más admiró en los Estados Unidos, y lo que hasta aquel entonces no había logrado Argentina, fue una aparente capacidad de dejar atrás “el peso del pasado que la modernidad vendría a superar” (148). Es decir, la modernidad, para Sarmiento, proporcionaría el impulso necesario para el alejamiento del peso histórico que, en su opinión, inhibía el progreso de Argentina. En este sentido, el objetivo del esfuerzo de Sarmiento era el de “civilizar” la supuesta “barbarie” de Argentina para poder seguir en el camino prometido por los países modernos.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Sin embargo, vale destacar aquí una contradicción en el pensamiento de Sarmiento que problematiza de cierta manera su famosa dualidad civilización/barbarie. Si con una mano Sarmiento fue un activo proponente a favor de lo que él consideraba la “civilización”, con la otra construía, con su texto *Facundo: Civilización y barbarie* (1845), un documento híbrido, exaltatorio del “salvaje” Facundo Quiroga y de

Al concluir un capítulo de su texto *Facundo* sobre los eventos de la Revolución de 1810 en Argentina, Sarmiento concluye lo siguiente sobre los males que afligían la República Argentina en aquel entonces:

Esta es la historia de las *ciudades* argentinas. Todas ellas tienen que reivindicar glorias, civilización y notabilidades pasadas. Ahora el nivel *barbarizador* pesa sobre todas ellas. La barbarie del interior ha llegado a penetrar hasta las calles de Buenos Aires. [...] Buenos Aires puede volver a ser lo que fue, porque la civilización europea es tan fuerte allí, que a despecho las brutalidades del gobierno se ha de sostener. Pero en las provincias, ¿en que se apoyara? (86-87).

Los brazos de Sarmiento estaban abiertos para recibir el sagrado toque de la civilización moderna. De hecho, para él, dicho toque significaría nada menos que la salvación de Argentina. Y según Ramos, el mismo acto de escribir para Sarmiento era un esfuerzo por “someter la heterogeneidad americana al orden del discurso, a la racionalidad (no sólo verbal) del mercado” (20). En otros términos, el principal instrumento civilizador de Sarmiento era nada más que su pluma. Martí, en cambio, asumió una posición distinta con relación a la modernidad norteamericana.

### C. José Martí frente a la modernidad

Aunque la obra de José Martí está llena de críticas al imperialismo y al sistema capitalista que él observó en los Estados Unidos, la posición del cubano ante la modernidad industrial y sus repercusiones socioculturales no fue tan simple como para poder llamarle un *anti-moderno*. Es verdad que el cubano reconoció constantemente, especialmente en sus crónicas norteamericanas, las consecuencias de la fuerza de la modernidad: un creciente materialismo cultural, hombres hechos “hembras débiles” por

---

demás personajes típicos del espacio no-civilizado argentino (“el rastreador”, “el baqueano”, “el gaucho malo”). Esta doble cara de la oposición civilización/barbarie, creo, ejemplifica una tensión central del debate sobre la modernidad en América Latina.

la decaída de los valores culturales y la falta de ejercicio de la mente y, no menos importante, un sufrimiento existencial general que él llamaba “la nostalgia de la hazaña” (“Niágara ” 7: 228). Sin embargo, de la misma manera en que él necesitaba aprovechar la subsistencia proporcionada por el creciente mercado literario, Martí entendía que la modernidad ofrecía a Cuba y a toda América Latina medios útiles en el esfuerzo por fortalecerse e independizarse. Y había que considerar esos beneficios al lado de las potenciales consecuencias que lógicamente acompañaban el fenómeno moderno. A fin de cuentas, Martí parecía comprender plenamente la complejidad del ya mencionado acertijo planteado en *Transculturación* de Ángel Rama: “La modernidad no es renunciable y negarse a ella es suicida; lo es también renunciar a sí mismo para aceptarla” (71).

Ramos cita el tratamiento del simbólico espacio urbano en las respectivas obras de Martí y Sarmiento como una clara ejemplificación de las distintas posiciones que ellos asumían ante la modernidad industrial. Mientras para Sarmiento la ciudad representaba el “lugar de una sociedad idealmente moderna y de una vida pública racionalizada”, para Martí, “la ciudad aparecerá estrechamente ligada a la representación del desastre, de la catástrofe, como metáforas claves de la modernidad” (118). Fue esa crítica de la modernidad y del espacio moderno lo que le permitió al cubano resemantizar el género de la crónica de viaje y emplearlo para sus propios propósitos. Su tratamiento del espacio urbano y de la modernidad que ello representaba problematizó no sólo la visión utópica de la modernidad y del espacio urbano abrazada por intelectuales como Sarmiento, sino también el empleo de la crónica de viaje como instrumento para importar suavemente dicha modernidad. Los dos autores coincidían en que la fuerza de la modernidad era capaz de provocar una cierta ruptura con el pasado. Pero mientras para Martí esa ruptura

representaba una irremediable pérdida, una catástrofe cultural, Sarmiento encuentra en ella oportunidad de construir una nueva sociedad conforme a su visión personal del futuro.

En 1881, Martí prologó el “Poema del Niágara” del poeta caraqueño Juan Antonio Pérez Bonalde. Este prólogo ha sido considerada una especie de respuesta personal del autor a la modernidad. “Ruines tiempos” exclamaba Martí para retratar aquel último tercio del siglo XIX en que, según él, la gente iba adornada exteriormente de joyas preciosas pero con un vacío profundo por dentro (7: 223). De la pereza intelectual del hombre moderno, el cubano afirma, “No bien nace, ya están en pie, junto a su cuna, [...] las filosofías, las religiones, las pasiones de los padres, los sistemas políticos [...]. Se viene a la vida como cera, y el azar nos vacía en moldes prehechos” (7: 230). Esa metáfora que describe el carácter maleable de los seres durante la infancia tiene varias posibles aplicaciones al pensamiento de Martí. A pesar de atribuir una peculiar fragilidad al hombre moderno, la metáfora de cera también implica la importancia de educar bien a las futuras generaciones latinoamericanas. Con una buena educación, esa inherente vulnerabilidad puede volverse oportunidad. Veremos pronto las particularidades de esa constante preocupación de Martí por la educación de los niños tanto en Cuba como en toda América Latina. Además, al escribir esas palabras, las relativamente nuevas naciones latinoamericanas experimentaban un tipo de infancia y Martí mostraba una aguda conciencia del peso del momento histórico que entonces se vivía. En los Estados Unidos, Martí habitaba en lo que podría haber sido un posible camino del futuro latinoamericano y la conciencia de este hecho le inquietó bastante. Pero él sabía que la modernidad no tuvo sólo un posible resultado. Sin embargo, la visión de la modernidad

que Martí proyectó también tenía chispas optimistas. Para Martí, la infancia de los hombres, como la de las naciones, representaba una oportunidad imprescindible de plantar las semillas de un futuro superior al presente.

Ángel Rama profundiza esa idea de la “agudísima” conciencia que demostró Martí de estar viviendo “en uno de los quicios de la historia” (“dialéctica” 156). Apenas un siglo atrás, el mundo había visto la caída de la monarquía francesa y las transformaciones sociales subsiguientes basadas en los ideales de la Ilustración europea. También, en una serie de desastrosas guerras para la independencia de las demás colonias españolas en América, todo cubano veía debilitarse gradualmente las manos del imperio que aún controlaba la patria. Martí sintió la oportunidad que también acompañaba a aquellos “ruines tiempos” y la urgencia del autor es tangible en sus escritos del momento. Además de reconocer las nuevas posibilidades en cuanto a la libertad de Cuba, él también vio en la modernidad la ocasión de mejorar el estado económico de su país con el fin de estabilizarse en el camino hacia la independencia. En sus escritos norteamericanos, hay momentos en que Martí demostró (y estimuló) una curiosidad hacia los nuevos avances tecnológicos que salían de los Estados Unidos y vio en ellos una oportunidad para su pueblo de superar el “atrasado” pasado colonial, asumiendo el control sobre el futuro. Era otra oportunidad que identificó Martí de secuestrar el medio y emplearlo para sus propios propósitos. Rama ahonda en esta oportuna percepción de Martí al comentar que el cubano sintió “claramente que toda la humanidad había sido metida en la misma barca, por primera vez en la historia del planeta”, pero que al mismo tiempo él intuía “los peligros de una aceptación pasiva o puramente mimética” (“dialéctica” 162-63). Es decir, para bien o para mal, la modernidad contenía el poder de igualar a todos los pueblos del

mundo. El trabajo de Martí, entonces, sería el de aprovechar el poder potencialmente igualador de la modernidad sin llegar a ser víctima de ello. La semilla clave en ese esfuerzo cultivador de Martí era su insistencia en una reivindicación de la historia –tanto en lo hermoso como en lo lamentable- latinoamericana.

En el discurso de 1971 ya mencionado de Ángel Rama sobre la modernidad en la obra de José Martí, el autor se refiere al manejo martiano del concepto de la historia, afirmando que el cubano buscó llenar la historia “de contenido concreto y cercano, el que le ha permitido liberarse de la dependencia que la modernidad europea acarrea y entrar en posesión de sí mismo” (139). En este sentido, para Martí, preparar a la gente para la modernidad significaba ayudarla tanto a aprender a manejar las nuevas tecnologías y otros desafíos modernos como efectuar una reivindicación de la historia latinoamericana utilizando ese manejo en beneficio propio. Era clave para Martí superar lo que Roberto Fernández Retamar, en una reflexión del año 2000 sobre su discurso “Calibán”, denomina “la perspectiva colonizadora de la historia” que “ha evaporado nombres, fechas, circunstancias, verdades” (36). En este discurso, Retamar hace mención de unas palabras de Martí de 1884 que muestran la ambivalencia del autor ante la modernidad y su insistencia en atemperar el impulso moderno con una nueva valoración del pasado latinoamericano. En “Autores americanos aborígenes”, Martí explica:

Bueno es abrir canales, sembrar escuelas, crear líneas de vapores, ponerse al nivel del propio tiempo [...]; pero es bueno, para no desmayar en ella por falta de espíritu o alarde de espíritu falso, alimentarse por el recuerdo y por la admiración [...] de ese ferviente espíritu de la naturaleza en que se nace. (8: 336-7)

En Martí, el conocimiento de la historia propia y la conexión entre la gente y su tierra constituyen una especie de antídoto a los peligros de la modernidad. De hecho, esa combinación de elementos es el corazón de la visión educativa del cubano. Trataré de

mostrar en los siguientes capítulos la posición clave de este antídoto en el acercamiento que hizo Martí a la modernidad.

Teniendo en vista ya una base de conceptos sobre la experiencia de la modernidad en América Latina, se nos abre el camino hacia una consideración adecuada de la perspectiva que ofreció Ángel Rama sobre el objetivo principal de José Martí durante su estancia en los Estados Unidos. Ahora, sólo nos queda singularizar la visión educativa que Martí elaboró durante ese período clave para determinar exactamente en qué manera se influye la preocupación del autor por la incorporación de la modernidad en su ideario pedagógico y educativo.

### CAPÍTULO III

#### LA VISIÓN EDUCATIVA DE MARTÍ EN LOS ESCRITOS NORTEAMERICANOS (ca. 1880-1895)

##### A. Contextualización: Fuentes cubanas de la visión martiana de la educación

El concepto que José Martí mantenía de la educación, de la formación de los hombres y las mujeres del futuro, se encuentra en muchos de sus escritos. A través de su carrera, el cubano iba dejando semillas de su visión pedagógica de manera dispersa en forma de opiniones, críticas y estudios en su amplia obra escrita. La mayoría de dichos escritos aparecen durante la época de mayor rendimiento del cubano, es decir, como fruto que se madura durante su larga estancia en Nueva York. Pero a la vez, la filosofía de Martí se nutre de una rica tradición de pensadores iluministas cubanos de finales del siglo XVIII e inicios de siglo XIX, empezando con la influencia directa de su maestro y preceptor, Rafael María de Mendive (1821-1886). En marzo de 1865, a los 12 años de edad, Martí ingresó en el Colegio Superior de Varones y San Pablo en La Habana donde se encontró con Mendive, maestro y poeta que Jorge Cuéllar Montoya ha descrito como “ferviente patriota convencido que la única solución posible en la contradicción metrópoli-colonia era la lucha por la independencia” (19). Dicho encuentro seguramente tendría gran influencia en el futuro de Martí.

A pesar de los 32 años de diferencia de edad entre Mendive y Martí, entre ambos surgió una amistad única. Según Rolando Buenavilla, Mendive reconoció de inmediato la dedicación y el potencial que demostraba Martí e insistió en financiar los estudios del joven (106). De allí en adelante, Martí sería una presencia fija en la casa de su maestro, “puesto bajo el ala amorosa de Mendive” (Cuéllar 19). Es fácil de ver el impacto decisivo que tuvo el maestro en el joven Martí. Además de ser maestro, Mendive era novelista,

traductor de autores europeos y poeta quien, durante la Guerra de los Diez Años en Cuba (1868-1878), ofreció los beneficios de la venta de sus poesías para la compra de armas para los patriotas luchadores (Buenavilla 105). Cómo luego haría Martí, Mendive realizó una larga lista de tareas, todas complementarias a su dedicación principal al bien de su patria. Según Buenavilla, en 1869, el maestro de Martí se encuentra encarcelado en Cuba y luego desterrado por cuatro años entre España y los Estados Unidos por las afiliaciones supuestamente “sospechosas” que él mantenía en la isla (105). No obstante, el relativamente corto tiempo que pasó Martí estudiando con Mendive fue más que lo suficiente para poder absorber los rasgos esenciales del nuevo espíritu cubano que surgía en aquel momento.

El objetivo central del esfuerzo pedagógico de Mendive era el de formar hombres cultos dispuestos a hacer lo necesario, con la mano y con la mente, para el bien de la patria. Él quería formar hombres de pensamiento pero también de acción. Mendive sembró en sus alumnos el mismo fervor patriótico con que él dirigió su propia vida. Este espíritu renovador iba en contra de las prácticas de la pedagogía escolástica predominantes en Cuba bajo el poder del gobierno español del momento. Cuando el gobierno colonial empezó a organizar el sistema educativo en la isla hacia mitad del siglo XIX, después de largos años de caos en la ausencia de un sistema educativo organizado, se favorecía el proyecto educativo del escolasticismo. Según Justo Chávez Rodríguez, este sistema, basado en los principios de Santo Tomás de Aquino, se caracterizó por un “intento de sistematizar todas las disciplinas a partir de la teología” y fue empleado en Cuba con un particular énfasis en “el dogmatismo y el autoritarismo” (2). La escuela escolástica veía a Dios, no al hombre, como el verdadero constructor del conocimiento.

Además, la tendencia del escolasticismo cubano a practicar la “memorización mecánica” y el castigo corporal, y el hecho de que las clases se impartían en latín, hizo que “los estudiantes repetían palabras cuyo significado desconocían totalmente” (Chávez 3). Era un sistema absolutamente inadecuado para el momento que vivía Cuba, el cual dejó al pueblo cubano sin los instrumentos necesarios para realizar las transformaciones sociales deseadas. Los alumnos de Mendive, en cambio, eran formados de manera distinta, con un fuerte sentido de justicia y amor por la patria y con el objetivo de ser pensadores independientes. De hecho, es a través de Mendive que Martí llegó a conocer las filosofías del Padre Félix Varela (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1862), dos pensadores fundamentales de la historia de la pedagogía y el pensamiento revolucionario cubano.

Félix Varela entendió bien la conexión que existe entre el sistema educativo de un pueblo y la conciencia de sus ciudadanos. Sacerdote educado en el Seminario San Carlos en La Habana, Varela llegó a ganarse un número considerable de enemigos dentro de la iglesia en aquella época por sus ideas independentistas y abolicionistas. A pesar de su dedicación a la Iglesia, Varela creyó que el mundo natural, no Dios, era “el verdadero maestro del hombre”, y que la educación del individuo debía comenzar con un conocimiento de la naturaleza del hombre mismo (Chávez 23). En cuanto a su pedagogía, Varela rompió con la norma educativa en Cuba y practicó un método basado en la observación y la experimentación, asignando al alumno un papel más participativo en el proceso de educación. A la vez, él oponía la enseñanza memorística del momento y se dedicó a “desarrollar la independencia cognoscitiva de los niños” de Cuba (Buenavilla 91). La educación, según Varela, debía “seguir el curso de la naturaleza”, y servir como

“una fuerza directriz y no un poder creador” (Buenavilla 89). Bajo este concepto, el alumno depende mucho más de su propio instinto y su propia curiosidad para adelantar el aprendizaje. Tiene que ser el alumno mismo quien se responsabiliza por su propia educación. La visión educativa del sacerdote iluminista se entrelazaba íntimamente con la misma ambición política que él tuvo para su patria. Varela pensaba que un pueblo que piensa de manera independiente, tarde o temprano se hace independiente.

En 1823, al proclamar de manera pública la incapacidad del Rey Fernando VII y abogar en las cortes por las causas de abolición e independencia, Félix Varela fue desterrado a los Estados Unidos (Chávez 23-4). A pesar de la distancia física que le separó de su patria, Varela pasaría el resto de sus días hasta su muerte en 1853 apoyando la causa cubana desde el norte. En este mismo año, el sacerdote patriótico fundó la prensa revolucionaria cubana desde los Estados Unidos con un periódico político-literario titulado *La Habanera*.<sup>5</sup> El periódico estuvo lleno del espíritu independentista característico de su creador y se diseminó en la isla cubana en forma secreta (Buenavilla 85). El patriotismo, la pedagogía, la filosofía: para el Padre Félix Varela, todo era un conjunto de ramas del mismo árbol. La vida de Varela fue una muestra del nuevo espíritu cubano que eventualmente pondría fin a la época colonial.

José de la Luz y Caballero, discípulo del Padre Félix Varela, empezó por la misma ruta que Varela, ingresando como joven en el Seminario San Carlos en La Habana. Sin embargo, según Buenavilla, Luz “desistió, en 1821, de continuar los estudios religiosos por razones filosóficas”, empezando un gradual pero definitivo alejamiento de

---

<sup>5</sup> Se atribuye a Varela también la autoría de *Jicoténcal* (1826) que, según Luis Leal y Rodolfo Cortina, es “la primera novela histórica en el Nuevo Mundo y posiblemente en lengua castellana” (XV). Publicada en Filadelfia en 1826, la novela relata los acontecimientos que precipitaban la conquista de México por Hernán Cortés y sus aliados los tlaxcaltecas y denuncia la injusticia de los conquistadores españoles en su tratamiento de la civilización indígena (Leal y Cortina XVIII).

la Iglesia (94). La base de la pedagogía de José de la Luz y Caballero fue su visión de una educación que funciona como “el motor impulsor del progreso social” (Chávez 27). Así, reforzando la patria a través del pueblo, la educación sirve propósitos tanto sociales como políticos. Luz es el primero que realmente define con coherencia lo que debía ser la pedagogía cubana y sus ideas con relación a ella son extensas. Él lanzó una larga crítica del sistema educativo en Cuba, oponiendo la práctica del memorismo en el aula y también la creciente tendencia de mandar a los niños fuera del país para ser instruidos. Esta tendencia, dijo, llevó en sí una variedad de peligros como “la pérdida del idioma nativo, el detrimento del amor a la Patria y el debilitamiento de los vínculos familiares” (Buenavilla 97). Luz, como Varela, dirigió todos sus esfuerzos pedagógicos pensando en la primera prioridad: el bien de Cuba.

Luz propuso varias ideas como alternativas al sistema de escolasticismo prevalente en aquel momento. El pedagogo siguió en el camino iluminista de Varela, enfatizando la importancia de la ciencia, la naturaleza y la física experimental en la educación. Insistió en una educación práctica para los niños y convenció a los científicos e intelectuales del país que examinaran “críticamente los problemas de las escuelas para arribar a soluciones” (Buenavilla 98). Buscó trabajar y reformar al sistema a través de hechos y verdades concretos, no hipotéticos. Justo Chávez Rodríguez hace un resumen de las ideas centrales que definen la pedagogía de Luz. Entre otros puntos, él pone énfasis en la necesidad de ajustar la educación a las condiciones histórico-concretas del país, organizar el sistema con un carácter y una estructura nacionales, extender la educación hacia la clase pobre, emplear métodos activos en la enseñanza, erradicar el memorismo y cultivar a maestros capaces de responder a las condiciones específicas del país (Chávez

27-31). Sobre todo, Luz es conocido en Cuba por establecer no sólo las normas modernas de cómo deben ser instruidos los niños de la isla sino también las normas de carácter y calidad de los maestros del país.

Visto al lado de las ideas de Varela y Luz, se hace evidente hasta que punto la filosofía educativa de José Martí se nutría de esta rica tradición de pensadores cubanos cuyo impacto en la isla crecía especialmente durante la segunda mitad del siglo XIX. Como veremos adelante, Martí coincide plenamente con sus predecesores en su llamada por romper con la degenerativa tradición educativa en la isla para poder poner la preocupación por la patria y la transformación social al centro de su filosofía pedagógica. Lo que no se puede negar es que estas figuras formaban parte importante de lo que sería el corazón intelectual de la resistencia del pueblo cubano ante el Imperio español y, además, que ellos entendían que un pueblo educado valía mucho más que un pueblo ignorante. Aunque la visión educativa de Martí iría adquiriendo nuevos matices durante las distintas etapas de su vida, el tronco del árbol sería por siempre cubano. Ahora, teniendo en vista las fuentes cubanas de la visión martiana de la educación, podemos pasar a una consideración de hasta qué punto se refleja en ella la preocupación del autor por la incorporación de la modernidad en su patria y en toda América Latina.

#### B. ¿Rechazar o elegir?:

##### El manejo de los modelos extranjeros en la visión educativa de José Martí

Como vimos en el capítulo anterior, el proceso de liberación del Imperio español que vivía América Latina al inicio del siglo XIX vino acompañado por una especie de crisis de identidad. Las naciones nuevamente liberadas buscaban llenar el hueco dejado por más de 300 años de ocupación y dominio del gobierno colonial. Por un lado, varios países europeos, sobre todo Francia, servían como modelos para los intelectuales y

políticos latinoamericanos que procuraban forjar identidades nacionales. Francia, en particular, era en aquel momento el símbolo de alta cultura para todo el mundo. A finales del siglo XVIII, la revolución francesa había introducido la democracia en Francia a través del derrumbamiento sangriento de una aristocracia encabezada por el Rey Luis XVI. Este acontecimiento, señalando una nueva época en que la gente común del mundo desarrollaría una más aguda conciencia de las injusticias que caracterizaban su existencia, sirvió como fuente de inspiración para toda América Latina enredada en su propia lucha por independizarse. Y además de contar con una posición principal en la creciente modernidad industrial europea, Francia era también el indiscutible corazón de las artes y el pensamiento liberal del mundo en aquel entonces. La lista de artistas, escritores y pensadores que entonces habitaban la capital francés es larga: por nombrar sólo algunos, los pintores Édouard Manet y Henri Toulouse-Latrec, los filósofos Ferdinand de Saussure y Auguste Comte y los escritores Marcel Proust, Charles Baudelaire y Stéphane Mallarmé. Básicamente, Francia poseía todo lo que una nación recién nacida podía desear en cuanto al futuro: una floreciente cultura artística, una bulliciosa vida económica y una historia de victoriosa resistencia ante la tiranía.

Al otro lado del océano Atlántico, los Estados Unidos seguían subiendo a una posición de poder y prosperidad cada vez más alta en el mundo desde su liberación del Imperio británico en 1776. No obstante, la relación entre las dos Américas sería una, en el mejor de los casos, de ambivalencia. Por un lado, la ruptura de la antigua colonia británica con el imperio y el subsiguiente estado de prosperidad logrado por los Estados Unidos ejemplificaban una existencia anhelada por los países latinoamericanos durante el siglo XIX. El mundo se quedó sin habla al ver el ritmo frenético tanto de la vida

norteamericana como del ascenso del país a una posición de poder y aparente prosperidad económica. Por otro lado, desde su liberación de los ingleses, los Estados Unidos se encontraban con un insaciable hambre por conquistar y dominar sus territorios vecinos. Especialmente en el medio del siglo XIX, los norteamericanos salieron al mundo con la controversial idea de “Destino Manifiesto” que les dio derecho, concedido supuestamente por Dios, de seguir aumentando sus territorios bajo el pretexto de la expansión de la democracia en el hemisferio occidental. Entre 1846 y 1848, la antigua colonia británica logró ampliar sus territorios con una “intervención” de México en que este último país vio sus terrenos reducidos por más de la mitad. Por mucho que los países latinoamericanos admiraban los pasos dados por su vecino al norte en cuanto a la independencia y la prosperidad económica, tampoco existía una relación de confianza entre las dos Américas. El modelo estadounidense, para José Martí, tendría que ser analizado bajo el microscopio para poder determinar cuáles rasgos serían adecuados para el futuro de América Latina.

La pregunta, entonces, para los intelectuales y políticos latinoamericanos del momento llegó a ser la siguiente: ¿Cuáles modelos nos sirven en nuestra búsqueda de identidad en los nuevos tiempos y cómo manejamos y adoptamos dichas influencias para que sean adecuadas *para nosotros*? La esencia de la polémica era una diferencia de opiniones sobre la mejor manera de *modernizar* a América Latina. Y al centro de este debate era la cuestión de cómo educar a las futuras generaciones latinoamericanas. En América Latina, un célebre proponente de adaptarse a los modelos extranjeros, el de Europa y luego principalmente el estadounidense, era el argentino Domingo Faustino Sarmiento. Sarmiento vio la educación como el instrumento más importante en el

esfuerzo por *civilizar* la inherente barbarie de su tierra natal y dedicó una gran parte de sus estudios a ella. El argentino adoró la combinación de libertad social y prosperidad que él encontró en sus viajes a Europa y los EE.UU. y, en cuanto a este último, sintió que su aparente éxito se debía al sistema educativo del país. Sarmiento se obsesionó particularmente con las ideas de Horace Mann, pedagogo y político del estado de Massachusetts que instauró un sistema educativo, primero instalado en su estado natal y luego copiado por varios otros estados de la unión, con un énfasis particular en la desecularización de la educación y el establecimiento de las escuelas normales dirigidas mayormente a mujeres. Siguiendo el ejemplo de Mann, Sarmiento fue responsable por establecer la primera escuela normal en la historia de Argentina. De hecho, en 1864, Sarmiento publicó el texto *Las Escuelas, base de la prosperidad y de la república en los Estados Unidos* en alabanza de las disciplinadas prácticas educativas de los Estados Unidos, con énfasis especial en la filosofía de Mann.

José Martí mantenía una posición más reservada en cuanto a la aplicación de los modelos extranjeros a los alumnos latinoamericanos. Mientras el cubano señaló una variedad de elementos útiles del sistema norteamericano durante su estancia en Nueva York, él también tuvo mucho cuidado de advertir a su lector sobre los peligros que él percibía en la práctica de adaptarse ciegamente al modelo educativo norteamericano. Con respecto a dicho modelo, Martí mantenía una actitud, yo diría, de ambivalencia cautelosa, con momentos tanto de veneración como de desaprobación del modelo norteamericano. Esta actitud se revelaba en las opiniones expresadas por Martí sobre el acto de mandar a los hijos al norte para recibir la educación. Mientras en algún sentido Martí se alejó en parte de las llamadas de Luz y Varela en contra del envío de los hijos al norte, él nunca

llegó al punto de contrariarles en absoluto. Más bien, lo que el cubano hizo fue hacer una revisión de la filosofía de sus predecesores. En una serie de artículos que él escribió para el periódico neoyorquino *La América* entre 1883 y 1884, el cubano realiza una especie de lección prolongada para su lector latinoamericano sobre algunos avances recientes en varios sectores de la vida norteamericana. En un artículo titulado “Escuela de mecánica”, de septiembre de 1883, el cubano hace un informe para su lector sobre una manera de aprender en los Estados Unidos que, según él, merecía la atención del pueblo latinoamericano.

Martí comienza el artículo con una advertencia al lector y proclama su filosofía en cuanto a la práctica común en América Latina de mandar a los hijos al extranjero para recibir la educación. El discurso comienza así:

Para que aprendan pequeñas artes de oficina, y la ciencia de un dependiente de comercio, que cabe en un grano de anís, no parece natural que se saque a los jóvenes de nuestras tierras de América [...]; pero, a aprender cultivos en las hacienda [...]; a aprender mecánica en los talleres; a aprender [...] el manejo de las fuerzas reales y permanentes de la naturaleza [...] a eso sí se debe venir a los Estados Unidos. (8: 279)

Según el cubano, sí, hay casos en que tiene sentido mandar al alumno a formarse en el extranjero. Uno de esos casos es cuando sea útil para la patria y no ponga en peligro la cultura propia del educando. Martí deja clara su opinión de que tiene que haber un propósito práctico para justificar la educación de los hijos en el extranjero. El cubano después llega a la premisa del artículo: informar al lector sobre una manera de instrucción estadounidense, fuera del aula tradicional, cuya implementación sería justificada para los alumnos latinoamericanos. “[L]lamamos la atención” continúa Martí, “sobre una compañía de San Luis, ‘The Excelsior Manufacturing Co.’, que educa bien a aprendices

mecánicos [...]. En nuestros países ha de hacerse una revolución radical en la educación” (8: 279).

Después de esa introducción al tema, Martí detalla meticulosamente el proceso que emplea la fábrica mencionada de San Luis en la instrucción de sus aprendices, destacando los extensos beneficios del método particularmente práctico allí empleado. Por ejemplo, el autor subraya el camino preestablecido que siguen todos los aprendices y el hecho de que existe un mutuo beneficio entre el alumno y la compañía en el adelantamiento constante del proceso. A primera vista, Martí parece informar al lector sobre esa corriente educativa con un aire de grandeza y adoración. En una instancia, él proclama: “El espectáculo de lo grande temple el espíritu para la producción de lo grande” (8: 280). Sin embargo, Martí también parece infundir en su diálogo un sentido de ironía y una crítica velada hacia la rigidez y competitividad feroz que caracterizan el ambiente en cuestión. El cubano describe los cuadernos de apuntes del instructor como “algo semejante a las hojas de servicios de los militares” (8: 280). Y de la ética de trabajo infundida en los aprendices, él afirma que los jefes quieren “que el día que no trabajen se sientan solos, descontentos y como culpables” y sigue, “es hermoso ver cómo se celan, y noblemente rivalizan, los aprendices por hacer el trabajo mejor” (8: 280-81). Aquí Martí insinúa a su lector que en la fábrica de San Luis son el trabajo y el ritmo de producción que tienen prioridad sobre la humanidad de los trabajadores.

En el artículo aquí tratado, hay una cierta tensión en cuanto a la claridad del mensaje de Martí. A primera vista, él parece glorificar ciertos aspectos de la educación norteamericana. A la vez, este tono de elogio se ve problematizado por el uso de una sutil ironía. En este sentido, parece lógico preguntar hasta que punto el compromiso de Martí

con los editores del periódico *La América* dictó el contenido de los escritos que él allí publicó. Julio Ramos documenta el conflicto que sintió Martí en el rol de *liaison* comercial entre las dos Américas, cargo destinado al cubano por los editores del mismo periódico. Ramos señala que el periódico “se publicaba en Nueva York para la comunidad hispana, pero [...] [c]irculaba en varios países latinoamericanos, donde servía de vitrina de los adelantos más recientes de la tecnología norteamericana” (89). El servicio de Martí para *La América* viene dentro de los primeros años de la estancia del cubano en los Estados Unidos cuando él aún no había disfrutado del nivel de libertad artística que caracterizó su existencia en los años posteriores. Ramos, después, señala el final sospechado del encuentro entre José Martí y los editores de *La América*: “Era previsible que Martí no durara mucho en esas funciones: en 1884 tuvo conflictos con los editores y nuevamente se dedicó a buscar alternativas” (89). Si el propósito de los editores de *La América* era el de hacer una pura alabanza a la modernidad norteamericana, ellos aparentemente escogieron mal a su mensajero. Mientras Martí destaca para su lector hispano los beneficios del carácter práctico de la educación en Norteamérica, él también infunde en su discurso el otro lado de la espada: los riesgos de educar a los alumnos en un ambiente excesivamente mecánico y competitivo que, según él, falta una esencial humanidad. Pero el tono de Martí no siempre sería tan diplomático. Por ejemplo, en 1886 Martí publica una carta en *La Nación* de Buenos Aires en que realiza una crítica, esta vez muy explícita, del sistema educativo que él observaba en las aulas norteamericanas.

“La escuela en N.Y. – Falso concepto de la vida y de la educación” no es meramente una simple correspondencia del autor desde tierras ajenas. Aunque el artículo

parece empezar como una carta simpática de Martí a los lectores del periódico (“Septiembre es siempre mes animadísimo en la vida norteamericana” (11: 79)), termina siendo una especie de diatriba contra la percibida inutilidad del sistema educativo de la ciudad de Nueva York. Martí contempla un conflicto inherente que él identifica en la ciudad de Nueva York entre “el sistema generoso de las escuelas y el espíritu seco e individualista del país” (11: 81). Por ejemplo, él establece un contraste entre la aparente solidez estructural del sistema educativo neoyorquino, utilizando como metáfora el carácter impenetrable de los nuevos edificios allí construidos, y la aparente impotencia de la enseñanza que se imparte en ellos. Aquí, el cubano construye para su lector un mensaje subyacente que implica la vaciedad de los bienes materiales. Martí deja al lado su tono reservado y exclama, “son las escuelas aquí meros talleres de memorizar, donde languidecen los niños [...] en estériles delectos, [...] donde se autorizan y ejercitan los castigos corporales [...], donde no se percibe entre maestras y alumnos aquel calor del cariño que agiganta [...] la voluntad y aptitud de aprender” (11: 82). Y sigue: “La enseñanza ¿quién no lo sabe? es ante todo una obra de infinito amor” (11: 82). Vale notar que Martí denuncia el sistema neoyorquino no sólo por la falta de creatividad en el aula pero también por lo que carece de ternura y amor. Esa carencia, según el cubano, es justamente lo que deja a los niños neoyorquinos “empujándose, maldiciéndose, abriéndose espacio a codazos y a mordidas [...] por llegar primero” (11: 83). En la modernidad deseada por José Martí, los alumnos recibirán una educación entregada sobretodo con amor y humanidad.

Considerando que Nueva York a finales del siglo XIX era el símbolo de grandeza económica del mundo, lo que hace Martí aquí es deconstruir el mito prevalente de

entonces del excepcionalismo norteamericano, criticando concretamente al corazón del país. Con una prosa sumamente vigorosa, el cubano señala la percibida inhumanidad presente en el sistema educativo neoyorquino como raíz de un sinfín de problemas sociales en la vida de la ciudad. La crítica que realiza Martí sobre la educación y la vida neoyorquinas dura páginas. El ritmo de su prosa va acelerando y inspira un sentido de lástima hacia el pueblo neoyorquino. El discurso alcanza un apogeo cuando Martí declara al lector todo lo esencial que *no* tiene el pueblo norteamericano:

No tienen aquí la patria propia, que nutre con su tradición y calienta con sus pasiones el espíritu del más miserable de sus hijos: no tienen aquí el círculo de familia, que conserva al hombre en la fuerza de sí [...]: no tienen aquí el pueblo nativo, cuya estimación ayuda a vivir. (11: 83)

Implícito en esa declaración parece ser precisamente el hecho de que los elementos citados son presentes en el perfil latinoamericano. Es decir, Martí está diciendo que *ellos* no tienen lo que *nosotros* tenemos. Bien sabemos la importancia que tuvo la conexión a la patria en la filosofía de Martí y, en cuanto a la identidad norteamericana, la ausencia de esa columna vertebral sería un defecto fatal. Según Martí, en el proceso de integración de la modernidad en América Latina, todo sería una pérdida si el continente perdiera de vista la importancia de sus más íntimos valores culturales. Un niño puede repetir y memorizar todo lo que se sabe del mundo, pero sin la vitalidad de una conexión a la patria y una relación de ternura con el maestro, esas repeticiones se quedarán en el vacío. En la visión de la modernidad de Martí, el pueblo latinoamericano tiene que mantenerse firmemente fundamentado en un conocimiento de la patria. Además, es el rol de los maestros del continente desarrollar este conocimiento especialmente con amor y ternura. En 1892, Martí celebró la posibilidad de un equilibrio entre los elementos prácticos de la educación

norteamericana y el amor y ternura que para él debían formar la base de la educación en América Latina.

En julio de 1892, Martí publicó en *Patria*, periódico fundado y financiado por él como voz de la lucha independentista cubana, una crónica que glorifica el esfuerzo pedagógico del Colegio Tomás Estrada Palma. Martí exalta la institución de su conciudadano cubano, ubicada en la región del Central Valley en el estado de Nueva York, por haber logrado en su enseñanza el equilibrio ideal que ayuda al alumno a adquirir “los conocimientos y prácticas útiles del Norte sin perder nuestras virtudes, carácter y naturaleza” (5: 262). Vemos aquí a Martí profesar que hay ciertos elementos del carácter y el sistema educativo norteamericanos que, en su opinión, ayudarían a atemperar “los defectos de soberbia y desorden que suelen afean la niñez de nuestros pueblos” (5: 259). Y todo el éxito que el cubano observa en la institución va atribuido a la mano directora del fundador del colegio, Tomás Estrada Palma. De hecho, la crónica parece ser un elogio tanto de la figura histórica de Estrada Palma como de la institución educativa que lleva su nombre. Tomás Estrada Palma era un capitán militar que dirigió las tropas revolucionarias cubanas durante la Guerra de los Diez Años y luego sirvió como presidente del gobierno provisional desde 1876 hasta su captura y subsecuente destierro por las fuerzas españolas en noviembre de 1877 (Foner 256, 263). Durante su estancia en los Estados Unidos, Estrada Palma estableció la institución de instrucción primaria aquí tratada por Martí y se esforzó por instilar en sus alumnos una combinación del espíritu revolucionario cubano y el carácter práctico de la educación norteamericana.

Martí describe como un santo a su compatriota y alaba a “aquel republicano caballeroso [...] que pone en los niños de América las virtudes fundamentales del Norte,

las virtudes del trabajo personal y del método, sin sofocar en el educando el amor reverente por el país de su nacimiento, el único país donde podría vivir feliz” (5: 259). Otra vez Martí subraya la necesidad de infundir en los jóvenes el amor por la patria. Además, él hace hincapié en la presencia del elemento cuya ausencia en las escuelas públicas neoyorquinas él lamentaba en su diatriba de 1886: la ternura del maestro. Estos dos elementos, la conexión con la patria y la influencia benévola de “[a]quel hombre a quien aman tiernamente los alumnos que le ven de cerca la virtud”, combinados con los conocimientos prácticos y el ético del trabajo norteamericanos, forman, según Martí, una educación ideal para los niños latinoamericanos (5: 259). Mientras destaca el trabajo de Estrada Palma en los Estados Unidos, Martí no pierde ocasión de advertir a su lector sobre los peligros que naturalmente acompañan a la práctica de educar a los alumnos en el extranjero.

Según Martí, la educación en el extranjero es peligrosa porque “sólo es de padres la continua ternura con que ha de irse regando la flor juvenil” (5: 260). Es peligrosa porque “no se ha de criar naranjos para plantarlos en Noruega, ni manzanos para que den frutos en el Ecuador, sino que al árbol deportado se le ha de conservar el jugo nativo” (5: 260). Y es peligrosa porque, en el proceso del aprendizaje, el lenguaje extraño “es un obstáculo al desarrollo natural del niño, porque el lenguaje es el producto [...] del pueblo que lentamente lo agrega y acuña [...] y con él van entrando en el espíritu flexible del alumno las ideas y costumbres del pueblo que lo creó” (5: 261). En cuanto a la valoración que aquí hace Martí sobre la educación, todo va relacionado con la utilidad del educando en su servicio a la patria. Quien se educa en el extranjero, con un lenguaje extraño y en la ausencia del cariño del círculo de la familia, corre el peligro de volverse un eslabón débil

que quita fuerza de la cadena nacional. La educación en el extranjero sólo sirve si el maestro encuentra manera, como en el caso de Estrada Palma, de educar al alumno con el mismo sentido de familia y amor por la patria que sentiría si estuviera en el país natal. El logro de ese equilibrio es lo que celebra Martí en su crónica de julio de 1892.

Curiosamente, en un discurso titulado “Revolución en la enseñanza” de enero de 1894, Martí cambia de sentido, poniéndose firmemente en oposición a la práctica de educarse en el extranjero. Martí ofrece a su lector el un atisbo de los resultados del sistema educativo norteamericano para apagar cualquier ilusión de grandiosidad que exista sobre los beneficios de ello. Del estado de la educación en la ciudad de Nueva York, por ejemplo, el cubano afirma que “[s]e ve que la raza degenera y que la escuela no la ayuda. Si no fuera por el niño del campo que injerta luego su originalidad en la vida urbana, no habría en la vida urbana más que amarilleces y momias” y, en cuanto al carácter del mismo niño del campo, alude a “la generosidad, fuerza y poesía de quien conoce la hermosura del mundo” (16). Aquí vemos la tendencia de Martí, analizada en el texto de Julio Ramos, de problematizar el espacio urbano y de indicar a la ciudad como el sitio del desastre cultural. La distinción que Martí marca sobre el espíritu de vida en Nueva York, el centro industrial del país, lleva implicaciones directas acerca de su percepción de la modernidad norteamericana. Para Martí, esa fuerza cultural de la modernidad se basa en el espacio urbano y es como una amenaza que espera penetrar y corromper las tierras rurales del país. Es precisamente al revés de lo que expresaba Domingo Sarmiento en su obra. Mientras el argentino buscó establecer el espacio urbano como el corazón indiscutible de la República Argentina, disseminando del centro una fuerza civilizadora hacia la “barbarie” de la pampa, Martí denuncia el carácter

aparentemente vacío que él percibía en la ciudad norteamericana, valorando más la esencia del campo. La barbarie, para Martí, habita la ciudad.

Si antes Martí admitía alguna posible utilidad en la práctica de mandar a los niños al norte para recibir su educación, su tono había cambiado al llegar al año 1894. En el mismo discurso, él advierte lo siguiente: “Se nota en New York [...] que la educación no produce hombres: a lo sumo produce [...] dependientes de comercio [...]. El influjo de las ciudades predomina y corrompe [...] el espíritu del campo” (17). Sigue aquí la división ciudad/campo elaborada por Martí. Según el cubano, los valores del comercio penetran hasta en las escuelas de Nueva York donde llegan a influir en la mente de los alumnos. Los niños memorizan, repiten y señalan con el dedo, pero realmente no piensan y no crean. Martí alude aquí a una profunda obsesión económica en la modernidad de Nueva York que ha llegado a asumir control sobre la educación de la ciudad y que crea para los niños una existencia dependiente desde una edad joven. La educación en la capital, implica Martí, ha llegado a ser un instrumento de los comerciantes que buscan ampliar sus lucros. El autor alinea sutilmente al pueblo cubano con “el espíritu del campo”, estableciendo como amenaza los valores que acompañan la modernidad que sale del centro industrial norteamericano. Para Martí, la destrucción del espíritu natural en Cuba significaría una especie de muerte cultural y una pérdida en el camino hacia la independencia. Martí establece en este texto una conexión entre el peligro al que enfrenta el “niño del campo” y el peligro que presenta la modernidad industrial a un país principalmente rural como Cuba. En este sentido, el cubano deshacía el mito entonces propagado por algunos intelectuales como Sarmiento que llamaban animosamente a la incorporación de modelos extranjeros en sus respectivas patrias.

Era esencial para José Martí no perder lo singularmente “cubano” al procurar una participación en la creciente modernidad que salía de los centros industriales a finales del siglo XIX. Sólo así se lograría y se mantendría la futura independencia de Cuba. En este sentido, Martí demuestra una presciencia sobre un fenómeno que Ángel Rama describe en su discurso sobre la transculturación. Son las regiones que transculturán, según Rama, “sin renunciar al alma” los que mejor se mantienen frente al impulso modernizador (71). Martí era muy consciente de ese riesgo al considerar el impacto de la modernidad en Cuba y en toda América Latina y yo diría que esa misma conciencia hizo aún más fuerte las llamadas del cubano por cultivar una solidez cultural. El cultivo de la independencia intelectual del país era un paso obligatorio en el camino hacia una independencia política. Y en cuanto a la obsesión de algunas figuras con la noción de la maravillosa vida norteamericana, Martí extingue francamente esas llamas al proclamar, “ni espíritu de invención, ni artes de comercio, [...] ni amor a la libertad [...] tenemos que aprender de los Estados Unidos. Venir, ver, viajar, no es malo: pero no es bueno quedarse mucho tiempo [...]. Ni propalar que esta es la imponderable maravilla” (18). Martí aparentemente decidió en algún momento previo a 1894 que los riesgos de mandar a los educandos latinoamericanos al norte para recibir la educación pesaban más que los posibles beneficios.

Lo que se mantiene constante entre los discursos de Martí aquí citados es la necesidad de cultivar y no arriesgar la conexión natural con la patria. En su tratamiento de los elementos del sistema educativo norteamericano, Martí muestra una apreciación del carácter práctico que se percibe, por ejemplo, en la fábrica de San Luis, Missouri, y en el colegio de Estrada Palma. Sin embargo, estos elementos prácticos no tienen valor

cuando no estén acompañados por un especial énfasis en “nuestras virtudes, carácter y naturaleza” (5: 262). Martí, en este sentido, crea un discurso para desafiar las llamadas de Sarmiento de seguir los pasos del pueblo norteamericano. La imagen que Martí proyecta de la educación en el espacio urbano norteamericano cuestiona directamente el mito de una modernidad utópica norteamericana. Además, Martí insiste en crear en los alumnos, a través del proceso educativo, una devoción nacionalista tan fuerte como el mismo fervor religioso que el autor denunciaba en su crítica al sistema escolástico. Se podría decir que de alguna manera ambos fervores son ejemplos de adoctrinamiento. De la misma manera en que Martí observa el sistema económico neoyorquino influir en la educación de la ciudad, el autor quiere aprovechar el sistema educativo de Cuba como instrumento en el fortalecimiento de la conexión del pueblo a la patria. La diferencia yace en el hecho de que el objetivo de Martí era el de conseguir una independencia para el pueblo cubano. Para saber si esa posición crítica de Martí ante la implementación de prácticas educativas norteamericanas era consistente en otras áreas de su pensamiento educativo, vale considerar ahora su tratamiento de otro conjunto de instrumentos, las ciencias naturales y las nuevas tecnologías de la modernidad.

### C. ¿Conforme a cuál mundo?:

#### La tecnología, la ciencia y el mundo natural en la visión de Martí

En la ya mencionada serie de artículos que José Martí escribió entre 1883 y 1884 para *La América* de Nueva York, el autor permite para su lector un panorama de los nuevos avances tecnológicos que él veía en varios aspectos de la sociedad norteamericana. Este conjunto de escritos en particular es interesante justamente por la percepción optimista que el cubano muestra hacia las fascinantes novedades que permitía

la modernidad a la sociedad norteamericana. Los brazos del cubano parecían estar relativamente abiertos a los instrumentos de la modernidad norteamericana. Pero, a la vez, Martí tomó mucho cuidado de mantener una marcada distancia al hablar de la “otra” América. Con informes sobre los inventos más recientes, las infinitas exposiciones industriales y los nuevos métodos de instrucción, Martí buscó crear una imagen de las futuras posibilidades que ofrecía la modernidad a América Latina. En este grupo de artículos es donde se ve la llamada más fuerte que hizo Martí a favor de la incorporación de las nuevas tecnologías de la modernidad en tierras propias. Pero eso nunca significaba para el cubano abrazar la totalidad del espíritu de vida norteamericano. Como antes vimos con el apoyo de Julio Ramos, el compromiso que Martí tuvo con los editores del periódico neoyorquino terminaría en el año próximo a su inicio. Sin embargo, los artículos que hoy tenemos nos ofrecen un perfil demasiado interesante del pensamiento de José Martí en los primeros años de su estancia en la nueva capital de la modernidad industrial.

En agosto de 1883, Martí publica en *La América* “A aprender en las haciendas”, una urgente llamada al pueblo latinoamericano a aprender los nuevos métodos del cultivo de la tierra empleados en los Estados Unidos. “A aprender en las haciendas” es un ejemplo del entusiasmo por la modernidad que caracterizó el esfuerzo de Martí en *La América*. El artículo contiene un tono destacadamente competitivo en la insistencia del autor a suplantar los “instrumentos ruines” y “los sistemas rutinarios y añejos” que han dejado al pueblo en una posición atrasada con respecto los demás integrantes de la modernidad industrial (8: 275). Martí establece este tono desde la primera frase, en que se plantea lo que él percibe como el problema central que inhibe el progreso de América

Latina: “Nuestras tierras feracísimas, ricas en todo género de cultivos, dan poco fruto y menos de lo que debían” (8: 275). Entonces, Martí busca fomentar en su lector una conciencia más amplia de los avances tecnológicos que en aquel momento salían de los EE.UU.. Para provocar a su lector, él pregunta:

¿Qué valla quedará en pie, qué competencia no será vencida, qué rivales mantendrán sus fueros cuando los instrumentos modernos, y las mejores prácticas ya en curso, fecundan las comarcas americanas? Buenos Aires sabe de esto. Buenos Aires que está sacando cada mes de estos puertos cuatro o seis buques cargados de instrumentos de agricultura. (8: 275)

El mensaje del artículo es en parte parecido al que ya vimos en “Escuela de mecánica” de septiembre de 1883, en que Martí informa al lector sobre el proceso práctico de instrucción empleado en The Excelsior Manufacturing Co. de San Luis. Sin embargo, la urgencia con que Martí quiere incitar un espíritu de rivalidad y de competencia, tanto con los vecinos al norte como con los demás países latinoamericanos, aquí merece más atención.

La solución que Martí plantea para remediar la situación de atraso en que se encuentra, según él, América Latina, es doble. No sólo hay que seguir los pasos de Argentina e importar de los Estados Unidos los nuevos instrumentos del cultivo de la tierra, sino también hay que mandar a los hijos a aprender sobre su uso porque “ni es suficiente que se entren por las tierras los instrumentos si no entra con ellos quien los maneje” (8: 275). Él proclama que hay que “venir a aprender esto donde está en pleno ejercicio”, a la vez advirtiéndole que existen también muchos niños latinoamericanos que vienen y salen “con la mente confusa y llena de recuerdos de lo que trajeron y reflejos imperfectos de lo nuevo que ven, inhábiles acaso ya para la vida espontánea, ardiente y exquisita de nuestros países” (8: 276). Es decir, tampoco es la llamada del autor un abrazo ciego a todo lo que ofrece la modernidad norteamericana. Según Martí, los hijos

latinoamericanos han de venir a los Estados Unidos para cumplir una sólo misión: aprender en las haciendas las nuevas prácticas agrícolas para después regresar para instituir las en las tierras “feracísimas” latinoamericanas.

La lógica que utiliza Martí en “A aprender en las haciendas” es bastante simple. Desde la vista privilegiada del importador cultural, Martí está respondiendo a una carencia que él percibe en la preparación del continente para las demandas de la modernidad. Las tierras fecundas para un rico cultivo, sí las hay. Y hay también la voluntad de un pueblo capaz de trabajar y producir. Pero a América Latina le falta ponerse al día con los instrumentos y los métodos que están ayudando a los demás pueblos del mundo, incluso Argentina, a ganarse un asiento en la mesa redonda de la modernidad industrial. El hueco, según el autor, es esencialmente tecnológico. Y la visión del futuro que pinta Martí, mientras el pueblo adapte a las nuevas normas, brilla con éxitos y rivales vencidos. Lo que Martí trata de comunicar a su lector es una conciencia del nuevo espíritu de competitividad que caracterizaba la modernidad. Es una competencia que ha hecho al mundo empezar a parecer más pequeño y en que uno tiene que estar pendiente de los movimientos de los “rivales.” Sin embargo, estas llamadas de Martí por la simultánea importación de instrumentos y exportación de alumnos, típicas a esa serie de artículos, marcan el límite de la insistencia del cubano a incorporar los nuevos avances tecnológicos norteamericanos en el aprendizaje de los hijos.

A partir del fin de su asociación con *La América* en 1884, se ve atemperar esa insistencia de Martí en que los hijos viajen al norte para aprender sobre los nuevos instrumentos de la modernidad. Pero paralelamente en esa misma serie de artículos, se intensifica el enfoque del cubano en el reemplazamiento del añejo sistema escolástico en

Cuba con una educación científica. A lo largo de su compromiso con el periódico neoyorquino, Martí nunca se acerca al extremo de insistir en la incorporación de una educación fundamentalmente “industrial” para América Latina. Mientras el autor ofrece ejemplos de nuevos sistemas de instrucción que llaman la atención en el norte, nunca deja duda de que, para él, la revolución de la enseñanza requerida en América Latina ha de tener un espíritu práctico, específicamente científico. Sobre todo, y cada vez con más intensidad, la ciencia llega a ser la raíz central de la visión martiana de la educación latinoamericana. Esa llamada de Martí por la incorporación de las ciencias en las aulas cubanas es mejor comprendida si se contrasta con los principios del escolasticismo cubano que presidía a finales del XIX.

El gobierno colonial en Cuba primero decidió crear un sistema educativo organizado en la isla con el Plan de Instrucción Pública de 1842. Y esto fue, según Justo Chávez Rodríguez, sólo porque en aquel momento, los representantes de la corona española empezaban a sentir “el peligro de perder la relativa estabilidad ideológica en que había[n] vivido” durante los previos 300 años (1). El modelo que imponía este plan de 1842 se basó en los postulados del escolasticismo. En cuanto a la ciencia y el mundo natural, el sistema fijó su mirada hacia el pasado, no hacia el futuro, y no incorporó ningún elemento de observación ni experimentación en su pedagogía. Dios era el verdadero creador del conocimiento y el hombre, su servidor y reproductor. En el sistema escolástico cubano, la ciencia era nada más que un conjunto de conceptos fijos, no abiertos para ser discutidos ni desarrollados y toda explicación científica tenía su origen en la autoridad total de Dios. José Martí, manteniendo viva la llama de los pensadores

iluministas que le precedieron, contrarió a esa corriente y forjó una visión modernizada del rol que debían tener la ciencia y la naturaleza en la educación.

La ciencia y el conocimiento del mundo natural ocupaban una posición central en la filosofía educativa de José Martí. Varias veces en su obra escrita, Martí dio gritos a favor de la integración central de la ciencia en la “nueva” educación que él proponía y abogó para que los educandos conocieran el mundo físico con sus propias manos, a través de la observación y la experimentación. Martí constantemente toma el cuidado de elaborar una marcada distinción entre la inutilidad del viejo sistema de enseñanza para el mundo actual y la subsecuente necesidad de adaptar la educación a las nuevas demandas del mundo moderno. Así mismo, el autor exalta sobre los albores de una nueva época y la necesidad de adaptar la educación a ella en un artículo que él escribió para *La América* de Nueva York en 1883.

Aunque el artículo “Abono. – La sangre es buen abono” se trata de un tema agrícola, sirve más bien como un vehículo del autor para expresar sus ideas sobre la necesidad del pueblo cubano de modernizar la educación del país. Martí anuncia una ruptura con el pasado al decir:

No basta ya [...] saber dar con el puntero en las ciudades de los mapas, [...] ni saber esa desnuda Historia cronológica inútil y falsa [...]. Naturaleza y composición de la tierra, y sus cultivos; [...] elementos naturales y ciencias que obran sobre ellos [...]. [H]e ahí lo que en forma elemental, en llano lenguaje, y con demostraciones prácticas debiera enseñarse, con gran reducción del programa añejo, que hace a los hombres pedantes, inútiles [...]. La enseñanza primaria tiene que ser científica. El mundo nuevo requiere la escuela nueva. (8: 298-99)

Vemos aquí la llamada de Martí a infundir un sentido científico y práctico en el sistema educativo, aplicable a los tiempos que vivía la sociedad cubana. Siendo los frutos de la tierra el mayor recurso con el que contaba Cuba, un conocimiento científico de la tierra

tenía mucho sentido práctico para el pueblo. En vista de esa riqueza natural, Martí imaginaba un pueblo nuevamente capacitado, gracias a una nueva educación en la isla, para los nuevos propósitos y desafíos que presentaba la modernidad. Y para Martí, la clave que permitiría esa emancipación de la inutilidad del antiguo sistema yacía en el acto de cultivar un profundo conocimiento de la tierra a través de una educación científica.

Según indica su título, queda claro el tema del artículo aquí tratado: el beneficio de utilizar la sangre para mejorar el rendimiento de las tierras cubanas. Sin embargo, llaman la atención también dos posibles metáforas aplicables a la idea de la sangre en tierras cubanas. Por un lado, existe la posibilidad de que Martí esté haciendo mención de la necesidad de educar al pueblo cubano solamente en tierras propias y de abandonar el mando de los alumnos a tierras ajenas para ser instruidos. La imagen de la sangre como beneficio para la tierra cubana sirve también como una metáfora para la conexión natural que se debe mantener entre una gente y su tierra. Por otro lado, existe la posibilidad de que Martí esté refiriéndose a la necesidad de derramar sangre en la isla caribeña, en forma de revolución, para poder avanzar como pueblo. Al ser escritas estas palabras, ni habían pasado cinco años desde el fin de la Guerra de los Diez Años (1868-1878) y el aire de revolución en la isla seguramente no había desistido. Lo que sí es cierto es que Martí está declarando el comienzo de una nueva época, donde la tierra cubana reciba el tratamiento que merece y en que sus habitantes sean educados “en acuerdo con los tiempos” (8: 299). En un artículo que él escribió en septiembre del año 1883, otra vez para *La América* de Nueva York, Martí nombra francamente al sistema escolástico como el definitivo rival de sus esfuerzos educativos.

En el artículo “Educación Científica” de septiembre de 1883, Martí intensifica su llamada por la revolución científica que él proponía para el sistema educativo cubano. El autor cita un conflicto en el campo educativo del momento y plantea una especie de batalla entre la tradición y la ciencia sobre la educación del país. Era una batalla pedagógica pero con repercusiones tanto religiosas como sociales. “Que se trueque de escolástico en científico el espíritu de la educación”, proclama Martí, y que “la educación pública vaya desenvolviendo, sin merma de los elementos espirituales” (8: 278). Merece la pena aquí fijarse en el detalle del carácter espiritual al que se refiere Martí. Según este pasaje, existe una esencia espiritual inherente al pueblo cubano cuya disminución preocupa al autor. Veremos más adelante que esa mera mención de la espiritualidad del pueblo es el inicio de lo que luego se volverá un florecimiento del enfoque de Martí en la espiritualidad natural del pueblo. En seguida, Martí detalla una consecuencia social que sufre el pueblo entero por haberse educado en un sistema tan disconforme al afirmar que “(divorciar) el hombre de la tierra, es un atentado monstruoso. Y eso es meramente escolástico: ese divorcio” (8: 278). Aquí, el autor culpa explícitamente al sistema escolástico cubano por haber separado al hombre falsamente del mundo natural al que pertenece. Podemos inferir que el cubano atribuye esa separación al carácter principalmente teológico y a la falta de capacitación científica y práctica del sistema. De nuevo, la conexión primordial entre el hombre y su tierra es fundamental para Martí y, en este sentido, él vio en la educación científica la posibilidad de reestablecerla.

La eliminación del escolasticismo en Cuba tuvo una importancia especial para la isla, considerando la centralidad de la Iglesia Católica al dominio del Imperio español. Desde la llegada de Colón en 1492, un particular dogmatismo católico había sido el

instrumento preferido de la autoridad colonial en las Américas. Quebrar, o por lo menos atemperar, esa tradición sería un paso esencial en el proceso de liberación de Cuba. Pero tampoco se podría decir que José Martí era plenamente antirreligioso. Él quería que el pueblo tuviera los instrumentos necesarios para percibir con una mirada crítica la sociedad cubana y el mundo de aquel entonces. El sistema escolástico, sí, permitía la discusión de los preceptos de la Iglesia, pero no fue para ponerlos en duda, sino para “entenderlos mejor” (Chávez 9). Para Martí, la eliminación del escolasticismo en las escuelas cubanas y su subsecuente reemplazo por la nueva educación científica significaría un gran paso hacia la independencia del pueblo cubano. Al mismo tiempo, una variedad de corrientes surgían en América Latina durante el siglo XIX que cuestionaban la autoridad de la Iglesia sobre la vida del continente. Entre los más diseminados en el mundo hispano de la época era el Positivismo.

El corazón del pensamiento positivista era el intento de lograr un conocimiento directo del mundo a través de la ciencia experimental. Durante el siglo XIX, la corriente filosófica del Positivismo surgía en varios países latinoamericanos y proporcionó “oposición a los dogmas de la Iglesia” (Cuéllar 34). Los positivistas acercaban la búsqueda de la verdad con una aproximación particularmente racional y científica. Según Jorge Cuéllar, los positivistas “normalmente tenían una posición hostil frente a lo que denominaban metafísica, es decir, toda filosofía que no pudiera argumentarse en las ciencias naturales” (34). Es probable que José Martí primero haya encontrado la filosofía positivista en México, país donde el cubano residía entre 1875 y 1877 después de terminar sus estudios universitarios en España. Aunque dicha filosofía alcanzó una cierta eminencia en varios países latinoamericanos durante el siglo XIX, México era, sin duda,

la capital de su presencia en el continente. Al llegar a México, Martí se hizo amigo del gran letrado mexicano Justo Sierra, “la figura máxima del positivismo mexicano”, con que compartió un ardiente fervor patriótico (Cuéllar 35). La influencia del Positivismo es evidente en la filosofía educativa martiana en su obsesión por lograr una más profunda integración de las ciencias en la educación pública. No obstante, Martí no adopta una visión estrictamente utilitaria del rol de las ciencias en el aula. Mientras el cubano seguramente aboga por poner fin a las prácticas escolásticas en las escuelas, él también dejaba espacio para la cultivación del carácter espiritual del pueblo. Hay momentos en que Martí muestra una alternativa a la estricta espiritualidad dogmática característica del escolasticismo cubano, una espiritualidad basada justamente en el mundo natural.

Escrito para el periódico neoyorquino *La América* en mayo de 1884, “Maestros ambulantes” da una llamada por establecer un cuerpo de maestros con el objetivo de fomentar la educación de la gente del campo. Martí declara explícitamente lo que han de ser los dos elementos principales de la enseñanza aquí propuesta: “En suma, se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros” (8: 291). El cubano insiste en la necesidad del alumno de conocer la tierra en que vive y también exalta la prosperidad económica que resulta de dicho conocimiento cuando razona que “el único camino abierto a la prosperidad constante y fácil es el de conocer, cultivar y aprovechar los elementos inagotables e infatigables de la naturaleza” (8: 289). A la vez, Martí alude al matiz espiritual de su propuesta, el de la importancia de la gran “armonía del universo” que es capaz de guiar y mejorar naturalmente, con el apoyo del buen maestro, el carácter del alumno (8: 289). En esa instancia, Martí se refiere a la ciencia natural y los maestros que la han de enseñar como

“la religión nueva y los sacerdotes nuevos” respectivamente (8: 290). Él proclama a su lector, “La naturaleza no tiene celos, como los hombres. No tiene odios, ni miedo como los hombres [...]. He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos; sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres” (8: 289). Es decir, las metas espirituales de la enseñanza parecen ser tan importantes como las prácticas mismas. En esta muestra de la visión de Martí, es el mundo natural cuyo firme ejemplo es capaz de enseñar a comportarse al hombre. Y el objetivo supremo, según Martí, es nada más que “la elevación espiritual, la grandeza patria” (8: 288).

Además de atribuir un innato compás espiritual a la naturaleza, Martí asigna cierto valor único a la gente que habita el campo, aparentemente debido a su más íntima coexistencia con el mundo natural. De la distinción entre la gente urbana y la del campo, Martí declara que “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” (8: 290). Y la práctica de educar a esa gente, según el autor, aprovecharía su fuerza inherente, abriendo en ella “el apetito del saber” (8: 291). De los dos espacios distintos, el urbano y el rural, una cosa es cierto: “en campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza” (8: 291). El acercamiento que hace Martí a la gente del campo de nuevo pone al autor en conflicto directo con la filosofía del argentino Domingo Sarmiento. Mientras Sarmiento buscaba cambiar la manera de ser de la gente de la pampa argentina y “civilizar” a los bárbaros espacios rurales, Martí prefiere aprovechar, no transformar, lo particular del carácter de esa gente como complemento distinto al mundo urbano. De hecho, es en el carácter del espacio

rural y la gente que lo habita que Martí busca enraizar la sociedad cubana. Hay espacio e incluso un papel específico para la gente del campo en la modernidad de José Martí. El cubano ni considera oscurecer los rasgos particulares del “corazón” de su país. Más bien, la visión de Martí es sumamente inclusivo con respeto a la gente de las varias regiones del país. Según Martí, la modernidad latinoamericana puede ser, o mejor dicho, *tiene* que ser, una experiencia firmemente basada en una conexión con el mundo natural.

La insistencia de Martí en la importancia del conocimiento del mundo natural está también presente en otro artículo iluminador que él escribió en octubre de 1889 para *La Nación* de Buenos Aires. En “Universidad sin metafísica”, el autor ofrece un informe sobre un evento que conmemoró la apertura de la Universidad de Clark del estado norteamericano de Massachusetts. Con su típica prosa poética, Martí parece ensalzar el discurso de un orador que solemnizó la propuesta enseñanza de la nueva universidad:

[S]e ha mudado de templo, y el de ahora es la naturaleza, donde los árboles cantan y hacen de turíbulo con su vapor y sus aromas, cuando la luz oficia de sacerdote en el cielo: se ha ensanchado el templo, porque la religión nueva [...] no cabe en el templo de una religión sola (12: 347)

Lo que vemos que Martí celebra aquí es la influencia sobre la educación de una visión cuasi-religiosa del mundo natural. En vez de un Dios autoritario, es la naturaleza misma el maestro que guía al educando con su ejemplo superior. Según esa visión, al observar el orden natural del mundo, el individuo puede adquirir de ello una sabiduría que le sirve en varios matices de la vida: educación, ética, moral e incluso religión. Sin embargo, mientras Martí plantea la importancia que tiene en teoría una incorporación del mundo natural en la enseñanza, él simultáneamente denuncia la inutilidad de cualquiera pedagogía que no sea complementada por un carácter práctico. El autor azuza a su lector, “se ha echado abajo un mundo escolástico, ¿y vamos a fundar otro?: la primera libertad,

base de todas, es la de la mente” (12: 348). Me parece que aquí, Martí quiere indicar que el acto de fundar otro estilo de enseñanza que comparte con el escolasticismo una falta de aplicabilidad práctica sería simplemente dar otro gran paso hacia atrás.

El tono de Martí en el presente artículo es relativamente ambiguo. Al lado de la aparente celebración de las ideas de algunos oradores del evento, Martí parece infundir en su narración una crítica de la disparidad que existe entre la teoría de la enseñanza que supuestamente pretenden seguir en las aulas de la universidad norteamericana y los frutos verdaderos que resultan de ella. En este sentido, el tono de Martí parece cuestionar la sinceridad de los discursos proclamados en Clark. Por ejemplo, vemos desde la primera oración evidencias de una especie de burla de Martí del evento que forma la base de su crónica. Él comienza:

Ya es la universidad de Clark que se abre, en el corazón puritano de Massachusetts, para enseñar como lo manda el mundo nuevo sin poner unas metafísicas en vez de otras, ni sustituir la infalibilidad de la secta con la infalibilidad científica, ni enfajar el espíritu del estudiante con las preocupaciones y odios de la secta religiosa. (12: 347).

La conflictiva imagen de la universidad que resulta aquí es la de una institución que se funda en teoría con grandes ambiciones liberales pero que se encuentra cargada con el peso del pasado tradicionalista. Al cerrar su informe sobre la Universidad de Clark, Martí alude otra vez a la disonancia que se percibía entre la educación y las demandas de la época y cita a un alumno de la universidad que queja, diciendo “[t]anto como sabemos, decía un graduado, y no podemos decir a nuestros hijos por qué anda una maquina de vapor” (12: 348). La principal preocupación de Martí aquí parece ser la necesidad de las universidades de transformar su curriculum educativo para estar más conforme con los tiempos. Esa transformación necesariamente implica un abandono de la tradición

impuesta por la “gente canosa, y de las viejas universidades” que asistía al evento de Clark (12: 348). Según Martí, una cosa era proclamar una nueva teoría de la enseñanza que abunda en nuevas ideas liberales sobre la naturaleza y la espiritualidad, pero era esencial también realizar una modificación del curriculum según las demandas de la nueva época. Con una nueva apreciación de los elementos del mundo natural tiene que haber también un nuevo enfoque en el aprendizaje práctico y científico que ayuda al alumno a navegar un mundo en transformación constante. Al cambiar el mundo tiene que cambiar profundamente el curriculum de la institución educativa. Aún con una fuerte apreciación del poder educativo y espiritual del mundo natural, Martí nunca perdió de vista la necesidad de educar a los alumnos según las exigencias particulares de la época.

La visión sumamente espiritual del mundo natural que Martí presenta en estos dos artículos es distinta de la ciencia relativamente más utilitaria del Positivismo. El cubano sugiere que el alumno que observa y estudia íntimamente el orden de la naturaleza encuentra en ello un conocimiento supremo, un guía natural de comportamiento. Esta infusión de la ciencia con la espiritualidad, la unión entre la fe y la naturaleza, es un concepto fundamental del krausismo, filosofía que destacaba en aquel momento en el pensamiento liberal de España y que había empezado a circular también por América Latina. Martí seguramente estuvo en contacto con las ideas de Krause, filósofo alemán conocido por su teoría del “racionalismo armónico”, durante su estancia en España entre 1871 y 1874. El racionalismo armónico, concepto central de la filosofía krausista, es la idea de que el universo es infinitamente divino, y que todo fragmento y ser que lo habita contiene y es contenido por la esencia del Creador. Existe una armonía, según el Krausismo, entre la ciencia de la naturaleza y la esencia divina, y todo individuo puede

conocer esta armonía a través del orden natural (Oria 160). Los krausistas mantenían como meta central de la vida el conocimiento del saber divino, logrado a través del cultivo de la ciencia natural y una fuerte disciplina mental, y la subsecuente aplicación de dicho conocimiento a la vida humana (Oria 161). En este sentido, el mundo natural, exponiendo innatamente la esencia del Creador, sirve el rol del maestro supremo para los krausistas. Se podría decir que aparecen chispas de esa visión en los dos artículos sobre la educación aquí presentados. Sin embargo, existen positivas evidencias también de la afición que tuvo Martí por la visión espiritual de la naturaleza proyectada en la obra del escritor norteamericano Ralph Waldo Emerson.

En la ocasión de la muerte de Emerson en mayo de 1892, Martí escribió un largo elogio a la vida y la visión del autor norteamericano para el periódico *La opinión nacional* de Caracas. El lenguaje que utilizó Martí para celebrar a Emerson, marcando una fusión de la naturaleza y la espiritualidad, era muy parecido al que vimos en los dos artículos anteriores. A Emerson, Martí le bautiza “un sacerdote de la naturaleza” y explica que para el filósofo norteamericano, “un árbol sabe más que un libro; y una estrella enseña más que una universidad; y una hacienda es un evangelio; y un niño de la hacienda está más cerca de la verdad universal que un anticuario” (13: 19, 22). De nuevo, para Martí, la sabiduría yace en el mundo natural y la esperanza del individuo de adquirirla yace en su aproximación a ello. Hay un innegable uso meditado por Martí del lenguaje religioso tanto en “Emerson ha muerto” como en los dos artículos ya mencionados sobre la educación. El mismo proceso de aprendizaje, entonces, es visto como un acto sagrado con implicaciones espirituales. Y cuando es bien seguido el camino de este estilo de enseñanza, el alumno puede llegar a entender, como entendió Emerson,

que “todo se parece a todo, – que todo tiene el mismo objeto [...], – que a través de cada criatura pasan todas las corrientes de la naturaleza, – que cada hombre tiene en sí al Creador, y cada cosa creada tiene algo del Creador en sí” (13: 24).

Es difícil de decir cuál era exactamente la influencia del Krausismo y de la filosofía de Emerson en el pensamiento educativo de José Martí. Pero decir que el pensamiento de Martí en estos momentos concurre con los de ambos filósofos no me parece una exageración del tema. Tanto en Emerson como en Krause vemos una sagrada búsqueda en el mundo natural por una verdad universal. Pero vemos también la insistencia de Martí en realizar dicha búsqueda con una aproximación práctica y científica. En este sentido, yo diría que existe en la visión educativa de Martí una cierta síntesis de ideas y filosofías que circulaban a finales del siglo XIX pero también que él mostró cuidado de no dedicarse a ninguna en particular. Martí imagina un sistema educativo en el que el maestro actúa como una especie de guía que ayuda al alumno a identificarse como integrante del mundo natural y, como resultado, a desarrollar una conciencia de la responsabilidad moral y ética que implica esa conexión. Una educación científica, en ayudar a fomentar esa conexión, era el complemento natural al esfuerzo de Martí. Tampoco duró poco tiempo esa visión martiana. De hecho, existen siete años de separación entre la publicación del elogio a la muerte de Emerson (1882) y “Universidad sin metafísica” (1889), casi la década entera que nos señala Ángel Rama como época de mayor rendimiento del cubano. Es decir, la insistencia de Martí en cultivar una conexión espiritual entre el pueblo y la tierra cubanas con una educación esencialmente científica era un factor relativamente invariable durante su estancia en Nueva York. Al lado del replanteamiento de la historia latinoamericana, yo diría que la cultivación de esa

conexión era otro soporte fundamental de la aproximación de Martí a la modernidad. Parte práctica y parte espiritual, sería una conexión imprescindible para el pueblo latinoamericano en su acercamiento a la crisis de la modernidad.

No podemos ignorar, sin embargo, que el salto del enfoque teológico del escolasticismo a una educación con elementos cuasi-espirituales, basada en el mundo natural, hubiera sido esencialmente el cambio de una fe por otra igualmente especulativa. Sin embargo, aún en sus momentos más intensos de insistencia espiritual, Martí no dejó al lado la esencialidad del carácter práctico y científico que él proponía para la educación. Una educación científica, para Martí, tenía una doble importancia. Por un lado, un nuevo énfasis en la ciencia ayudaría a deshacer la cadena de mitos religiosos que en aquel entonces sostenía el dominio de España sobre Cuba. Martí, en este sentido, veía una manera de poner la ciencia a trabajar por la independencia intelectual y espiritual de Cuba. Por otro lado, una educación científica pondría a los alumnos a trabajar y a aprender con las propias manos, dejándoles nuevamente capaces de aprovechar la abundancia de recursos naturales que les rodeaban y de dirigir la economía del país a una posición más competitiva en los nuevos mercados del mundo. En este lado vemos la preocupación de Martí por establecer una educación práctica, vinculada explícitamente con el trabajo. La ciencia, entonces, era un instrumento que Martí utilizaba para robustecer el pueblo cubano y, a la vez, romper la existencia dependiente de la isla. En este sentido, vemos a Martí aprovechar los mismos frutos de la modernidad, los avances científicos por ejemplo, para fortalecer la enseñanza en Cuba.

Hay que tener en cuenta también el hecho de que Martí, navegando el corazón de la modernidad industrial de los EE.UU., veía cada día las consecuencias que podían

afectar naturalmente a una sociedad de alta producción industrial. Hemos visto las denuncias que hizo el autor del deterioro cultural que él asoció con el enfoque material de la modernidad que había penetrado incluso en las escuelas de la capital norteamericana. En este sentido, en sus crónicas sobre la educación, Martí demoniza los valores materialistas de la modernidad y especialmente su dominio en el espacio urbano. En vista de esa preocupación, se evidencia una lógica particular atrás de la insistencia martiana en la educación de la gente del campo y también en la importancia de la ternura y la conexión profunda, incluso espiritual, como fundamentos del sistema educativo. No quiere decir que estos factores sean aún más fundamentales en la visión de Martí que las ciencias naturales, sino que eran un complemento imprescindible que actuarían como una especie de refuerzo cultural ante la crisis de la modernidad. Además, teniendo esta conexión directa con la tierra, el pueblo cubano sentiría el derecho de pertenecer a su patria y, aún más clave, la responsabilidad de defenderla. El cubano imaginó en su visión educativa una aproximación a la modernidad que cumpliera con las exigencias del nuevo mundo pero que también reforzara a la vez el carácter del pueblo para no volverse víctima de ello.

## CAPÍTULO IV

### ***LA EDAD DE ORO: LA VISIÓN EDUCATIVA MARTIANA***

#### **PUESTA EN PRÁCTICA**

##### A. La literatura infantil cubana al final del siglo XIX

Varias voces críticas que conocen la historia de la literatura infantil en Cuba coinciden en que la publicación en 1889 de los cuatro volúmenes de *La Edad de Oro* de José Martí marca la fundación de una literatura infantil pensada y propia para la isla caribeña. Carmen Bravo-Villasante, voz autorizada en dicho campo, ha descrito la aparición de la revista de Martí como la de un “relámpago” que llegó a “marcar el camino” para las futuras generaciones de autores de literatura para los niños en Cuba (224). De manera similar, Flor Piñeiro de Rivera hace la afirmación de que el texto de Martí para los niños no sólo comienza una nueva tradición en Cuba, sino que también marca el inicio de “la nueva literatura para niños en Hispanoamérica, así como *Ismaelillo* inició la nueva poesía” (50). Tal afirmación no quiere decir que no existiera la literatura infantil en Cuba antes de 1889, sino que hasta aquel momento, los autores de literatura para niños producían obras de cuestionable valor y de poca originalidad, es decir, eran insuficientemente “cubanas”.

La antología de la autora madrileña Carmen Bravo-Villasante, *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana*, cita la dependencia en modelos europeos, particularmente españoles, de la literatura infantil cubana de los siglos XVIII y XIX. De manera similar, Alga Marina Elizagaray, autora cubana también especialista en la literatura infantil, retrata la época en que salió *La Edad de Oro* como un momento en que “lo usual y cotidiano respecto a publicaciones infantiles eran la cursilería, la

filantropía y la tontería”, produciendo sólo un “remedo tardío de lo peor de toda la literatura infantil europea del siglo anterior” (138). Era la fábula, con su típico humorismo y moralismo, el género predilecto de los niños al entrar en el siglo XIX en América Latina, y el modelo eminente de fabulistas de habla española era el autor vasco Félix María de Samaniego. Las fábulas de Samaniego eran breves relatos, muchas veces en forma de poesías de corta extensión, que solían terminar con la declaración de alguna moraleja clásica para los jóvenes lectores. Por ejemplo, la fábula de “El labrador y la cigüeña” se concluye así: “La inocente Cigüeña / Tuvo el fin desgraciado, / Que pueden prometerse / Los buenos que se juntan con los malos” (73). Otro final típico de las fábulas de Samaniego es el de “La serpiente y la lima” que termina de la siguiente manera: “Quien pretende sin razón / Al más fuerte derribar / No consigue sino dar / coces contra el aguijón” (73). Con su rima agradable, moraleja explícita y conservadora y animales encantadores, las fábulas de Samaniego proporcionaron un modelo relativamente simple de seguir en su época.

Siguiendo los pasos de Samaniego, luego apareció en Cuba una larga lista de autores que se dedicaron al arte de la fábula, incluso el gran poeta cubano José María Heredia. Según Bravo-Villasante, sería el autor mulato Plácido (1809-1844), seudónimo de Gabriel de la Concepción Valdés, él que primero llegaría a “cubanizar” el género con la inclusión en las fábulas de “animales y vegetales típicos cubanos – como el majá, el tabaco, el carpintero, el cao –, y animadas de una característica zumba criolla” (223). A partir de aquel momento, los demás autores cubanos practicantes de la tradición irían cada vez más infundiendo en ella elementos tanto de la tierra cubana como de la opulencia coloquial de su lenguaje. Sin embargo, a pesar de los elementos propios

cubanos ya presentes en la fábula, el género aún era un préstamo europeo. Yuxtapuesta con los elementos de esta tradición fabulística que predominaba durante el siglo XIX, la literatura que escribió José Martí para los niños cubanos se destaca aún más por lo revolucionario que en realidad era, tanto en el sentido estilístico como con respeto a su contenido. Con la publicación en 1889 de *La Edad de Oro*, Martí logró subvertir las normas de la literatura infantil cubana, llevando el punto de vista literario de un pasado europeo, reciclado y agotado, a un futuro propio y original.

Los cuatro volúmenes existentes de *La edad de oro* se publicaron mensualmente entre julio y octubre del año 1889. Cada volumen consistía precisamente en 32 páginas, de las cuales José Martí era el único redactor, y contaba con una combinación de poesías, dibujos, crónicas y cuentos tanto propios de Martí como traducciones y revisiones realizadas por el cubano de una selección de trabajos de autores extranjeros. Es curioso notar que las únicas selecciones incluidas de origen hispanoamericano eran las de Martí mismo. Además de los varios trabajos propios de Martí, se encuentran en la revista dos cuentos folklóricos franceses, “Meñique” y “El camarón encantado”, escritos originalmente por el autor Édouard René de Laboulaye, el cuento “Los dos príncipes” y el poema “Cada uno a su oficio”, de los autores norteamericanos Helen Hunt Jackson y Ralph Waldo Emerson respectivamente, y otro cuento titulado “Los dos ruiseñores” basado en el trabajo del autor danés Hans Christian Andersen. Además, se incorpora una especie de contextualización, parte reseña y parte resumen explicativo, de *La Iliada* de Homero. Es decir, el cubano ofreció un amplio panorama, tanto temporal como espacialmente, a los niños lectores de su revista.

En este capítulo, yo me concentraré específicamente en los trabajos originales de José Martí. Este enfoque particular me parece necesario no porque las traducciones y versiones de los trabajos de otros autores no sean relevantes e importantes, sino porque, en mi opinión, es en los trabajos originales de Martí donde se evidencia en la revista una más directa aproximación a la historia, las circunstancias y las preocupaciones singularmente latinoamericanas. En este sentido, dichos escritos nos permiten una más íntima consideración de *La edad de oro* como parte del proyecto de la modernidad latinoamericana del autor antillano. No obstante, mientras mi análisis literario se basará primariamente en los escritos propios martianos, al llegar a sacar conclusiones sobre las evidencias dentro de *La edad de oro* de las inflexiones particulares asumidas por la idea de la modernidad, se tomará en cuenta nada menos que la totalidad de la revista.

Ya hemos visto anteriormente en los escritos norteamericanos la preocupación de Martí por establecer una conexión más íntima entre el pueblo y la tierra cubanos. Pronto veremos como, en *La edad de oro*, Martí se aproxima a esa misma meta con un énfasis especial en el replanteamiento de la historia latinoamericana. Las páginas de *La edad de oro* son llenas de una selección de capítulos indispensables de la historia que José Martí otorgaba para el pueblo latinoamericano. Tomando en cuenta el hecho de que sólo se llegó a publicar cuatro números de la revista, parece lógico deducir que los capítulos de esa historia allí incluidos representan las más fundamentales de lo que sería, según la visión de Martí, una historia apropiada para el pueblo latinoamericano. Para ofrecerles a los niños una visión del mundo que les sirviera para descifrar un presente que parecía transformarse a un ritmo acelerado jamás conocido, Martí insistió en enraizarse en ciertos elementos, para él imprescindibles, del pasado latinoamericano, insistiendo en la

importancia de una historia propia para América Latina. En este sentido, un paso cardinal en el proceso de dictar los propios términos de participación de Hispanoamérica en el proyecto moderno sería el de superar lo que Roberto Fernández Retamar denominaba “la perspectiva colonizadora de la historia” (36).

### B. Una historia propia como instrumento para acercar a la modernidad

En cada número de *La Edad de Oro*, José Martí ofreció a sus niños lectores capítulos de una versión de la historia de América Latina que seguramente no se encontraban en las escuelas cubanas del momento. Según un estudio de la educación primaria en Cuba realizado por Edward Fitchen, no fue hasta 1842 que el gobierno colonial cubano pretendió desarrollar oficialmente un sistema de instrucción pública en el país (110). Antes de aquella fecha, la educación en Cuba consistía meramente en la que era accesible a los niños de la clase alta de la isla, realizada por grupos religiosos (Dominicos, Jesuitas, Franciscanos) o por instructores privados. Fitchen cita también un preámbulo del “Plan de estudios” del gobierno cubano de 1871 que declaró su objetivo de “educar y hispanizar” a los estudiantes cubanos, manteniendo en un estado de relativa ignorancia al país para asegurar en las futuras generaciones de la isla el continuo dominio de España (113). Aquel mismo preámbulo denunció específicamente la enseñanza sobre figuras como Simón Bolívar en la instrucción cubana del momento y efectivamente dejó el control del sistema educativo, de allí en adelante, en las manos conservadoras del Clero Católico y su sistema del escolasticismo (Fitchen 113). La educación facilitada en las escuelas cubanas, bajo el control indirecto del gobierno colonial, sería parcial en cuanto a la versión ofrecida de la historia, y fue precisamente responder a esa falta lo que hizo José Martí.

En otros momentos de su obra, Martí lamenta la evidente colonización de la mente latinoamericana. En el notorio prólogo al “Poema del Niágara” de 1881, el cubano declara: “El primer trabajo del hombre es reconquistarse. Urge devolver los hombres a sí mismos; urge sacarlos del mal gobierno” (7: 230). La reconquista del individuo que sugiere aquí Martí tiene su base en un conocimiento de la historia del continente. Él entendía muy bien que la falta de conocimiento de la propia historia presente en Cuba por causa de un deplorable sistema educativo y los esfuerzos obtusos del gobierno colonial no simplemente dejaba al país sin una base de fuerza para rechazar el legado colonial, sino que también lo dejaba sometido a futuras conquistas tanto territoriales como culturales. Esa historia oscurecida es justamente lo que Martí pretendía esclarecer para sus lectores latinoamericanos. Hay que tener en cuenta también que Martí escribía desde el destierro en los Estados Unidos, país que cada vez más mostraba sus garras a los vecinos, y que él desarrollaba un conocimiento demasiado íntimo de las posibles consecuencias culturales de la modernidad industrial. Martí estaba consciente de que aún si su patria lograra liberarse de las garras de España, las amenazas que tendría que enfrentar continuarían. En la obra de Martí, especialmente durante aquellos últimos años de su vida, se tiene la sensación de que, en el aproximarse a la modernidad en América Latina, la salvación de las distintas culturas exigía un replanteamiento de la historia del continente. Un instrumento elemental para Martí en este sentido era nada menos que un pueblo educado sobre la rica aunque triste historia del continente.

La primera lección de historia que ofrece Martí en *La Edad de Oro* se titula “Tres héroes” e introduce a sus lectores la historia de tres grandes figuras libertadoras del pasado latinoamericano: el venezolano Simón Bolívar, que “no se cansó de pelear por la

libertad de Venezuela, cuando parecía que Venezuela se cansaba”, el mexicano Miguel Hidalgo, que “[v]io maltratar a los indios” y “[v]io a los negros esclavos, y se llenó de horror” y el argentino José de San Martín, que “[e]n cuanto supo que América peleaba para hacerse libre, vino a América” (18: 305-307). Vale destacar que este artículo es el primer tema, después de una especie de introducción, que se incluía en el primer número de la revista para los niños. El contenido, para Martí, obviamente era de suprema importancia. Según Martí, los futuros hombres latinoamericanos debían conocer a esas figuras centrales de la historia del continente para obtener de ellos el espíritu de participación y determinación en la lucha, el amor a la patria y un sentido de solidez cultural que haría falta en los “ruines tiempos” modernos. Aunque hoy tomamos por sentado la agrupación de esos grandes héroes de la historia latinoamericana, el trabajo que realizó Martí en 1889 era precursor para su tiempo.

La lección de ese primer artículo, aunque hoy nos puede parecer una lección clásica de la historia latinoamericana, respondió de manera oportuna a la situación de aquella época en Cuba y en América Latina. A pesar de que la mayoría de los países latinoamericanos ya habían logrado independizarse de España en el primer tercio del siglo XIX, el destino del continente aún faltaba por ser decidido. De hecho, los avances de los Estados Unidos en América Latina reverberaban constantemente desde finales del siglo XIX. Ni hacía medio siglo que el gobierno norteamericano había logrado reducir a la mitad las tierras de México, y ahora, viendo desestabilizar el dominio español sobre Cuba, sus pasos se iban intensificando cada vez más hacia el Caribe. Con un ojo fijado en este dilema particular, Martí llama la atención de su joven lector al derecho de ser libre que tiene todo ciudadano gracias justamente al esfuerzo de los “Tres héroes.” Martí

explica que antes de la época de la independencia, “[e]n América, no se podía ser honrado, ni pensar ni hablar”, y asigna un deber particular a su joven lector, al insistir en que, “[u]n hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado [...]. El niño, desde que puede pensar, [...] debe trabajar porque puedan ser honrados todos los hombres, y debe ser un hombre honrado” (18: 304). En este pasaje, y a lo largo del artículo en que se encuentra, Martí cultiva la conciencia del niño de su propio derecho de ser libre y de la responsabilidad de defender dicho derecho.

En varios momentos de este artículo, Martí sitúa a su joven lector en el medio de la acción histórica, concediéndole un papel principal en la defensa de los derechos del pueblo. Al hablar sobre el ejército que luchó por la independencia de Venezuela, Martí comenta que “[e]ra un ejército de jóvenes”, y al referirse a la invasión que hizo Napoleón de España, exclama que “pelearon los viejos, las mujeres, los niños; un niño valiente, un catalancito, hizo huir una noche a una compañía, disparándole tiros y más tiros” (18: 306, 307). En estos momentos, uno puede imaginar cómo corría la imaginación y las fantasías de los niños que leían esas páginas. Además, ese detalle particular de la representación de la historia sirve en situar al niño en una posición más inmediata en cuanto a los acontecimientos históricos presentados. Para concluir la presentación de este primer capítulo cardinal de la historia latinoamericana, Martí reitera para su lector que, “[e]sos son héroes; los que pelean para hacer a los pueblos libres, o los que padecen en pobreza y desgracia por defender una gran verdad. Los que pelean [...] por hacer esclavos a otros pueblos, [...] no son héroes sino criminales” (18: 308). Hay también en el mensaje un orgullo en elegir la libertad sobre la ambición material, en optar por la verdad y la

dignidad humana sobre la hipocresía y, por supuesto, en defender la patria con la vida, valores que hubieran sido claves para las circunstancias a las que enfrentaba América Latina a finales del siglo XIX. ¿Moraleja clásica? Hoy, tal vez. Pero en 1889, aquellas palabras de Martí surgieron con una ardiente urgencia.

La próxima lección de historia que ofrece Martí se titula “La historia del hombre contada por sus casas.” Asigno la designación “crónica” a este tema porque, según Eduardo Lolo, se basa en una visita al pabellón de la Exposición de París de 1889 titulado *L’Histoire de l’Habitation*, del arquitecto francés Charles Garnier (67). Vale la pena apreciar también que, como fue el caso del artículo “Tres héroes”, esta crónica se encuentra colocada justo al inicio del número de la revista en que apareció (Agosto 1889, N° 2). De nuevo vemos la importancia de la historia para el autor antillano. La crónica comienza de la siguiente manera: “Ahora la gente vive en casas grandes, con puertas y ventanas, y patios enlosados [...] pero hace muchos miles de años los hombres no vivían así” (18: 354). Aquí vemos uno de los momentos en que se ve realmente lo que asumía Martí sobre lo privilegiado que era el lector de su revista. Pensando en la pobreza que reinaba en el continente a finales del siglo XIX, podemos deducir que la gran mayoría de la gente no vivía ni en “casas grandes” ni con “patios enlosados.” Y si consideramos los datos antes mencionados acerca del necesitado estado de la educación en países como Cuba durante aquella época, podemos concluir que los alfabetizados componían un porcentaje mínimo de la población cubana. Sin embargo, la lección que entrega Martí en esta crónica es aplicable para todo niño (y adulto) latinoamericano.

Una de las características esenciales de “La historia del hombre contada por sus casas” es la contextualización positiva que se ofrece sobre la coexistencia, tanto cultural

como temporal, de diferentes grados de civilización en el continente. Para sus niños lectores latinoamericanos, Martí pone al continente en una posición de igualdad cultural con los centros hegemónicos de la época, al afirmar lo siguiente:

Junto a la ciudad de Zaragoza, en España, hay familias que viven en agujeros abiertos en la tierra del monte; en Dakota, en los Estados Unidos, los que van a abrir el país, viven en covachas, con techos de ramas, como en la edad neolítica; en las orillas del Orinoco, en la América del Sur, los indios viven en ciudades lacustres [...]; el indio norteamericano le pone a rastras a su caballo los tres palos de su tepí [...] como la que los hombres neolíticos levantaban en los desiertos. (18: 357-58)

Esta filosofía de Martí, presentada de una manera simple y digerible para sus pequeños lectores, es especialmente iluminadora cuando es considerada al lado de los esfuerzos de muchos intelectuales latinoamericanos del momento quienes buscaban “civilizar” a los elementos aparentemente “bárbaros” de la sociedad latinoamericana para poder diseminar mejor sus respectivos proyectos modernos. En este sentido, Martí quería eliminar cualquier sentido de vergüenza por la supuesta “barbarie” de las sociedades latinoamericanas, respondiendo así a los que, como Domingo Sarmiento, lanzaron campañas enteras con el intento de “civilizar” los elementos salvajes de la sociedad. Martí no creía necesario para América Latina imponer una completa uniformidad cultural, una completa “civilización” homogénea, para poder participar en la modernidad. De hecho, dicha uniformidad hubiera sido para Martí una especie de muerte de la cultura latinoamericana, y los mismos elementos que otros denominaron “bárbaros”, - la identidad indígena y la coexistencia cultural de la sociedad latinoamericana- serían para él la misma base del futuro del continente.

Eduardo Lolo ha subrayado esta crónica por su objetivo fundamental de la defensa de los indios (56-57). Aquí, Martí quiere provocar a sus pequeños lectores a celebrar con él la superioridad de las civilizaciones indígenas sobre las europeas,

llamándoles la atención, a la vez, sobre la brutalidad e ignorancia que han caracterizado el legado colonial en América Latina. De manera iluminadora, Martí pone en perspectiva la cuestión del colonialismo al señalar para su lector las pasadas conquistas de los mismos españoles por los romanos y los moros. Cuando él describe la existencia primitiva del hombre, algunos que “vivían en las cuevas de la montañas” y otros que vivían sueltos y “clavaban en el suelo tres palos en pico”, Martí tiene cuidado de separar a los indígenas de América de las demás civilizaciones antiguas y explica que ellos no vivían así, “sino que andaban juntos en pueblos, y no en familias sueltas” (18: 354). Es una simple frase que atribuye una inherente unidad cultural a la civilización latinoamericana. Pero las simples frases muchas veces son las que mejor impactan en la mente del niño. Al final de la crónica, Martí continúa su deconstrucción de los mitos de la civilización española, denunciando la vehemente destrucción de la cultura indígena que perpetró el sistema colonial. Él afirma que “todo lo indio lo quemaron los conquistadores españoles y lo echaron abajo menos las calzadas, porque no sabían llevar las piedras que supieron traer los indios” (18: 371). Ésa, para Martí, es la historia de América Latina, posesión esencial para poder luchar con la fuerza de la modernidad. ¿El legado del pueblo español? Violento, codicioso, caótico. ¿El legado del pueblo latinoamericano? Sabio, unido, armonioso.

“La historia del hombre contada por sus casas” nos ofrece un claro ejemplo del tratamiento de la historia latinoamericana que hizo Martí para sus jóvenes lectores. La selección de elementos y detalles que realiza Martí en la construcción de esa historia elogia la grandeza de las sociedades indígenas latinoamericanas que existían anteriormente a la época colonial y, a la vez, pone en perspectiva la crueldad de la

civilización española hacia ellas. Además, el autor se acerca con un tono de solemnidad a la cuestión de la heterogeneidad hispanoamericana y, como consecuencia, crea un discurso que cuestiona la necesidad promulgada por Domingo Sarmiento de crear una uniformidad cultural a través del impulso civilizador. De nuevo, en su acercamiento a la modernidad, Martí demuestra cierto estímulo en su filosofía hacia los elementos supuestamente “bárbaros” del continente. El énfasis que el autor antillano pone en las pasadas atrocidades sufridas por el pueblo indígena parece ser hecha con la esperanza de que dichas atrocidades no vuelvan a formar parte de la nueva reorganización de la sociedad latinoamericana que transcurría en aquel entonces.

Martí continúa su reivindicación de la cultura indígena, junto con su denuncia del legado colonial de España en América, en el mismo número de la revista con una crónica titulada “Las ruinas indias.” Como bien indica su título, la reivindicación de la identidad indígena que se evidencia en “Las ruinas indias” se hace a través de un lamento de todo lo que se ha perdido en América Latina de las grandes civilizaciones indígenas del pasado. Aunque hay momentos de celebración de elementos de la cultura indígena, la crónica se ve dominada por un tono sombrío que probablemente hubiera afectado más a la delicada sensibilidad de los niños. Martí comienza el lamento así: “No habría poema más triste y hermoso que el que se puede sacar de la historia americana” y, retratando las pasadas grandezas de los indios, comenta que “[f]ue una raza artística, inteligente y limpia” (18: 380). El uso del pretérito aquí, para el niño lector, ubica a las civilizaciones indígenas en un pasado distante, con un sentido de irrecuperabilidad. A la vez, su tono hace al lector joven sentir emocionalmente que los abusos sufridos por los indios fueran sufridos por un amigo cercano. Martí establece el tono celebración-lamento de la crónica

con la metáfora del quetzal, “el pájaro más hermoso de Guatemala, [...] que se muere de dolor cuando cae cautivo, o cuando se le rompe o lastima la pluma de la cola” (18: 381). El cubano, luego, revela la conexión con la cultura indígena al comentar que leer la historia de las pasadas civilizaciones indígenas es como ver “morir a un quetzal, que lanza el último grito al ver su cola rota” (18: 381).

Además de efectuar en “Las ruinas indias” un lamento por los históricos abusos sufridos por el indio, Martí se esfuerza por humanizar al indio, enseñando a su lector que ellos tenían los mismos defectos y méritos que tiene cualquier raza de la tierra. Otra vez acercándose a la dualidad civilización/barbarie, el cubano se esfuerza por des-barbarizar el legado indígena, poniendo en contexto, por ejemplo, la cuestión de los sacrificios humanos realizados por algunas civilizaciones indígenas del pasado. Martí habla a los niños lectores sobre reyes “como la chichimeca Netzahualpili, que matan a sus hijos porque faltaron a la ley, lo mismo que [...] el romano Bruto” (18: 381). De la misma manera, el autor incluye en su historia detalles explícitos sobre los sacrificios que históricamente formaban parte central de la cultura en Grecia, donde “el montón de cenizas de la última quema era tan alto que podían tender allí a las víctimas” (18: 382). Pero, según Martí, no hubo ninguna civilización más cruel, más bárbara, que la de la “Plaza Mayor, delante de los obispos y del rey, cuando la Inquisición de España quemaba a los hombres vivos.” (18: 382). Esta condena que hace Martí de las acciones de la civilización española contra los indios americanos va acompañada por una crítica de la hipocresía de los mismos españoles que llamaban bárbaros a los indios y “exageraban o inventaban los defectos de la raza vencida, para que la crueldad con que la trataron pareciese justa y conveniente al mundo” (18: 382).

Después de esa lúgubre introducción, el resto de la crónica se dedica a contar la historia de las tribus indígenas que antes reinaban en México. En estas páginas, Martí cultiva una fascinación en sus niños lectores con relatos de la grandeza, el misterio y la magia de la cultura indígena. Él habla de los “toltecas bravos” que luego “se dieron al lujo”, y de los “chichimecas bárbaros” que “tuvieron reyes de gran sabiduría” (18: 382). El autor bosqueja los detalles sobre la gran ciudad azteca, Tenochtitlán, con sus calles de agua y su gran templo Hutzilopochtli y llena las páginas aquí con exóticos nombres de reyes y ciudades sacados de la historia indígena, todo con un aire de magnificencia. Martí ayuda a su lector a reconocer la pluralidad y riqueza cultural que caracterizan la historia de la civilización indígena, y concede una nueva vida al término “indio.” La tristeza subyacente de la crónica se encuentra en el hecho de que toda esta maravillosa historia del indio en América Latina es hoy accesible solamente por sus ruinas, los restos que por poco han sobrevivido la brutalidad de la conquista española. Al final de la crónica, después de volar con su lector a través de los largos siglos de civilización indígena que configuran el pasado del continente latinoamericano, Martí termina el trayecto en un lamentable presente, en que toda la grandeza ha sido reducida a un estado de ruina. El cubano compara el estado de la cultura indígena a “un libro de piedra. Un libro roto, con las hojas por el suelo” (18: 388). Con “Las ruinas indias”, Martí comunica a su lector la necesidad tanto de celebrar como de lamentar la historia de la civilización indígena en América Latina.

Un resultado importante al que aspira Martí en “Las ruinas indias” es el volteo de la dualidad civilización/barbarie tan prevalente en aquel entonces en algunos discursos como el del argentino Domingo Sarmiento. La reescritura que realiza Martí de la historia

del continente atribuye una barbarie a la civilización española evidente en el tratamiento de ésta hacia la cultura indígena. Al lado de esa denuncia, el autor celebra la inalcanzable grandeza de las pasadas civilizaciones indígenas. Como consecuencia de dicha inversión, el esfuerzo por eliminar los estereotipos centrales de la dualidad civilización/barbarie implica el acto de arrojar una nueva luz sobre la supuesta superioridad de las culturas más “civilizadas” del mundo. En este sentido, Martí cultiva en su lector el instinto de percibir con una mirada crítica el mundo y la verdadera complejidad de identidades culturales, tanto propias como las de cualquier relativa otredad que entra en la esfera de comparación. Su justificación y celebración del pasado indígena del continente representa un peso fuerte cuando es considerada al lado del discurso de Sarmiento. De nuevo, Martí busca inspirar a su joven lector a celebrar, en vez de sentir vergüenza por, los diferentes matices culturales que constituyen la identidad latinoamericana.

Yo creo que en la obra de José Martí hay un vínculo innegable entre su manejo del concepto de la historia del continente, que incluye una insistencia en la reivindicación del legado indígena, y la preocupación del autor por la incorporación de la modernidad en América Latina. Para él, la modernidad y el futuro en general perdería, en cierto sentido, su aspecto amenazador si la gente pudiera “reconquistarse” y llegar a apropiarse de la historia, tanto lo bonito como lo feo, del continente. Los valores de los héroes latinoamericanos cuyas historias Martí presenta a su lector cultivaron una insistencia en defender el derecho de todo hombre y todo pueblo de ser libre e independiente. Es más, en crónicas como “La historia del hombre contada por sus casas” y “Las ruinas indias”, la deliberada contextualización positiva que el autor antillano realiza en cuanto al pasado indígena y la pluralidad cultural de América Latina podría ser visto como una respuesta

directa a la fuerza uniformadora que parecía ser una característica principal del impulso modernizador. La historia, según Martí, debía ser algo propio y constante para el pueblo latinoamericano, una posesión imprescindible para poder lograr una absoluta independencia, tanto cultural como política. Este hecho se ve claramente en *La Edad de Oro*. Sólo con una concepción apropiada y justa del pasado estarían los niños latinoamericanos preparados para navegar los “ruines tiempos” modernos.

### C. La modernidad también es nuestra: El niño y la niña en la edad de hierro

Al final del siglo XVIII y acelerando en el siglo siguiente con un ritmo jamás visto en la historia, la revolución industrial puso en marcha una serie de cambios que alteraron para siempre las dinámicas socioeconómicas del mundo. El advenimiento de las nuevas tecnologías que ocurría en los centros hegemónicos de alta producción, principalmente en los países de Europa Occidental y luego en los Estados Unidos, cambió fundamentalmente la manera en que la gente vivía y trabajaba y trajo un aire de gran revuelo. Con avances en comunicación, transporte y tecnologías de producción, las distancias del mundo se hicieron cada vez más pequeñas y la competencia económica y política entre los países fue cada vez más brutal. Para un país como Cuba, cuya economía dependía tanto de la producción y exportación de sus recursos naturales, principalmente el azúcar y el tabaco, surgía una creciente presión por competir por los mercados tradicionales de los que había gozado históricamente. No es exagerado afirmar que, para Cuba, eso fue una cuestión de sobrevivencia nacional.

El historiador Philip Foner hace un diagnóstico del desafío que afrontó Cuba al tratar de mantener una posición de ventaja en la industria azucarera durante el último tercio del siglo XIX. El aumento de la producción del azúcar de remolacha, en países

como Francia e Inglaterra por ejemplo, tuvo un súbito impacto negativo en la isla. En 1884, la producción del azúcar de remolacha en Europa sobrepasó la producción tradicional del azúcar de caña, constituyendo ya el 53% del azúcar producido en el mundo y borrando, efectivamente, una gran parte de la lista de clientes históricamente más fieles de la industria azucarera cubana (293-94). La disminución del precio del azúcar, que resultó de un mercado nuevamente saturado, no sólo redujo los ingresos que recibía la isla sino también creó en ella una nueva dependencia en la clientela norteamericana. Como consecuencia, subieron las inversiones de los Estados Unidos en Cuba hasta que, en 1895, más del 50% del capital de la industria azucarera cubana llegó a ser propiedad norteamericana (Foner 297). Aún más asombroso, Foner calcula que en la década entre 1887 y 1897, los vecinos del norte consumían casi todos los principales productos de exportación de Cuba y que la pequeña isla caribeña había llegado a depender “entirely on the American market” (298).

Martí, como toda Cuba, sentía el peligro de la creciente dependencia del mercado norteamericano y sabía que aún si la isla lograra liberarse del dominio español, tendría también que romper con la relación cuasi-colonial que desarrollaba en aquel momento con los Estados Unidos. La circunstancia económica en que se encontró Cuba no fue poco común en América Latina al final del siglo XIX. Gracias a una inherente riqueza de recursos naturales, varios países del continente corrieron el riesgo de ser expoliados económicamente por el poder capital de los Estados Unidos y de Europa. Al mismo tiempo, algunos países como Guatemala y Colombia, por ejemplo, luchaban con el creciente interés del capital norteamericano en la industria bananera. Martí entendía que para sembrar una independencia económica cubana, había que realizar primero una

apropiación de las nuevas tecnologías que, hasta ese momento, estaban bajo el dominio de los norteamericanos. Así sería la única manera para Cuba, y para otros países de América Latina que afrontaron circunstancias similares, de realmente dictar sus propios términos de participación en el proyecto de la modernidad. En vista de lo planteado, uno de los objetivos centrales de *La Edad de Oro* es el de fomentar en los niños una conciencia de “la edad de hierro” y las nuevas tecnologías del momento, y a la vez inspirar en ellos el sentido de que América Latina debería estar en el mismo plano económico y tecnológico de otros países.

“La Exposición de París”, crónica que se incluye al inicio del tercer número de *La Edad de Oro*, es uno de los más ricos componentes de la revista que Martí ofreció a sus jóvenes lectores. Al final del siglo XIX, las exposiciones mundiales proporcionaron para los países del mundo un espacio común para mostrar los últimos avances tecnológicos y las nuevas capacidades industriales que surgían en aquel período de desarrollo torrencial. De hecho, Martí ya había mostrado previamente a su lector adulto un interés por este tipo de exposiciones. En ellas, el cubano vio no sólo una manera de mantenerse a él mismo y a su lector latinoamericano al día con los avances de la época, sino también una manera de juzgar cuáles países se representaban mejor y cuáles se quedaban atrás de la corriente. En 1883, Martí escribió una serie de artículos dedicados específicamente a una variedad de exposiciones norteamericanas a las que él asistía. Los artículos se publicaron en las páginas del periódico neoyorquino *La América* pero, como nos explica Julio Ramos, eran también transmitidos en varios periódicos latinoamericanos “donde servía[n] de vitrina de los adelantos más recientes de la tecnología norteamericana” (89). Entre otros artículos, aparecieron los siguientes: “La exposición de electricidad”, “La exposición de Boston”,

“La exposición de material de ferrocarriles de Chicago” y la “Exposición de productos americanos” (8: 346-84). Martí aprovechó las exposiciones para mostrar a su lector las últimas novedades y los países que las producían. A la vez, su presentación de esas novedades servía como una especie de llamada a la acción a su lector latinoamericano. Él revela al lector, al final de “La exposición de Boston”, que “[y]a las exposiciones no son lugares de paseo [...]: son escuelas. Pueblo que nada ve en ellas que aprender, no lleva camino de pueblo” (8: 351). El tono empleado por el cubano hacia los niños en “La exposición de París” es más una celebración de las distintas contribuciones de los varios países del mundo y de todo lo que traía la nueva época de génesis.

La exposición de París de 1889 fue celebrada con un jolgorio especial en su tiempo, marcando el centenario del comienzo de la Revolución francesa. De hecho, la famosa Torre Eiffel fue construida en París especialmente para conmemorar la ocasión, abriéndose a los visitantes justo en los días previos a la exposición. En su narración del espectáculo, Martí no pierde ocasión de entregar a sus lectores una lección acerca del instinto libertador que habían de sacar de aquel capítulo de la historia francesa. El cubano explica como antes en Francia la gente vivía “como esclavos de los reyes, que no los dejaban pensar, y les quitaban mucho de lo que ganaban en sus oficios” (18: 406). Martí termina esa lección introductoria al comentar que “Francia fue el pueblo bravo, el pueblo que se levantó en defensa de los hombres, el pueblo que le quitó al rey el poder” y que desde entonces, “no han vuelto los hombres a ser tan esclavos como antes” (18: 408). Aquí, Martí establece una marcada distinción entre lo que él denomina el viejo orden del mundo, el de las monarquías corruptas y las aristocracias privilegiadas, y el nuevo orden del futuro, en que los derechos del hombre deben ser respetados. El tono del autor crea la

sensación de que dichas injusticias son cosas únicamente del pasado. Refiriéndose al peso histórico de la Revolución francesa, Martí declara con emoción a su lector: “Fue como si se acabase un mundo, y empezara otro” (18: 407). La visión que ofrece Martí es la de una modernidad para pueblos conscientes de los derechos del individuo y del pueblo. Según el autor, el hombre moderno no acepta una vida de opresión, sino que responde, reacciona y se esfuerza para mejorar sus circunstancias y las de sus conciudadanos.

La prosa que emplea Martí para guiar a su lector, desde los acontecimientos históricos en Francia hasta el nuevo orden que él anunciaba, es espectacular. El cubano realiza una especie de breve recorrido de la exposición como si estuviera volando por el aire junto al lector. En este recorrido, es interesante también notar cómo Martí va exaltando los pueblos supuestamente menos conocidos, más exóticos del mundo, que “eran antes grandes naciones, el Egipto sabio, la Fenicia comerciante, la Asiria guerreadora” (18: 412). En cambio, él hace poco caso a los poderes actuales del momento, describiéndolos como “el inglés callado” y “el yankee celoso” (18: 408). Lo que Martí hace con ese sutil cambio del orden es dar mayor reconocimiento a los países menos celebrados por la modernidad, disminuyendo, a la vez, la reputación de los dos poderes centrales de la modernidad industrial. Esa celebración de los países relativamente marginales con relación a la modernidad crea efectivamente para su lector una subversión del orden jerárquico sugerido por ella. Él empieza su recorrido: “Y eso vamos a ver ahora, como si lo tuviésemos delante de los ojos” (18: 408). Y en seguida despliega unas descripciones fascinantes de la exposición que ocupan páginas enteras. Se podría decir que la prosa de Martí, en esos momentos, se adapta al nuevo ritmo del desarrollo que estaba representado en aquellas exposiciones. Es el ritmo torrencial, imparable, de la

modernidad. Sus frases van acelerando, acumulando ritmo y emoción con cada palabra, hasta llegar a la figura más celebre de la exposición: la Torre Eiffel.

Al llegar a la torre, el paso de la narración de Martí se desacelera y, como en un susurro al lector, el cubano cuenta: “Pero a donde va el gentío con un silencio como de respeto es a la torre de Eiffel, el más alto y atrevido de los monumentos humanos” (18: 413). La torre ocupa un espacio central a lo largo de la crónica y funciona como una especie de referente constante. Los demás pasos que da Martí por la exposición son dados en referencia a ella. Por ejemplo, las siguientes descripciones que él hace comienzan así: “Por debajo de la torre se va [...]” y “ya estamos al pie de la torre [...]” (18: 414-15). La torre parece servir también como un símbolo del nuevo mundo que se estaba abriendo al concluir el siglo XIX, guiando como un faro a los demás pueblos del mundo. Del nuevo orden que percibe para su lector, Martí exclama: “¡El mundo entero va ahora como moviéndose en la mar, con todos los pueblos humanos a bordo, y del barco del mundo, la torre en el mástil!” (18: 414). La modernidad aquí es vista como una fuerza igualadora, unificadora. La imagen de la modernidad que Martí ofrece a los niños es llena de entusiasmo por esa nueva intimidad entre los pueblos del mundo.

Esta imagen marítima que utiliza Martí para representar el aspecto igualador de la modernidad es presente también en el artículo “El carácter de la *Revista Venezolana*” escrito por el autor en 1881. En ello, Martí declara lo siguiente a su lector adulto: “pasajeros de la nave humana, somos a par del resto de los hombres, revueltos y empujados por las grandes olas [...] venidos a la vida en época que escruta, vocea y disloca” (7: 210). En comparación con la imagen de fraternidad que transmite a los jóvenes en “La exposición de París”, Martí atribuye aquí una potencia violenta y un

impacto desquiciador a los tiempos modernos. Ángel Rama, en su discurso del Seminario Martí de 1971, observó la insistencia de Martí en cultivar, tanto literaria como socialmente, una cierta compatibilidad entre el pueblo latinoamericano y estos “sociedades que vivían otros tiempos culturales”, porque así “la modernidad dejaba de ser una forma de opresión extranjera de los países poderosos sobre las comunidades débiles y atrasadas, para ser una posibilidad de libertad y de igualdad” (167). Estas palabras de Rama ponen en perspectiva la diferencia de tono evidente en las distintas versiones de la metáfora marítima de Martí. Reconociendo la capacidad de la modernidad de desconectar al hombre de su tierra y de su historia, Martí quiere sembrar una relación de confianza entre los niños y el nuevo ritmo de la modernidad. La idea en cuestión en ambos pasajes es la nueva proximidad en los tiempos nuevos, para bien o para mal, de los pueblos del mundo. Sin embargo, Martí aprovecha un tono mucho más optimista para su público infantil con la esperanza de eliminar cualquier sentido de extrañeza y para hacer al niño sentirse con derecho de participar en la modernidad. Y eso fue, creo, la esperanza de Martí para el pueblo latinoamericano en su acercamiento a la modernidad. El autor vio en ella la oportunidad para América Latina de salir de un estado atrasado con respeto a las capacidades industriales de los pueblos relativamente más avanzados del mundo y de lograr para el continente una definitiva autonomía.

Una de las últimas paradas en la recorrida de “La exposición de París” es en el Palacio de las Industrias. Aquí en el clímax de la crónica, Martí llena la imaginación del niño con imágenes fantásticas e intensamente visuales de las nuevas tecnologías industriales que surgían en aquel momento con el fin de estimular una afinidad por los nuevos ayudantes del hombre. Y así es exactamente como Martí presenta las máquinas al

niño: como si fueran realmente los amigos vivos del hombre. Él explica al lector en gran detalle la máquina que “echa aire en el pozo de una mina, para que no se ahoguen los mineros” (18: 426). Y mientras “[u]n mortero separa el grano de trigo de la cáscara”, “[u]n cilindro, que parece un elefante que se mueve, está cortando sobres” (18: 426). La visión de la máquina que ofrece Martí a los niños es la de un colaborador pacífico, un copartícipe en los trabajos del hombre. Las máquinas son personificadas y parecen vivas cuando “[r]ugen, susurran” y “[d]e noche [...] parecen arrodilladas en la tiniebla” (18: 426). De nuevo, vemos a Martí comunicar los frutos de la innovación a su lector en una manera que ayuda a fomentar una conciencia positiva de las nuevas posibilidades permitidas por la modernidad. El autor personifica las máquinas en su relato para quitarles cualquier posible estigma ajena.

Llama la atención un paralelo entre esta imagen de la máquina y la que apareció en una crónica publicada en el periódico *La América* en 1883 titulada “La exposición de material de ferrocarriles de Chicago.” De una manera similar, Martí aquí crea la visión de una amistad, una mutua colaboración, entre el hombre y su nuevo ayudante. Él describe la máquina como un “hermoso misterio” y exalta la “poesía de la rueda” (8: 352-53). Martí glorifica la colaboración entre el hombre y la máquina, afirmando que, “el alma del hombre, como el cielo en el agua del mar, se refleja siempre en su obra!” (8: 353). Después, el autor lleva la metáfora a una cima al anunciar lo siguiente: “Los maquinistas llegan a amar a sus máquinas, y a conocerlas, y a acariciarlas [...]. Esposa llega a parecer a veces al maquinista su máquina” (8: 357). En ambos casos, Martí escribe para estimular el aprecio del lector por las nuevas tecnologías, un aprecio cuyo opuesto sería una paranoia o un aprehensión hacia ellas. Hay que recordar otra vez el objetivo de Martí con

respeto a la presión que Cuba y otros países latinoamericanos afrontaban en aquel momento para apropiarse de los nuevos medios de producción. Martí sabía que habría que ubicarse a Cuba en una posición más tecnológicamente competitiva en cuanto a los mercados del mundo para poder dictar sus propios términos de participación en la modernidad y evitar cualquier relación neo-colonial con los Estados Unidos. Es decir, existían tangibles beneficios prácticos, con resultados potencialmente económicos y políticos, en la cultivación de una amistad entre el pueblo latinoamericano y las nuevas tecnologías de producción. Tanto en su literatura infantil como en sus escritos dirigidos al lector adulto, con los ojos fijados en un futuro independiente, vemos a Martí moldear con su pluma esa amistad entre los hombres del futuro y las nuevas tecnologías.

En su texto fundamental sobre la literatura infantil martiana, *Mar de espuma: Martí y la literatura infantil* (1995), Eduardo Lolo nos indica la importancia que tuvo “La exposición de París” en la revista de Martí. De la crónica, Lolo afirma lo siguiente: “En el Sumario del primer número de la revista (julio de 1889), [Martí] ya lo anuncia como la atracción única o más importante del número 3 (septiembre del mismo año). Y, dentro del número en el cual aparece, cubre más de la mitad de sus páginas” (91). Además, en el siguiente y último número de la revista, Martí revisita “La exposición de París” bajo el pretexto de completar la crónica con un grabado que supuestamente faltó incluir en el número anterior. Él pide disculpas a su lector por dicha negligencia al presentarle “el grabado de la ‘Galería de las máquinas,’ [...] donde estaban en hilera, como elefantes arrodillados, las máquinas de todo lo que el hombre sabe hacer” (18: 501). Como ya hemos visto, los diferentes matices presentes en esta principal parte integrante de *La Edad de Oro* son copiosos. En vista del suspenso intencionado con el que Martí anuncia

la presentación de la crónica en números anteriores de la revista, su prosa magistral y la gran abundancia de matices temáticos presentes, no me parece una exageración afirmar que “La exposición de París” destaca como el tema primordial de todos los cuatro volúmenes de *La edad de oro*. De hecho, el hecho de que vemos claramente en “La exposición de París” tanto el manejo martiano del concepto de la historia como la apropiación de las nuevas tecnologías de la modernidad, por ejemplo, hacen que su inclusión en este capítulo del presente trabajo sea casi arbitraria. Sin embargo, con el propósito de seguir cavando la ruta en que estamos y de concretar el objetivo de Martí en su tratamiento de las nuevas tecnologías de la modernidad, continuemos con otra crónica en la que Martí se preocupa por el conocimiento de sus lectores jóvenes sobre los nuevos avances tecnológicos que entonces alteraban la vida laboral del hombre.

En “Historia de la cuchara y el tenedor”, Martí entrega a sus lectores una minuciosa lección acerca del arte de trabajar con la máquina. Como señala su título, esta crónica se dedica a enseñar a los niños como se construían en aquel entonces dos objetos de uso diario: la cuchara y el tenedor. Martí continúa aquí su representación sumamente positiva y afectuosa de las nuevas tecnologías y de todo lo que han cambiado en su apoyo del esfuerzo laboral del hombre. Aún más que en “La exposición de París”, la tecnología en esta crónica se ve naturalizada, íntimamente vinculada con el hombre y también con los procesos de la tierra. Las tecnologías, además de ser una extensión colaboradora del hombre en su trabajo, son representadas como integrantes del orden natural de la tierra. Al hablar sobre el acto de hervir el metal antes de hacer los cubiertos, Martí proclama que “[e]s hermoso ver eso, y parece que está uno en las entrañas de la tierra, allá donde está el fuego como el mar” (18: 473). Después de hervir el metal, se lo tiene que llevar a las

máquinas, que, gracias al vapor, también muevan con un ritmo enérgico. Al llegar a las máquinas, todo está vivo. Todo está en movimiento. Se mueven “unas correas anchas, que hacen dar vueltas a las ruedas de andar” (18: 473). Y la “agujereadora” que “baja y sube, como la encía de arriba cuando se come” (18: 474). Y los hombres que manejan las máquinas, los que “están vivos de veras”, ponen los cubiertos en “el baño de la electricidad, y quedan como vestidas con traje de plata” (18: 471, 475). Es nada menos que un artista, según el cubano, él que trabaja en armonía con la nueva tecnología. Y el fruto de esa colaboración, una obra de arte. La representación que Martí hace de las máquinas tiene el efecto de eliminar cualquier posible aspecto extraño o amenazador que pudieran percibir los niños en cuanto a ellas.

La prosa que Martí emplea en “Historia de la cuchara y el tenedor” de nuevo crea la sensación para el niño lector de estar volando con el autor, como si estuvieran en un viaje al futuro. El autor quiere conmover a los jóvenes a considerar el panorama de todo lo nuevo que existe en el mundo. Como vimos en “La exposición de París”, cada párrafo es como una llamada al niño de seguir a Martí con confianza y emoción hacia el futuro. Un párrafo empieza diciendo: “Ya vamos contando la historia de la cuchara y el tenedor”, y el siguiente comienza: “Y después, es como un paseo por una calle de máquinas” (18: 472, 473). En este sentido, es una experiencia de movimiento sumamente visual para el lector. No hay oportunidad de aburrirse ni de cansarse. La prosa de Martí varía así de sus momentos de vuelo libre a momentos de gran atención, silenciosos, y en estos momentos el viaje progresa más despacio para que el niño absorba y aprenda mejor todo lo nuevo que hay que ver. Eduardo Lolo señala que la prosa de Martí, al detallar el proceso de hacer los cubiertos, se adapta al frenético y calculado movimiento de las máquinas,

asumiendo el “ritmo rápido, de frases cortas – semejante al trabajo de las máquinas” (98). Es otra manera que aprovecha Martí de hacer a los niños realmente sentir el nuevo ritmo de vida.

Es simple pero muy simbólica la decisión que toma Martí de elegir dos objetos tan cotidianos para su lección acerca de la nueva tecnología. De hecho, existe también otra sub-lección aquí, la que muestra al niño que cada objeto que nos rodea tiene una historia propia y que esa historia merece ser entendida por las personas. Además, existe el hecho implícito de que la nueva tecnología había llegado a afectar hasta las cosas más íntimas y próximas de la realidad infantil. En cierto sentido, esta lección también ayuda a humanizar, para el niño lector, no sólo las nuevas tecnologías de aquel momento sino también los productos que venían de ellas, siendo ellos el resultado de la colaboración entre el hombre y la máquina. Esa representación de la nueva realidad hace al niño querer ser el hombre que colabora con los nuevos ayudantes tecnológicos. Martí dice al lector, “da vergüenza ver algo y no entenderlo, y el hombre no ha de descansar hasta que no entienda todo lo que ve” (18: 471). En estos momentos, se nota una insistencia de Martí en ilustrar para los niños la directa relación triangular que existe entre los productos de uso diario, el hombre y las máquinas. De esta manera, la modernidad pierde parte de su carácter desconocido y el niño se siente más integrado en ella. Y así, las nuevas cosas que percibe el niño a su alrededor inspiran una curiosidad hacia ellas y, posiblemente, el deseo de ser él que las produce y las maneja.

En “Historia de la cuchara y el tenedor”, vemos a Martí marcar intencionadamente una distinción entre los anticuados métodos de producción del pasado y los beneficios de la cada vez más íntima integración de la máquina en el proceso laboral

que transcurría a finales del siglo XIX. Varias veces el autor emplea la dualidad antes/ahora para describir la nueva manera de trabajar con mayor apoyo tecnológico. En esos momentos de su relato, la palabra “antes” va seguida por una tediosa descripción de la antigua manera de realizar los trabajos. Y para completar la didáctica, Martí concluye así de simple su explicación: “Ahora la máquina hace eso” (18: 476). Hay un claro intento del autor por celebrar la nueva facilidad de la vida laboral que las nuevas tecnologías habían empezado a permitir. Y se podría decir que en estos momentos Martí aprovecha la misma dualidad antes/ahora que él utilizaba en otros instantes para distinguir, por ejemplo, entre el pasado, en que el hombre vivía como esclavo a su rey, y la nueva época, en que el hombre ya tenía a su alcance a la libertad. En este sentido, vemos la esperanza de Martí a que su lector reconociera un nuevo orden en el mundo y que pusiera a trabajar a su favor los instrumentos de la modernidad, tanto los prácticos como los intelectuales. Tomando en cuenta la nueva proximidad de los pueblos del mundo a la que me he referido anteriormente, Martí buscaba seleccionar de los nuevamente alcanzables frutos de la modernidad los que representarían un beneficio práctico e inmediato para América Latina, las nuevas tecnologías industriales y el espíritu libertador de la Revolución francesa por ejemplo, para ponerlos a trabajar por el bien de Cuba y del continente en general. De esta manera la modernidad dejaría de ser un fenómeno tan ajeno, potencialmente opresor, y llegaría a ser una experiencia propia, conforme a las necesidades específicas de Hispanoamérica. Ésa es la modernidad, la propia, que quería Martí que su lector celebrara y ayudara a edificar.

#### D. La edad de oro en su totalidad

En una carta dirigida a su amigo Manuel Mercado en el 3 de agosto de 1889, Martí explica el motivo que conducía su esfuerzo en la creación de *La edad de oro*. Del objetivo principal de la revista, Martí plantea lo siguiente:

[...] ha de ser para que ayude a lo que quisiera yo ayudar, que es a llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella [...]. El abono se puede traer de otras partes; pero el cultivo se ha de hacer conforme al suelo. A nuestros niños los hemos de criar para niños de su tiempo, y hombres de América. (20: 147)

Esa última frase, en mi opinión, es la que mejor epitoma la esperanza del autor antillano en cuanto a los frutos de su esfuerzo para los niños. Implícita en ella es la aspiración de Martí que el pueblo latinoamericano acercara al futuro capacitado conceptual y tecnológicamente a la par de los demás países integrantes de la modernidad pero, a la vez, hondamente arraigado en los entresijos de una identidad cultural propia. Para Martí, no era simplemente con una mayor capacitación tecnológica que Hispanoamérica lograría un futuro próspero e independiente. Dicha capacitación tenía que ser complementada por una historia propia y revisada y también por una mirada crítica hacia las estructuras de poder del mundo, tanto las nuevas como las antiguas cuyos restos eran aún demasiado evidentes durante el siglo XIX latinoamericano.

En el presente intento por delinear la presencia en *La edad de oro* de la preocupación de José Martí por la incorporación de la modernidad en América Latina, me he dedicado exclusivamente a una porción de los temas presentes en la revista. Mi enfoque ha centrado específicamente en los trabajos originales de Martí. No ha sido mi intención afirmar que dicha preocupación por la modernidad fuera el impulso singular atrás de la creación e inclusión de todos los componentes de la obra, sino mostrar las evidencias de esa preocupación en su literatura infantil para poder considerarlas en

relación con otros temas prevalentes en el pensamiento del autor. De hecho, Eduardo Lolo afirma que “el tema más desarrollado y recurrente en esta parte de la obra martiana es la unidad e igualdad del género humano” y que es de este orbe temático central que “parte Martí para desarrollar otros temas que lo confirman y sustancian” (198).

Efectivamente, yo no discreparía con esa aseveración de Lolo. Y tampoco tiene que estar en conflicto la opinión de Lolo con lo planteado por mi estudio. Aunque la idea de una unidad e igualdad aplicada al género humano pueda ser vista a primera consideración como moraleja clásica, potencialmente aplicable a una variedad de contextos históricos, yo diría que es precisamente la manera en que Martí conforma esa “unidad e igualdad” a las necesidades de Cuba y de América Latina en general el factor que nos permite esquematizar el vínculo entre *La edad de oro* y el proyecto moderno de Martí.

En los casos que he tratado en este estudio, la idea de la igualdad del hombre es presentada muchas veces en directa oposición a los restos del colonialismo español que, según Martí, tenían que ser superados para poder realizar una verdadera apropiación de la modernidad en Cuba y en América Latina. Por ejemplo, la denuncia que hace Martí del pasado abuso del indio americano por la civilización española implica, por un lado, la igualdad de las diferentes razas de la tierra pero, por otro lado, también responde de una manera oportuna y urgente a una situación cuya rectificación fue un requisito fundamental en la aproximación intencionada del autor al impulso modernizador. Y en cuanto a la literatura infantil, dicha apropiación daba al niño cubano el sentido de confianza y de conformidad en cuanto a su propia identidad cultural que le hacía falta en aquel entonces debido precisamente a las deficientes tradiciones educativas y literarias disponibles a los jóvenes del país.

Las creaciones originales de José Martí eran sin duda los elementos principales de *La edad de oro*, tanto en el sentido espacial como en cuanto al énfasis que Martí atribuía a su presentación. Los temas tratados en el presente estudio, aunque relativamente pocos en número (11 de los 35 totales de la revista), ocupan 57 páginas, casi la mitad de las 124 páginas escritas de la revista. En “La última página” del primer número de la revista, Martí expresa un sentido de lástima por no haber podido incluir “Historia del hombre contada por sus casas” y “Un cubierto de mesa”, que más tarde llegó a ser publicado como “Historia de la cuchara y el tenedor”, y provoca un revuelo de anticipación excitada en sus niños lectores con respecto a la publicación de estas unidades específicas de los siguientes números de la revista (18: 350). De una manera similar, en “La última página” del tercer número de la revista, Martí exige a su lector que reconozca la suprema importancia de la crónica “La exposición de París”, presentada en ese mismo número de la revista, al insistir que hay que “leerlo dos veces: y leer luego cada párrafo suelto: lo que hay que leer, sobre todo, con mucho cuidado, es lo de los pabellones de nuestra América” (18: 455). Y en “La última página” del cuarto y último número de *La edad de oro*, Martí nos da una idea de lo que hubiera sido el futuro de la revista al hacer mención de un tema que no cupo, “*La luz eléctrica*, que cuenta como se hace la luz, y qué cosa es la electricidad, y como se enciende y se apaga, y muchas cosas que parecen sueño, o cosa de lo más hondo y hermoso del cielo: porque la luz eléctrica es como la de las estrellas, y hace pensar que las cosas tienen almas” (18: 503). Además, tanto “Tres héroes” como “La historia del hombre contada por sus casas” y “La Exposición de París” ocuparon las primeras páginas de los respectivos números de las revistas en que aparecieron. En este sentido, no me parece una exageración afirmar que la preparación de los niños para la

modernidad, desde una variedad de ángulos temáticos, fue uno de los objetivos centrales atrás de la creación de *La edad de oro*.

En vista de lo dicho, no pretendo ignorar los 24 temas y 67 páginas restantes de la revista infantil de Martí. Y tampoco son los temas aquí tratados los únicos en que se puede identificar el esfuerzo de Martí por preparar a sus lectores para ser integrantes activos en una modernidad propia latinoamericana. El entrelazamiento de los diferentes temas y matices logrado por Martí en *La edad de oro* es bastante fluido y permite una sorprendente unidad temática. Si volvemos a considerar la aserción de Eduardo Lolo sobre el central orbe temático que Martí construye a lo largo de la revista, podemos entender mejor la manera en que las inflexiones particulares asumidas por la idea de la modernidad armonizan con el concepto de la “unidad e igualdad del hombre” (198). Bajo esta categoría primaria, según Lolo, existe otra serie de subcategorías que la alimentan y la complementan. Entre los más principales, cabe destacar el anticolonialismo, el antimonarquismo y el anticlericalismo (199). Estos temas son presentes e incluso reiterados varias veces a lo largo de los cuatro números de *La edad de oro* y forman también una parte esencial del mensaje de Martí para sus jóvenes lectores. De hecho, Lolo opina que la importancia que Martí da a esos valores llega al extremo de poderlos llamar “repetidos objetivos adoctrinadores” y que una seria consideración de la totalidad de la revista “denuncia un constante regreso a temas ya tratados a fin de presentarlos desde otras ópticas o nuevas modalidades instilatorias” (215).

Ya hemos visto claras evidencias del anticolonialismo de Martí en temas como “Las ruinas indias” y “La historia del hombre contada por sus casas”. Este sentimiento es también presente en otros temas de la *La edad de oro*, pero más explícitamente en “Un

paseo por la tierra de los Anamitas” crónica también basada en una visita a los pabellones de La exposición de París de 1889. En esta crónica, Martí lleva a su lector de la mano en un viaje por las tierras exóticas de la cultura Annam y sutilmente establece un paralelismo entre la historia colonial de aquel país y la de Hispanoamérica al señalar que “los anamitas ahora están cansados. A los pueblos pequeños les cuesta mucho trabajo vivir. El pueblo anamita se ha estado siempre defendiendo” (18: 462). Paralelamente, chispas del sentido antimonárquico de la lección sobre la Revolución francesa que da comienzo a “La exposición de París” son evidentes también en múltiples temas de la revista. Por ejemplo, en “La Ilíada, de Homero” el autor pone en cuestión la legitimidad del poder monárquico al explicar a su lector que “todavía hoy dicen los reyes que el derecho de mandar en los pueblos les viene de Dios, que es lo que llaman ‘el derecho divino de los reyes,’ y no es más que una idea vieja de aquellos tiempos de pelea” (18: 328). Después, dentro de este mismo tema, “La Ilíada, de Homero”, Martí expresa una posición crítica también hacia la religión. En su tono típicamente aclarativo, Martí realiza una especie de deconstrucción de la autoridad religiosa y la pone en relación con la fragilidad innata del hombre cuando comenta que, “son los hombres los que inventan los dioses a su semejanza, y cada pueblo imagina un cielo diferente [...] porque el hombre se siente pequeño ante la naturaleza que lo crea y lo mata y siente la necesidad de creer en algo poderoso” (18: 330). Y en otro tema original suyo, “El Padre Las Casas”, Martí pone a la vista para su joven lector la interrelación entre todas esas subcategorías temáticas al denunciar las atrocidades resultantes de la unión entre la Corona y la Iglesia españolas en los tiempos de la conquista de América Latina.

A lo largo de los cuatro números de *La edad de oro*, la reiteración de este conjunto de temas, “repetidos objetivos adoctrinadores” al decir de Eduardo Lolo, resulta en una unidad temática inesperada de una revista de contenido tan variada (215). He dicho anteriormente que lo afirmado por Eduardo Lolo en cuanto al central orbe temático de la revista, la “unidad e igualdad” del hombre,” no presenta ningún conflicto a mi esfuerzo por delinear las inflexiones particulares asumidas por la idea de la modernidad en la revista. De hecho, el sentimiento implícito en la reiteración del tríptico temático antimonarquismo-anticlericalismo-anticolonialismo armoniza naturalmente con las demás evidencias de la preocupación por la modernidad señaladas en el presente estudio. Con el fin de edificar un futuro próspero y libre para América Latina, Martí insistía en que los niños reconocieran y se apropiaran de estos elementos potencialmente abrumadores del pasado latinoamericano para cultivar una conciencia crítica hacia los restos existentes del colonialismo español. Según Martí, esa perspectiva crítica para con el contexto histórico en que nacía la independencia de las respectivas naciones latinoamericanas y en que se seguía desarrollando el fenómeno de la modernidad industrial sería un instrumento esencial en la edificación de una modernidad propia para el continente. En vista de esa conexión, me parece que tanto el estudio de Lolo como los de Herminio Almendros y Daniel Palomino mencionados anteriormente no reconocen de una manera adecuada la presencia en *La edad de oro* de la mirada de Martí hacia la modernidad. Tal como he planteado en el presente estudio, reconocer y entender mejor esta mirada nos permite bosquejar más claramente el vínculo entre *La edad de oro* y los demás componentes de la obra de Martí escritos durante su estancia en Nueva York, el entonces nuevo corazón de la modernidad industrial.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

A lo largo de este trabajo de investigación me he dedicado a explorar la visión educativa de José Martí, destacando sus intersecciones con la idea de la modernidad en América Latina. El hilo central que une a los fragmentos de la obra de Martí aquí abordados valoriza el esfuerzo de este autor como educador. Es decir, entiendo –y creo haberlo demostrado a través de estas páginas— que una comprensión de la visión educativa martiana yace no sólo en una consideración del contenido de los escritos del autor sobre el tema de la educación específicamente, sino también en reconocer el hecho de que, para él, incluso al aproximarse al fenómeno de la modernidad, todo tenía que ser una experiencia educativa, no impuesta, y un acto de formación. Esa insistencia de Martí en educar a su lector, y en exhortarle en buscar el origen y el significado detrás de los objetos y de las circunstancias socioeconómicas y políticas del mundo, era incesante y se evidencia en todos los temas aquí tratados por él: las grandes figuras de la historia latinoamericana, las nuevas corrientes y prácticas educativas norteamericanas, la historia de la cultura indígena en Hispanoamérica e incluso el proceso de producción de los cubiertos de mesa. Para todo, lo nuevo y lo antiguo, era obligatorio para Martí un proceso de comprensión y de contextualización. La educación y el resultante conocimiento, tanto del pasado latinoamericano como de todas las novedades que llegaban a Hispanoamérica desde los centros de la modernidad, eran el instrumento preferido que Martí ofrecía a su lector para la informada navegación de un mundo que parecía transformarse a finales del siglo XIX a un ritmo jamás conocido antes en la historia.

La época que vivía Martí presentó una gran variedad de oportunidades al pueblo latinoamericano, tanto de esclavizarse como de robustecerse e independizarse. En los escritos de Martí durante esta época, la conciencia del autor sobre el peso histórico del momento que él vivía es nada menos que palpable. No era posible controlar la llegada a América Latina del impulso modernizador. Pero sí, lo que le era posible controlar a cada individuo era la preparación de sí mismo. Era la esperanza de Martí despertar en su lector, tanto en el joven como en el adulto, una conciencia de la urgente responsabilidad de participar en esa preparación. Según Martí, el ejercicio más eficaz para dicho propósito era accesible para todos: la deliberada profundización del saber. Aquí vemos de nuevo el vínculo que nunca parecía debilitarse entre Martí y sus maestros y predecesores cubanos: Rafael María de Mendive, Félix Varela y José de la Luz y Caballero. Martí, igual que este conjunto de pensadores, buscó crear hombres de acción, intelectualmente independientes y responsables, con un amor por la patria en la que nacieron y capaces de observar con una mirada crítica hacia el mundo que les rodeaba.

Al inicio de este trabajo, yo proponía que la idea de la modernidad asumía inflexiones particulares aplicadas a la visión educativa de José Martí. No se puede negar que Martí, exiliado en Nueva York, comprendía íntimamente las enormes consecuencias de la modernidad industrial. Es decir, la conciencia de Martí sobre los aspectos relativos a la “crisis” de la modernidad se manifiesta plena y constantemente en su obra. Pero yo creo que la crítica no ha reconocido suficientemente las esperanzas de Martí en cuanto a la incorporación de la modernidad en su Cuba y en toda Hispanoamérica. Yo creo que hay que reconocer también la manera en que Martí muestra en su obra una especie de optimismo cauteloso en cuanto al fenómeno de la modernidad. Por un lado, sí, Martí

empleaba su pluma tenazmente para denunciar los males que él percibía como frutos de la modernidad: una cultura crecientemente materialista, la exageración de la desigualdad económica entre las diferentes clases sociales y la pérdida de los valores culturales que son el vínculo entre la gente y su tierra. Pero se podría decir que es justamente el trabajo del escritor el mantener una fe en la humanidad, incluso cuando todos los demás la hayan perdido. Yo creo que es el sostenimiento y la subsiguiente diseminación en forma escrita de esa fe, esa esperanza, desde el corazón de la modernidad industrial, uno de los logros más heroicos de Martí. Esa esperanza de Martí, creo, es lo que queda claramente evidenciado en todos los escritos aquí analizados. Y me atrevería a decir que es también un elemento totalizante en la reflexión de Ángel Rama al enfocar una década del esfuerzo de Martí bajo esa misma luz.

Como he ido indicando anteriormente, es fundamental distinguir entre la esperanza de Martí y, por ejemplo, la que movía a Domingo Sarmiento con respeto al impulso modernizador. Son dos perspectivas muy distintas. Sarmiento mantenía la esperanza de que la incorporación en su Argentina de los modelos de civilización de los países relativamente más “avanzados” serviría para borrar los elementos “salvajes” y para fundamentar una civilización moderna parecida a las que se desarrollaban en Europa y en Norteamérica en aquel entonces. En cambio, Martí entendía la inevitabilidad de la llegada del impulso modernizador en tierras latinoamericanas y él se esforzó, especialmente durante la etapa analizada en este trabajo, para que la modernidad no fuera una experiencia impuesta en Hispanoamérica. Este esfuerzo implicaba la insistencia de Martí en que el pueblo latinoamericano se educara y se preparara para enfrentar el reto de poder dictar sus propios términos de participación en el proyecto de la modernidad.

Por mucho que se destaque en los estudios críticos la figura de Martí el antiimperialista, crítico incansable de los males de la modernidad industrial, yo diría que él no había perdido su fe en la civilización moderna, incluso la norteamericana. No digo que Martí viera la llegada del impulso modernizador norteamericano como un acontecimiento de naturaleza benévola ni salvadora, sino que él creía posible, con un esfuerzo estratégico de previsión y de preparación, hacer que los frutos de la modernidad trabajaran a favor de los propósitos de Cuba y de toda América Latina. Es decir, Martí aspiraba a que el pueblo latinoamericano aprovechara de, y no fuera aprovechado por, la modernidad. Y es aquí en el intento por cumplir esta meta donde yace la suma importancia en la obra de José Martí de una educación conforme a las circunstancias particulares del alumno que la recibe y útil para el contexto en que se imparte. Se podría decir que Martí imaginaba una educación que sirviera como el antídoto al lado “crisis” de la modernidad y que, simultáneamente, permitiera al pueblo latinoamericano concretar una existencia autónoma y fructífera gracias, en parte, a las oportunidades presentadas por ella.

En los escritos estudiados en este trabajo hemos visto la preocupación de Martí por la educación de su lector acerca de un conjunto de temas cuyo fortalecimiento fuera fundamental en el momento de aproximarse a la modernidad. He tratado de aislar cada uno de estos temas para poder tratarlos individualmente en más detalle. No obstante, se podría decir que este esfuerzo de aislamiento es trivial y que la fibra de interrelación de estos temas no es para ser interrumpida ni fragmentada. Tanto el replanteamiento de la historia latinoamericana como la insistencia en una educación científica, en que el alumno aprende a través de la observación y la experimentación, podían alimentar y

fortalecer el vínculo entre el pueblo y la tierra latinoamericanos. Según Martí, sólo un pueblo estable, enraizado en una cultura propia, sería capaz de aguantar la fuerte sacudida moderna. Y que el indio y el hombre del campo fueran integrantes y colaboradores elementales, necesarios en la composición y preparación del pueblo latinoamericano para recibir y transformar la experiencia de la modernidad, fue un hecho indiscutible para el autor antillano. Martí abogaba para que el pueblo latinoamericano entero, desde una joven edad, fuera consciente del derecho y la responsabilidad de una activa participación en dicha experiencia, la cual también implicaba el reconocimiento de la relatividad y mortalidad de la influencia socioeconómica de los poderes capitales del mundo en aquel entonces. Además, fue con este mismo objetivo que él cultivaba en su lector una familiarización con las tecnologías que representaban un beneficio práctico al pueblo y que le ayudarían a sacar provecho de la abundancia de recursos naturales con los que contaba Hispanoamérica. Martí anhelaba que el fortalecimiento de este conjunto de temas a través de una educación conforme a las circunstancias que se vivía a finales del siglo XIX forjara un futuro independiente y fructífero para el pueblo latinoamericano.

En una reflexión del año 2000 sobre su ensayo “Calibán”, Roberto Fernández Retamar hace la siguiente afirmación sobre el sueño de Martí para el futuro de la sociedad latinoamericana: “Martí no sueña con una ya imposible restauración, sino con una integración futura de nuestra América que se asiente en sus verdaderas raíces y alcance, por sí misma, orgánicamente, las cimas de la auténtica modernidad” (37). No queda claro exactamente cómo sería la “auténtica modernidad” que menciona Retamar. Sin embargo, tengo la impresión de que estas palabras aluden a la misma esperanza de Martí que yo aquí he intentado detallar. Martí quería que la modernidad llegara a ser una

experiencia propia para el pueblo latinoamericano, y que no tuviera las consecuencias que tanto deplorara en su estancia en Nueva York. Al final, José Martí quería que fuera una realidad tangible lo que los teóricos de hoy se esfuerzan por alcanzar: una modernidad propia e independiente latinoamericana.

## BIBLIOGRAFÍA

- Agramonte, Roberto. *Las doctrinas educativas y políticas de Martí*. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, 1991.
- Almendros, Herminio. *A propósito de "La Edad de Oro" de José Martí: Notas sobre literatura infantil*. Santiago de Cuba: Universidad de Oriente, 1956. Print.
- Arias, Salvador, comp. *Acerca de La Edad de Oro*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1980. Print.
- . Prólogo. *Acerca de La Edad de Oro*. Comp. Salvador Arias. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1980. 7-31. Print.
- Berman, Marshall. *All That is Solid Melts Into Air: The Experience of Modernity*. New York: Penguin, 1988. Print.
- Bravo-Villasante, Carmen. *Historia y antología de la literatura infantil iberoamericana. Vol I*. Madrid: Editorial Doncel, 1982. Print.
- Buenavilla Recio, Rolando. *Historia de la pedagogía en Cuba*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995. Print.
- Chávez Rodríguez, Justo A. *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1996. Print.
- Cuéllar Montoya, Jorge. *Jose Martí: Vigencia de su filosofía educativa*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León, 2010. Print.
- Delanty, Gerard. 2007. "Modernity." *Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Ed. George Ritzer. 11 vols. Malden: Blackwell Publishing, 2007. Print.
- Elizagaray, Alga Marina. *En torno a la literatura infantil*. La Habana: Unión de Escritores y Artistas de Cuba, 1975. Print.
- Fitchen, Edward D. "Primary Education in Colonial Cuba: Spanish Tool for Retaining 'La isla siempre leal?'" *Caribbean Studies*. 14.1 (1974): 105-120. Print.
- Foner, Philip S. *A History of Cuba and its Relations With the United States: Vol II (1845-1895)*. New York: International Publishers, 1963. Print.
- García Canclini, Nestor. "¿Modernismo sin modernización?" *Revista Mexicana de Sociología*. 51.3 (1989): 163-189. Print.
- . "Narrar la multiculturalidad." *Revista de crítica literaria latinoamericana*. 42.2 (1995): 9-20. Print.
- García Fallas, Jacqueline. "El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica." *Educación*. 28.001 (2004). 11-26. Print.

- García Marruz, Fina y Cintio Vitier. *Temas martianos*. Rio Piedras: Ediciones Huracán, 1981. Print.
- Gutiérrez Nájera, Manuel. “La Edad de Oro de José Martí.” Rpt. in Arias, *Acerca de La Edad de Oro* 46-51. Print.
- Leal, Luis y Rodolfo J. Cortina. “Introducción.” *Jicoténcal*. Ed. Luis Leal y Rodolfo J. Cortina. Houston: Arte Público Press, 1995. Print.
- Lolo, Eduardo. *Mar de espuma: Martí y la literatura infantil*. Miami: Ediciones Universal, 1995. Print.
- Lomas, Laura. *Translating Empire: José Martí, Migrant Latino Subjects, and American Modernities*. Durham: Duke University Press, 2008. Print.
- Martí, José. “A aprender en las haciendas.” *Obras Completas*. 8: 275-277. Print.
- . “Abono – La sangre es buen abono.” *Obras Completas* 8: 298-300. Print.
- . “A los niños que lean “La Edad de Oro.”” *Obras Completas* 18: 301-03. Print.
- . “Autores americanos aborígenes.” *Obras Completas* 8: 336-7. Print.
- . “El carácter de la *Revista Venezolana*.” *Obras Completas* 7: 209-11. Print.
- . “Carta al Director de *La Nación*, 28 de septiembre 1886.” *Obras Completas* 11: 79-86. Print.
- . “Carta al Director de *La opinión nacional*, 1 de octubre 1881.” *Obras Completas* 13: 199-203. Print.
- . “Carta a Manuel Mercado: 3 de agosto 1889.” *Obras Completas* 20: 146-148. Print.
- . “Carta a Manuel Mercado: 26 de noviembre 1889.” *Obras Completas* 20: 153-54. Print.
- . “Carta a Rafael María de Mendive.” *Obras Completas* 20: 247. Print.
- . “El colegio de Tomás Estrada Palma en Central Valley.” *Obras Completas* 5: 259-64. Print.
- . *La edad de oro*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1979. Print.
- . “Educación científica.” *Obras Completas* 8: 277-78. Print.
- . *Escritos sobre la educación*. Comp. Pedro Álvarez Tabío. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1976. Print.
- . “Escuela de mecánica.” *Obras Completas* 8: 279-81. Print.
- . “La escuela en N.Y. – Falso concepto de la vida y de la educación.” *Obras Completas* 11: 79-86. Print.

- . "La exposición de Boston." *Obras Completas* 8: 349-51. Print.
- . "La exposición de material de ferrocarriles de Chicago." *Obras Completas* 8: 352-57. Print.
- . "La exposición de París." *Obras Completas* 18: 406-31. Print.
- . "La galería de las maquinas." *Obras Completas* 18: 500-01. Print.
- . "Historia de la cuchara y el tenedor." *Obras Completas* 18: 471-77. Print.
- . "La historia del hombre contada por sus casas." *Obras Completas* 18: 354-71. Print.
- . *Ideario Pedagógico*. Comp. Herminio Almendros. La Habana: Ministerio de Educación, 1961. Print.
- . "La Iliada, de Homero." *Obras Completas* 18: 326-36. Print.
- . "Un juego nuevo y otros viejos." *Obras Completas* 18: 337-43. Print.
- . "Maestros ambulantes." *Obras Completas* 8: 288-92. Print.
- . "Emerson ha muerto." *Obras Completas* 13: 15-30. Print.
- . "Nuestra América." *Obras Completas* 6: 14-23. Print.
- . *Obras Completas*. 27 vols. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963-73. Print.
- . "El Padre Las Casas." *Obras Completas* 18: 440-48. Print.
- . "Un paseo por la tierra de los Anamitas." *Obras Completas* 18: 459-70. Print.
- . *El presidio político en Cuba*. La Habana: Centro de Estudios Martianos, 1991. Print.
- . "Prólogo al Poema del Niágara" *Obras Completas* 7: 221-238. Print.
- . "Revolución en la enseñanza." *Anuario del Centro de Estudios Martianos* 8 (1985): 14-19. Print.
- . "Las ruinas indias." *Obras Completas* 18: 380-89. Print.
- . "Tres héroes." *Obras Completas* 18: 304-08. Print.
- . "La última página: I." *Obras Completas* 18: 349-50. Print.
- . "La última página: II." *Obras Completas* 18: 401. Print.
- . "La última página: III." *Obras Completas* 18: 455. Print.
- . "La última página: IV." *Obras Completas* 18: 502-03. Print.
- . "Universidad sin metafísica." *Obras Completas* 12: 347-48. Print.

- Martínez Díaz, Nelson. *José Martí*. Madrid: Ediciones Quorum, 1987. Print.
- Montero, Oscar. *José Martí: An Introduction*. New York: Palgrave Macmillan, 2005. Print.
- Nassif, Ricardo. "José Martí: 1853-1895." *Perspectivas: revista trimestral de la educación comparada*. 23.3-4 (1993): 808-821. Print.
- Oria, Tomás G. *Martí y el Krausismo*. Boulder, CO.: Society of Spanish and Spanish-American Studies, 1987. Print.
- Palomino Zapata, Daniel. *La Edad de Oro: Analogía, virtudes y símbolos*. Mexicali: Universidad de Baja California, 2000. Print.
- Pampín, María Fernanda. "Los Diarios de Martí y el hombre natural." *Temas*. 57.1 (2009): 105-114. Print.
- Piñeiro de Rivera, Flor y Isabel Freire de Matos. *Literatura infantil caribeña: Puerto Rico, República Dominicana y Cuba*. Santo Domingo: Boriken Libros, 1983. Print.
- Rama, Ángel. "José Martí y la dialéctica de la modernidad." *Estudios martianos*. Ed. Ivan A. Schulman et al. Río Piedras: Editorial Universitaria, 1974. 129-197. Print.
- . *La novela en América Latina: Panoramas 1920-1980*. Bogota: Procultura, 1982. Print.
- . *Transculturación narrativa en América Latina*. México D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1982. Print.
- Ramos, Julio. *Desencuentros de la modernidad en América Latina: Literatura y política en el siglo XIX*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1989. Print.
- Retamar, Roberto Fernández. "Todo Calibán." *Cuba Debate*. N.p. Septiembre, 2000: 1-94. Web. 2 Marzo 2012.
- . *Martí*. Montevideo: Biblioteca de Marcha, 1970. Print.
- Samaniego, Félix María de. *Fábulas*. Ed. Ernesto Jareño. Madrid: Clásicos Castalia, 1969. Print.
- Sarmiento, Domingo F. *Facundo: Civilización y barbarie*. Madrid: Alianza, 1970. Print.
- Schelling, Vivian. "Introduction." *Through the Kaleidoscope: The Experience of Modernity in Latin America*. Comp. Vivian Schelling. New York: Verso, 2000. 1-36. Print.
- Tinajero, Araceli. *El Lector de Tabaquera: Historia de una tradición cubana*. Madrid: Editorial Verbum, 2007. Print.

- Todorov, Tzvetan. *The Conquest of America: The Question of the Other*. Traducción de Richard Howard. New York: Harper & Row Publishers, 1984. Print.
- Toledo Sande, Luis. *Cesto de llamas: Biografía de José Martí*. Sevilla: Ediciones Alfar, 1998.
- Varela, Félix. *Jicoténcal*. Ed. Luis Leal y Rodolfo J. Cortina. Houston: Arte Público Press, 1995. Print.
- Vitier, Cintio. "Martí, Bolívar y la educación cubana." *Revista Casa de las Américas*. 246.1 (2006): 17-25. Print.
- Wallace, Mike. "Nueva York hispano: Entrevista por Fey Berman." *Letras Libres*. Letras Libres, Agosto 2010. Web. 11 Feb, 2013.
- Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: A-Z editora, 1995. Print.
- Woodward Jr., Ralph Lee. *Positivism in Latin America: 1850-1900*. Lexington: D.C. Heath & Co., 1971. Print.
- Yurkievich, Saúl. *La movediza modernidad*. Madrid: Taurus, 1996. Print.