

LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE JOSÉ MARTÍ.
APORTES PARA UNA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA.

Adriana Arpini¹

RESUMEN: No se encuentra en las *Obras Completas* de José Martí ningún escrito sistemático acerca de sus concepciones sobre educación y filosofía, sin embargo es posible hallarlas esparcidas en diferentes textos: ensayos, crónicas, notas periodísticas, discursos, cartas. A pesar de ello forman un conjunto coherente y articulado en el que se abordan los principales problemas pedagógicos con una mirada crítica y sustentada en la realidad de América Latina y el Caribe. Nuestro trabajo pretende esbozar una sistematización de los principales problemas pedagógicos trabajados por el cubano con el propósito de aportar una mirada crítica sobre la enseñanza de la filosofía en nuestra América. Centramos la atención en los siguientes puntos: a) la caracterización de la concepción martiana de educación, b) la distinción entre educación a partir de la experiencia práctica y verbalismo, c) diferencia entre la enseñanza de lo que ha sido la filosofía y la “experiencia” filosófica, d) la importancia del pensamiento reflexivo y crítico, e) el valor del diálogo intercultural o la importancia de “avanzar con todos”.

PALABRAS-CLAVE: Filosofía, Educación, experiencia, pensamiento crítico, diálogo intercultural

RESUMO: Não se encontra nas *Obras Completas* de José Martí nenhum escrito sistemático sobre suas concepções de educação e filosofia, contudo é possível encontrá-las espalhadas em diversos textos: ensaios, crônicas, notas de jornais, discursos, cartas. Apesar disto, formam um conjunto coerente e articulado no qual se abordam os principais problemas pedagógicos com um olhar crítico e sustentado na realidade da América Latina e do Caribe. Este trabalho pretende esboçar uma sistematização dos principais problemas pedagógicos trabalhados pelo cubano com o propósito de contribuir com um olhar crítico sobre o ensino de filosofia na Nossa América. Enfatizamos os seguintes pontos: a) a caracterização da concepção martiniana de educação, b) a distinção entre educação a partir da experiência prática e verbalismo, c) diferença entre o ensino do que foi a filosofia e a “experiência” filosófica, d) a importância do pensamento reflexivo e crítico e e) o valor do diálogo intercultural ou a importância de “avançar com todos”.

PALAVRAS-CHAVE: Filosofia, Educação, Experiência, Pensamento Crítico, Diálogo Intercultural

¹ Universidad Nacional de Cuyo – CONICET, Argentina. aarpini@mendoza-conicet.gov.ar

Introducción:

En el siglo XIX, con posterioridad a la ruptura del lazo colonial y de manera concomitante al conflictivo proceso de formación de las nuevas naciones, tienen lugar en América Latina los intentos de organización de la educación sobre nuevas bases “científicas”. Si bien el término “educación científica” aparece reiteradamente en el discurso pedagógico de la época vinculado a otros conceptos de filiación positivista, conviene tener presente que el uso de tales términos aludía, las más de las veces, a la necesidad de desalojar la educación exclusivista, verbalista y dogmática del período colonial, para dar lugar a una forma de educación acorde con las exigencias del momento que debían afrontar las nacientes repúblicas americanas.

Sin embargo, el siglo XIX no presentó desarrollos socio-históricos uniformes en todas las regiones de América Latina, siendo el caso del Caribe hispano uno de los más peculiares. En efecto, el Caribe fue “cabeza de puente para la conquista del continente” y más tarde, como lo definiera Juan Boch, “frontera imperial”. (Cfr. BOCH, 1970). La construcción de hegemonía tuvo lugar en una sociedad con marcadas barreras sociales, culturales, raciales e incluso lingüísticas. Sociedad que carga con la pesada organización jurídico-política española; donde los esfuerzos por lograr la independencia de la metrópolis y la constitución de los Estados nacionales se hallan profundamente condicionados por el pasaje de la situación de colonia hispánica a la de dominio imperial estadounidense. Tal multiformidad social y política produce una visión del mundo en la que se mezclan y combinan las marcas de las culturas originarias con las impresas por el conquistador ibérico, reformuladas y/o modificadas por los herederos criollos, entreveradas con elementos culturales de los pueblos africanos introducidos por la trata de esclavos, las prefiguraciones de las “burguesías” emergentes y las pautas introducidas por los partidarios del nuevo imperio.

El año 1898 marca, como lo señala Roberto Fernández Retamar, el fin de un ciclo y el comienzo de otro. (Cfr. FERNÁNDEZ RETAMAR, 1978). Dicha caracterización tiene que ver con la constitución de los sujetos inmersos en

relaciones sociales y políticas conflictivas, que participan de hábitos, prácticas culturales y creencias variados. En este contexto, el cultivo de la filosofía no constituyó un fin en sí mismo, sino que estuvo fuertemente ligado con objetivos prácticos. Así por ejemplo los esfuerzos del puertorriqueño Eugenio María de Hostos (1839 – 1903) por elaborar obras sistemáticas en torno a la Sociología, la Moral y el Derecho Constitucional obedecieron a la necesidad de renovar las prácticas sociales, los principios de la organización jurídica y las estructuras políticas de pueblos largamente sometidos al yugo colonial, en los que la dominación duplicaba sus formas: “Esclavos azotadores de esclavos, todo, absolutamente todo cuanto constituye la dignidad del ser humano lo perdimos en la tarea secular de vengar en la espalda de nuestro siervo los latigazos con que nuestro amo nos mortificaba el alma” (HOSTOS, 1939, p. 216; Cfr. ARPINI, 2007).

En los pensadores del Caribe decimonónico puede apreciarse con toda claridad que la reflexión filosófica forma parte de un programa vasto de transformación de sí mismos y de la sociedad en sentido emancipatorio, apelando para ello a todas las formas del ejercicio de la palabra a través de la educación, la prensa, la arenga política, la propaganda, la poesía, el teatro, la novela, la literatura infantil. Un ejemplo de esta última lo constituyen los cuatro fascículos de *La Edad de Oro*, periódico elaborado por José Martí (1853 – 1895) destinado a los niños y las niñas de América “... para llenar nuestras tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, sin divorciarse de ella, ni vivir infecundamente en ella ...”, como lo declara en Carta a Manuel Mercado del 3 de agosto de 1889 (MARTÍ, 1975e, p. 147).

Si bien en las *Obras Completas* de José Martí no es posible encontrar un escrito sistemático de sus concepciones sobre educación y filosofía, sin embargo el problema no le fue ajeno. Sus ideas al respecto se encuentran esparcidas en diferentes textos: ensayos, crónicas, notas periodísticas, discursos, cartas. A pesar de ello forman un conjunto coherente y articulado en el que se abordan los principales problemas pedagógicos con una mirada crítica y sustentada en la realidad de América Latina y el Caribe. Nuestro trabajo pretende esbozar una sistematización de los principales problemas pedagógicos trabajados por el cubano

con el propósito de aportar una mirada crítica sobre la enseñanza de la filosofía en nuestra América. Tomamos como ejes de la reflexión los siguientes ítems. a) la caracterización de la concepción martiana de educación, b) la distinción entre educación a partir de la experiencia práctica y verbalismo, que en el terreno de la filosofía se traduce como c) diferencia entre la enseñanza de lo que ha sido la filosofía y la “experiencia” filosófica, d) la importancia del pensamiento reflexivo y crítico, e) el valor del diálogo intercultural o la importancia de “avanzar con todos”.

a) Concepción martiana de educación

Entre 1883 y 1884, Martí escribió una serie de notas relativas a las transformaciones de la educación en los Estados Unidos, que fueron publicadas en el periódico *La América*. Sus observaciones dan lugar a las siguientes reflexiones en torno a la educación:

“Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época (...) Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida” (MARTÍ, 1975b, p. 281).

El presente es el punto de apoyo de la acción educativa, pero no un presente aislado, que haya perdido el vínculo con el pasado y con el futuro. Para estar a la altura de su tiempo, cada hombre debe atesorar lo que recibe como legado, no con espíritu de anticuario², sino como “resumen del mundo viviente” para flotar sobre él y actuar “intempestivamente” –tomamos en préstamo el término nietzscheano (Cfr. NIETZSCHE, 1999)–, es decir, en contra y por encima de su tiempo, en sentido

² Según Nietzsche: “En un triple sentido pertenece la historia al ser vivo: le pertenece como alguien que necesita actuar y esforzarse, como alguien que necesita conservar y venerar, y, finalmente, como alguien que sufre y necesita liberarse. A esta trinidad de relaciones corresponden tres maneras de abordar la historia. Así se distinguirá una historia *monumental*, una *anticuaria* y una *crítica*” (Nietzsche, 1999, p. 52).

emancipatorio, a favor de un tiempo futuro. Porque la acción educativa puede tanto producir adormecimiento, pereza o temor, como despabilar la voluntad de crear algo nuevo. Por eso, para liberarse de un pasado de opresión y de un presente incierto, para abrir nuevas posibilidades, es necesario revivir el pasado en el presente. Afirmer el presente, lo que somos, sobre una recuperación crítica del pasado. “La mayor parte de los hombres –dice Martí– ha pasado dormida sobre la tierra. Comieron y bebieron; pero no supieron de sí. ...Es necesario hacer de cada hombre una antorcha”. (MARTÍ, 1975b, p. 289 – 290).

¿Cómo hacer de cada hombre una antorcha? O dicho de otro modo ¿en qué consiste educar? Podemos por lo pronto decir que no se trata de inculcar, ni de transmitir conocimientos, ni de domesticar, sino más bien de una interacción de los hombres entre sí, con la naturaleza y la cultura por medio de la cual se conquista progresivamente la autonomía para la realización material y espiritual de la vida. Dice Martí:

“El hombre tiene que sacar de sí los medios de vida. La educación, pues, ni es más que esto: la habilitación de los hombres para obtener con desahogo y honradez los medios de vida indispensables en el tiempo en que existen, sin rebajar por eso las aspiraciones delicadas, superiores y espirituales de la mejor parte del ser humano”. (MARTÍ, ibidem, p. 428).

b) Experiencia práctica y verbalismo

A fin de hacer efectiva la autonomía, tanto en lo personal como en la dimensión política, Martí va desgranando de su vivencia en los Estados Unidos algunas sugerencias, a través de las cuales se puede apreciar el valor de la experiencia práctica frente al verbalismo predominante en la educación colonial.

Así, por ejemplo, ante la costumbre de las familias acomodadas de enviar a los jóvenes a Europa o a EEUU a recibir “educación escolástica”, sugiere *aprender en las haciendas* las técnicas más avanzadas de cultivar la tierra y mejorar la cantidad y calidad de los frutos: “Estos modos de cultivo no viajan. Hay que venir a

aprenderlos, puesto ancho el sombrero y la blusa holgada del labrador, al pie de las labranzas”. (MARTÍ, 1975b, p. 276).

Insiste en “[q]ue la enseñanza científica vaya, como la savia en los árboles, de la raíz al tope de la educación pública. –Que la enseñanza elemental sea ya elementalmente científica: que en vez de la historia de Josué, se enseñe la de la formación de la tierra”. (Ibídem, p. 278)

“En nuestros países ha de hacerse una revolución radical en la educación, si no se les quiere ver siempre, como aún se ve ahora a algunos, irregulares, atrofiados y deformes, como el monstruo de Horacio: colosal de cabeza, inmenso de corazón, arrastrando los pies flojos, secos y casi en huesos los brazos”). (Ibidem. p. 279).

Pero al mismo tiempo advierte que “no está la reforma completa en añadir cursos aislados de enseñanza científica a las universidades literarias; sino en crear universidades científicas, sin derribar por eso jamás las literarias; ... en enseñar todos los aspectos del pensamiento humano en cada problema, y no, –con lo que se comete alevosa traición, –un solo aspecto; –en llevar solidez científica, solemnidad artística, majestad y precisión arquitecturales a la Literatura”. (Ibidem, p. 282).

El cubano repara en las ventajas físicas, mentales y morales que engendra el trabajo manual: “el que debe su bienestar a su trabajo, o ha ocupado su vida en crear y transformar fuerzas, y en emplear las propias, tiene el ojo alegre, la palabra pintoresca y profunda, las espaldas anchas, y la mano segura. Se ve que son esos los que hacen el mundo. ... Y como ve que para trabajar inteligentemente el campo, se necesita ciencia varia y no sencilla, y a veces profunda, pierde todo desden por una labor que le permite ser al mismo tiempo que creador, ... un hombre culto, diestro en libros y digno de su tiempo. ... De textos secos, y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida”. (Ibidem, p. 285, 286 y 288).

Más allá de la tensión entre experiencia y verbalismo, Martí reconoce que la educación es un terreno sembrado de contradicciones que no se pueden ignorar. Contradicciones que habitan en cada ser humano y que se exteriorizan en conflictos de diversa índole en el ámbito social y político. Por tal razón, “quien intente mejorar al hombre no ha de prescindir de sus malas pasiones, sino contarlas como factor importantísimo, y ver de no obrar contra ellas, sino con ellas”. Antes que a complicadas metodologías y técnicas pedagógicas, antes que a visiones dicotómicas excluyentes –verdadero/falso, correcto/incorrecto, bueno/malo, alma/cuerpo– Martí apela al poder esclarecedor de la palabra y del diálogo: “No enviaríamos pedagogos a los campos, sino conversadores”. (Ibidem, p. 291). Para esto se requiere de maestros formados en el ejercicio de la “razón práctica”, que no quiere decir razón material, sino razón experimental. (Cfr. MARTÍ, 1975d, p. 362).

“Urge abrir escuelas normales de maestros prácticos, para regarlos luego por valles, montes y rincones, como cuentan los indios del Amazonas que para crear a los hombres y a las mujeres, regó por toda la tierra las semillas de la palma moriche el Padre Amalivaca!”. (MARTÍ, 1975b, p. 291 – 292).

¿Quién es un “maestro práctico”?, ¿por qué tales maestros son “conversadores”? El “maestro práctico” es el que usa la palabra para hacer, en el sentido del ποιεῖν griego: hacer, fabricar, producir, crear; más específicamente “crear algo con la palabra”, esto es, hacer un poema. La sabiduría de un “maestro práctico” consiste en ser un poeta. Pero ¿qué hacen los poetas?

“...lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía, como un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o roben con leyes pícaras el dinero de los pueblos, o quieran que los hombres de su país le obedezcan como ovejas y les laman la mano como perros. Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser

útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en las librerías, y luz en el cielo, y amigos y madres”. (MARTÍ, 1975d, p. 349).

En sus cuadernos de apuntes Martí dejó numerosas notas acerca de los libros que pensaba escribir sobre temas literarios, filosóficos y de educación. En una de esas notas reflexiona acerca de dos maneras opuestas de entender la educación, una que sujeta, otra que prepara para el ejercicio de la libertad. La primera, por exceso de celo y cuidados, acaba por convertir a la escuela o al hogar en “formidables cárceles del hombre”. Antes bien, para Martí, “[e]s necesario, dejando techo que nos ampare, abrir las puertas por donde el aire sano entre. ...-Hay que dar al niño hombros para que sustente el peso que la vida le eche encima, -no peso ajeno que oprima sus hombros: así ¿cómo andará?”. Y agrega entre paréntesis: “(Adaptable para un estudio sobre Reformas en la Educación).” (MARTÍ, 1975c, p. 291).

Aunque nunca escribió el anunciado estudio sobre la reforma de la educación, lo que llevamos dicho nos permite colegir que dicha reforma apuntaría a formar hombres de su tiempo, capaces de gozar en desinteresada unión con la naturaleza y de indignarse frente a la injusticia y a la infamia del sometimiento de unos por otros. Que puedan regocijarse tanto en la actividad manual como en el conocimiento de las ciencias y las artes. Para que todo eso sea posible la clave de la educación está en un sabio encuentro entre experiencia y palabra –esta última no en el sentido del verbalismo, sino en el del diálogo –. Y el punto de partida es cada ser humano, cada niño y cada niña singular y concreto/a, contando con sus contradicciones, en un presente también surcado de antagonismos, pero capaces de imaginar un futuro diferente, que no sea mera prolongación de lo dado.

c) Experiencia filosófica y contenidos de la filosofía.

Entre los apuntes de Martí se encuentran un conjunto de fragmentos y de juicios relativos a la filosofía. Algunos de ellos corresponden a la época en que fue

catedrático en la Escuela Normal Central de Guatemala. A pesar de su brevedad contienen todo un programa del quehacer filosófico. Veamos el siguiente:

“Puedo hacer dos libros: uno dando a entender que sé lo que han escrito los demás: –placer a nadie útil, y no especial mío.

“Otro, estudiándome a mí por mí, placer original e independiente. Redención mía por mí, que gustaría a los que quieran redimirse.

“Prescindo, pues, de cuanto sé, y entro en mi Ser.

“¿Que qué somos? ¿Que qué éramos? ¿Que qué podemos ser?”. (MARTÍ, 1975d, p. 360)

El fragmento nos coloca ante dos programas filosóficos posibles, pero diferentes. Uno consiste en reproducir la letra de la filosofía, pero como letra muerta, como pura erudición, sin más pretensiones que una “visión monumental o anticuaria” del pasado filosófico, al que se venera como cumbres de la humanidad pero que permanece exterior a nosotros. Saber que pasa a través de nosotros sin dejar huella, sin conmovernos ni transformarnos. El otro consiste en apropiarse del poder de la palabra para decir de sí, para “redimirse”, es decir –según una de las posibles acepciones de esta palabra– para liberarse. Se trata de conocerse a sí mismo, no de la manera en que un sujeto conoce a un objeto, sino en un sentido más complejo, próximo a lo que Foucault llama la “hermenéutica del sujeto”, en el que el conocimiento de sí está asociado al cuidado de sí –*epiméleia heautoû*– (Cfr. FOUCAULT, 1999, p. 275 – 288). Ahora bien, no se trata de un cuidado egoísta de sí, sino que pasa del yo al nosotros, del presente al futuro: “¿qué somos, qué éramos, qué podemos ser?”. Preguntas que implican una práctica de autoconocimiento y autovaloración, que recoge el pasado en el presente como experiencia auténtica del pensar –es decir, como legado–, que trastorna las certezas más superficiales y también las más profundas, e inaugura posibilidades de transformación, de creación, colocándonos ante el abismo de la novedad.

En este segundo sentido la experiencia filosófica es portadora de singular riqueza y fecunda en posibilidades. El término “experiencia” ha recibido distintas significaciones a lo largo de la historia de la filosofía, las cuales han oscilado entre

dos sentidos primordiales. Por un lado, la experiencia como confirmación o posibilidad de confirmación empírica de datos –también considerada experiencia externa–, es utilizada en el marco de las ciencias positivas, donde es asumida como un asunto del conocimiento y reducida a la validación de enunciados mediante experimentos. Otro es el caso de la experiencia como hecho de vivenciar algo –también llamada experiencia interna–, que provoca la reflexión y puede ser expresada de diferentes maneras. En este sentido la experiencia filosófica se completa con la expresión conceptual que aspira a la universalidad. Hegel caracteriza a la “fenomenología del espíritu” como “la ciencia de la experiencia de la conciencia”, es decir como dialéctica por la cual la conciencia, mediante un movimiento agónico de oposición y superación, se explicita a sí misma como contenido propio. (Cfr. HEGEL, 1966).

La experiencia filosófica auténtica no es, pues, sólo un problema del conocimiento, sino que involucra también las dimensiones axiológica y estética. Conocimiento, valoración y goce se entrelazan en ella, y se exterioriza en conceptos, pero no como meras palabras, sino como narración, como relato de sí de un sujeto –nunca singular– que ha sido atravesado y transformado –“redimido”– por la experiencia del filosofar.

En este sentido el estudio de la filosofía en su historia no será la mera exposición de los sistemas filosóficos, sino

“(…) estudio de los orígenes, desarrollo, estado actual, ... de los conocimientos filosóficos, enumerando sus accidentes, sus adelantos, sus reacciones, las razones que ha habido para cada una de estas variantes y el espíritu sucesivo que los ha ido determinando y modificando. ... Historia de la filosofía es pues el examen crítico del origen, estados distintos y estados transitorios que ha tenido, por qué ha llegado la filosofía a su estado actual”. (MARTÍ, 1975d, p. 365)

d) Ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo

El segundo programa filosófico esbozado por Martí –el de la experiencia auténtica del filosofar– exige una lectura crítica de la realidad, requiere un examen del pasado y del presente en vistas de su transformación:

“Tenemos que para conocer es necesario examinar: que la fuente más creíble de verdad es nuestro propio examen; que el examen, medio seguro de conocer la aplicación de nuestra aptitud de conocer a la cosa cognoscible: [es] observación , –y el pensamiento sobre lo observado: reflexión.– (...) Unos, los de espíritu manso, siguen el impulso ajeno. Otros, los de espíritu rebelde, examinan el ajeno y tienden a emplear el propio. –Richelieu decía de Corneille que no tenía *sprit de suite*, espíritu de obediencia. –Ningún gran hombre digno de Dios, lo tiene.” (Ibidem, p. 362 – 363).

El examen, como práctica que supone una dialéctica entre observación y reflexión, se amplía a todo aquello con lo que el sujeto interactúa: naturaleza, sociedad, cultura, historia. Dice Martí: “... Tenemos siempre delante la obra de la Creación, y siempre en nosotros el deseo de saber cómo obró. ¿A quién podemos preguntar? ¿A Dios? ... ¿A la fe? ... ¿A la naturaleza? ... ¿Preguntaremos a los libros? ...”.

En todos los casos la respuesta sería el resultado de un examen ajeno y podría ser causa de mayor confusión. Entonces,

“¿qué hemos de hacer para saber? Examinar con nuestro criterio el examen que ha hecho el criterio ajeno, o, lo que es más seguro, examinar por nosotros mismos. ... Luego nosotros mismos somos el primer medio del conocimiento de las cosas, el medio natural de investigación, el medio natural filosófico” (MARTÍ, 1975d, p. 364),

En este sentido cabe el ejercicio de la sospecha y la crítica: “La crítica no es la censura; es sencillamente y hasta en su acepción formal –en su etimología– es eso, el ejercicio del criterio (...) Se dice por los hombre perezosos, se dice por los espíritus temerosos, que no conviene a pueblos nacientes conocimientos de este género” (Ibidem, p. 366).

Frente a ello, Martí defiende el “... renacimiento del principio griego de que todo lo que existe es examinable” (Idem).

e) Diálogo intercultural o de la necesidad de “avanzar con todos”

Hemos visto que el diálogo y el examen tienen un lugar central en el pensamiento filosófico y educativo de José Martí. También hemos visto que considera criminal el divorcio de la educación respecto de la propia época. En correlación con estas afirmaciones, el cubano avanza una profundización del sentido político del examen y el diálogo. En efecto, en el célebre ensayo “Nuestra América”, publicado en *El Partido Liberal* de México el 30 de enero de 1891, Martí señala la urgencia de superar los hábitos enquistados durante la colonia que negaron el derecho del hombre al ejercicio de su propia razón. Defiende: “la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de unos sobre la razón campestre de otros. El problema de la independencia no es el cambio de formas, sino el cambio de espíritu”. (MARTÍ, 1975a, p. 19).

Cuando Martí habla de poner “la razón de todos en las cosas de todos” no está pensando desde el marco estrecho de una razón meramente reguladora, ordenadora del caos de la diversidad. Se trata, por el contrario del recuento de lo diverso en cuanto tal, es decir, del reconocimiento de la existencia de experiencias vitales diferentes y de formas diferentes de organización racional de la vida. Unir no es sinónimo de uniformar. La frase alude a la participación directa, de todos y cada uno a partir de sus diferencias, en las decisiones que afectan a todos. La ceguera epistemológica y axiológica frente a las diferencias es para el cubano una “incapacidad” aun cuando se oculte bajo gruesas capas de erudición. No se trata de copiar, sino de crear, de conocer lo que somos, valorarlo y cuidarlo, para que sirva de estribo de lo que podemos llegar a ser.

¿Cómo y dónde llevar adelante este aprendizaje creador? No en “el libro importado”, ni con los “letrados artificiales”, sino a partir del análisis de los elementos propios de los pueblos de América. Pero, entonces se correría el riesgo de caer en un localismo ciego para la comprensión de lo diferente. Tal sucedería si

el conocimiento respondiera a intereses egoístas, como lo hace el “aldeano vanidoso”; o si la realidad fuera recortada de acuerdo a conveniencias espurias, como es el caso de los “sietemesinos”. Frente a estas figuras enajenadas, Martí propone la del “hombre natural”, el que sabe de sí a partir de su propia experiencia, que afirma su propia historicidad en el mismo gesto de ponerse como valioso para sí. Se trata de una forma específica de ejercicio dialéctico: la dialéctica de la emergencia, explicitada por Arturo Roig (cfr. ROIG, 2002, p. 107 – 130), cuyo punto de partida está dado por el reconocimiento de la propia *dignidad*. Pero tal reconocimiento sólo es posible sobre la base del mutuo reconocimiento, es decir del reconocimiento del otro en su diferencia, en virtud de que la dignidad humana es un fin. Dice Martí:

“Éramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. El genio hubiera estado en hermanar, con la caridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga (...) (MARTÍ, *ibidem*, p. 20).

“El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y color. Peca contra la Humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas”. (*Ibidem*, p. 22).

Estos textos martianos anticipan lo que en nuestros días constituye una problemática que la filosofía no puede eludir, la cuestión de la interculturalidad o, más específicamente, de la *filosofía intercultural*. Desde esta perspectiva cabe sospechar de la concepción de la razón que se presenta como paradigma de toda reflexión filosófica, por su carácter de monoculturalidad occidental dominante. Una alternativa viable consiste en historizar los procesos de constitución de las formas de racionalidad vigentes, revisados desde un diálogo intercultural abierto y sin prejuicios, que permita corregir y reconstruir la razón filosófica con la participación traductora de las prácticas filosóficas de las distintas culturas.

Es posible, entonces, rehacer la historia de la razón filosófica desde la relectura de sus procesos y de sus prácticas contextuales, porque es el lugar donde van

cristalizando los modos en que el género humano *aprende a dar razón* de su situación en un universo concreto –dimensión contextual– y a razonar con las razones de los otros sobre lo que conviene a todos –dimensión universal– (Cfr. FORNET BETANCOURT, 2003). Dice Martí: “Se ponen en pié los pueblos, y se saludan. ‘¿Cómo somos?’ se preguntan; y unos a otros se van diciendo cómo son”. (MARTÍ, 1975a, p. 20)

BIBLIOGRAFÍA

- ARPINI, Adriana. *Eugenio María de Hostos y su época. Categorías Sociales y fundamentación filosófica*. Río Piedras: La Editorial Universidad de Puerto Rico, 2007.
- BOCH, Juan. *De Cristóbal Colón a Fidel Castro, el Caribe, Frontera Imperial*. Barcelona: Alfaguara, 1970.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Nuestra América y Occidente*. México: Cuadernos de Cultura Latinoamericana, CCyDEL – UNAM, 1978.
- FORNET BETANCOURT, Raúl. “Pressupostos, limites e alcances da filosofia intercultural”. In: SIDEKUM, Antonio (Org). *Alteridade e multiculturalismo*. Rio Grande do Sul: Editorial UNIJUÍ, 2003.
- FOUCAULT, Michel. “La hermenéutica del sujeto”. In: *Obras Esenciales*. Vol. III: *Estética, ética y hermenéutica*. Introducción traducción y edición de Ángel Gabilondo. Barcelona: Paidós, 1999.
- HEGEL, G. W. F. *Fenomenología del Espíritu*. Trad. Wenceslao Roces y Ricardo Guerra. México: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- HOSTOS, Eugenio María de. “Tratado de Sociología”. In: *Obras Completas, Edición Crítica*. Vol. VII, Tomo I. Río Piedras: Instituto de Estudios Hostosianos, 1989.
- _____. “Tratado de Moral”. In: *Obras Completas, Edición Crítica*. Vol. IX, Tomo I. Río Piedras: Instituto de Estudios Hostosianos, 2000.
- _____. “Temas cubanos”. In: *Obras Completas. Edición Conmemorativa del Gobierno de Puerto Rico*. Vol. IX. La Habana: Cultural S.A., 1939a.
- _____. “Lecciones de Derechos Constitucional”. In: *Obras Completas. Edición Conmemorativa del Gobierno de Puerto Rico*. Vol. XV. La Habana: Cultural S.A., 1939b.

MARTÍ, José. “Nuestra América”. In: *Obras Completas*. Vol. 6. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975a.

_____. “Nuestra América”. In: *Obras Completas*. Vol. 8. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975b.

_____. “Teatro/Novela/La Edad de Oro”. In: *Obras Completas*. Vol. 18. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975c.

_____. “Viajes/Diarios/Crónicas/Juicios”. In: *Obras Completas*. Vol. 19. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975d.

_____. “Epistolario”. In: *Obras Completas*. Vol. 20. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1975e.

NIETZSCHE, F. *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (Segunda intempestiva)*. Edición, trad. y notas de Germán Cano. Madrid: Biblioteca Nueva, 1999.

ROIG, Arturo Andrés. *Ética del poder y moralidad de la protesta. Respuestas a la crisis moral de nuestro tiempo*. Mendoza: EDIUNC, 2003.