

**Filosofía, Educación e Interculturalidad**  
**(publicado en *Revista de Occidente*, abril 2003)**

José Luis Mora García  
Universidad Autónoma de Madrid

Nos recordaba, hace algunos años, Ignacio Gómez de Liaño, en un lúcido libro<sup>1</sup>, que el propio Platón había caído ya en la cuenta que en la acción de educar a un pueblo se escondían dos procesos no coincidentes, es decir, que hay una “doble pedagogía”, encaminada una a la formación de la inteligencia mientras la otra tiene que ver con la formación del carácter. La primera exigiría el método para luchar contra las falsas apariencias en tanto que el hábito se vincularía a la repetición y al ritmo.

Habría sido precisamente en el resquicio que deja esa dualidad donde los poetas y sofistas encontraron el hueco que les permitía –según el propio Platón– ejercer su oficio de “mentirosos” y practicar el doble lenguaje. Así lo recordaba en el Libro Segundo de *La República* al defender frente a Glaucón que “ si no llegas a descartar en absoluto la opinión verdadera, o a admitir la falsa, diremos que no ensalzas la justicia, si no la apariencia de justicia; que no más que las apariencias censuras en el vicio; que nos aconsejas que seamos malvados, con tal que sea en secreto, y que convienes con Trasímaco en que la justicia no es útil más que para el más fuerte, y no para aquel que la posee, y que, por el contrario, la injusticia, útil y ventajosa en sí misma, sólo es perjudicial para el más débil”<sup>2</sup>.

Este afán sustentó la filosofía durante siglos como saber de legitimación y, una vez liberado de las figuras que los mitos y el soporte literario de los diálogos del pensamiento griego, vino a constituir en el medioevo la ontología y gnoseología sobre la que se asentó una forma de organización política que se pretendía de totalidad. En la medida en que toda filosofía se resuelve finalmente en acción política, reflexión moral o ejercicio pedagógico, con Platón nació un afán de unidad que a través de posteriores desarrollos ha sido fundamental para la construcción de Europa. Las llamadas tres grandes religiones compartieron en buena medida los presupuestos de la filosofía griega durante mucho tiempo y hasta la razón y la fe buscaron y encontraron modelos de armonía que las fortalecieron recíprocamente.

Fue a partir de los siglos finales de la Edad Media cuando aquel viejo proyecto comenzó a necesitar de reajustes diversos a medida que la vieja concepción de la Naturaleza en que se apoyaba se iba modificando, bien por los hallazgos científicos, por la ampliación del mundo conocido o porque la razón y la fe iniciaron la búsqueda de su propia autonomía.

---

<sup>1</sup> *La mentira social*, Madrid, Tecnos, 1989

Hemos de reconocer, no obstante, que la potencia de aquel viejo proyecto ha sido enorme y que hasta las grandes revoluciones de los astrónomos que lo pusieron en crisis vinieron propiciadas en aplicación del modelo ideado por Platón. En lo que se refiere al llamado descubrimiento del Nuevo Mundo fueron los propios teólogos de formación griega y escolástica quienes hicieron lo posible por incorporar los problemas planteados al pensamiento heredado y explicarlos en clave de unidad. Aún así fue el primer gran aldabonazo a ese modelo identitario que tuvo en Bartolomé de las Casas a su portavoz más sonoro y en Francisco de Vitoria al más reflexivo. Cuando se comenzó a hablar del derecho de gentes, anticipo del derecho internacional moderno, se inició un proceso que aún sería largo pero que atisbaba ya los problemas que tendría el mantenimiento del viejo modelo unitario.

El siglo XVI, como es bien sabido, lo fue de grandes creaciones y también de grandes tensiones y guerras y de la crisis definitiva del viejo modelo. El incipiente comienzo de los nacionalismos contribuyó a la ruptura de la cristiandad y fue, al tiempo, efecto de ese giro histórico. Seguramente ello trajo, como consecuencia más inmediata, que el hombre experimentara que los procesos externos eran autónomos respecto del deseo y la voluntad. España hasta inventó un género para explicar la naturaleza de esta crisis: la novela.

El héroe cervantino alegoriza la tragedia de quien pretende mantener un mundo en orden de acuerdo a los principios de las leyes de caballería, es decir, de las leyes de la naturaleza y la cotidianidad que se le rebela. Lo hacen los cabreros, lo hacen los mesones y hasta los molinos que han “decidido” no corresponder a los buenos deseos del caballero. Neuschäfer, autor de *La ética del Quijote. Función de las novelas intercaladas*, ha visto con gran intuición que “solamente los episodios intercalados confieren a la novela de Cervantes toda su profundidad humana, formando una unidad con la acción principal sin la cual el equilibrio entre entretenimiento y moralización no estaría asegurado”<sup>3</sup>. Y es a través de la técnica novelística, basada en la ironía, como desplazamos el foco de la acción principal a esos otros episodios que nos muestran la unidad rota. Al apostar por el equilibrio entre moralización y divertimento y situar a éste en la acción principal, dejando para la realidad el asiento de la seriedad y traducirlo en una estructura de relaciones tal como lo estudia el profesor Neuschäfer, nos estaba dando a entender la única manera en que a partir de entonces la unidad sería posible. Conviene subrayar esa idea de la “estructura de relaciones” de la propuesta cervantina para diferenciarla de las orientaciones que tomó la filosofía moderna y que alcanzaron en el formalismo kantiano su máximo desarrollo como expresión del sentir ilustrado.

Ese puro Quijote, o quijotismo puro del ideal de la *Crítica de la Razón práctica*, pretendía lo mismo que Cervantes, es decir, superar el escepticismo y el relativismo que amenazaban con corroer

---

<sup>2</sup> Platón, *La República*. Ed. de Francisco Larroyo, México, Porrúa, 2000, p. 461.

<sup>3</sup> Madrid, Gredos, 1999, p. 60.

definitivamente el viejo edificio ideado por los discípulos de Sócrates pero, a diferencia del autor castellano, lo hacía por reducción al sujeto trascendental mientras el narrador no había olvidado los caminos y los mesones y los riesgos de la vida.

El dualismo que amenazaba el diálogo de Platón resurgía ahora con más fuerza en un marco político muy diferente: en los albores de la consolidación de los nacionalismos, ante la aparición de las clases sociales y no muy lejos de los primeros afanes descolonizadores de la América Hispánica.

La Ilustración, como nos recuerdan ahora los teóricos de la interculturalidad, “nos transmitió la existencia de una `Cultura`-con mayúsculas- que se caracteriza por ser única, racional, universal y permanente. Habría sido desarrollada, según esta última orientación de la filosofía bajo una comprensión metafísico-esencialista, semejante a un todo homogéneo y estático, hipostasiada y reducida de un modelo ideal: la cultura occidental. Este modelo proveyó las normas para juzgar toda realización cultural de nuestro sistema-mundo, interpretando las diferencias como fallo, déficit o retraso cultural”<sup>4</sup>.

Podríamos matizar esta interpretación acerca del origen “metafísico-esencialista” del pensamiento ilustrado que yo atribuyo más a la razón científica en la medida que la vieja metafísica habría quedado superada como realización de la razón pura. Mas lo más importante, a nuestros efectos, es que compartía el mismo afán de unidad y que incluso pretendía eliminar los huecos que se habían abierto desde uno o dos siglos antes.

Basta releer la *Antropología* de Kant para comprender los límites a los que corresponde ese sujeto trascendental, base del desarrollo de la ciencia y técnica modernas pero incapaz de mantener la unidad en el orden de los acontecimientos. Ese sujeto, sin carne ni huesos a diferencia del individuo unamuniano, tenía, sin embargo, un espacio geográfico y respondía a un grupo social bien determinado al que no pertenecería ese *español* que, en su lado bueno, se deleita en los días de regocijo “y cuando el domingo por la tarde suena el *fandango*, no faltan trabajadores en aquel momento ociosos que dancen al son de esta música en las calles”; pero, que en su lado malo, “está orgulloso de no tener que trabajar” (...) “y que revela en su gusto, en parte, un origen extraeuropeo”<sup>5</sup>. Completa su repaso por otros pueblos señalando que “*Rusia todavía no es*”, “*Polonia ya no lo es*” y “*Turquía nunca ha sido ni será...*” lo que responde a un modelo de disposiciones naturales cuyo canon está supuestamente predeterminado. Como se sabe, Montesquieu, Voltaire y otros autores del XVIII, escribieron cosas parecidas de los pueblos periféricos, lo que ha hecho recordar al novelista mexicano Carlos Fuentes que “el mundo de la Ilustración limitó la cultura, y aun la naturaleza, humanas, a un solo centro que era

---

<sup>4</sup> Vallescar Palanca, Diana, “Coordenadas de la interculturalidad”, *Diálogo filosófico*, 51, 2001, p. 390.

<sup>5</sup> Kant, E., *Antropología*. Versión de José Gaos, Madrid, Alianza Editorial, 1991, p. 270

el europeo. Hume y Locke proponen que la naturaleza humana es una sola y la misma para todos los hombres, aunque escasamente desarrollada en los niños, dementes y salvajes. Es decir, la verdadera naturaleza, en su grado más alto de desarrollo, se localiza en Europa y en las élites europeas. Sólo Europa es capaz de vivir históricamente, escribe el romántico alemán Herder. ¿Cómo es posible ser persa?, se pregunta un personaje de Montesquieu. América, pontifica Hegel, es un *Aún No*”<sup>6</sup>.

El modelo de universalidad que representaban los ilustrados exigía un sistema educativo de “normalización” (recuérdese el nombre de las antiguas “Normales”) que el propio Kant desarrollaba en sus clases<sup>7</sup> y que ha estado en la base del gran desarrollo del conocimiento en los últimos dos siglos y al que se debe el progreso en los órdenes de la cultura, la ciencia y la técnica que han construido el hombre europeo, y diría que occidental, de este periodo histórico. Consistía básicamente en lograr una educación integral de las facultades intelectuales, de las disposiciones morales y de las aptitudes físicas.

Los errores han radicado, primero, en lo que Cervantes ya había detectado y corregido con menos optimismo que los hombres del XVIII: la autonomía de las “novelas intercaladas”, es decir, de todo aquello que es producto de las facultades no racionales y que, por la reducción con que procede el saber filosófico (a diferencia de la literatura aunque ésta tenga otras limitaciones), se había escapado o se pensaba que podría someterse a la acción emancipadora que se suponía a la razón. Tantas veces se han recordado, a propósito de la razón moderna, los excesos habidos a lo largo del siglo XX que no es necesario hacerlo de nuevo pero tampoco conviene olvidarlos.

Segundo, y siguiendo la reflexión de Carlos Fuentes, el modelo de universalidad propuesta estuvo elaborado por reducción. Precisamente América, y junto a ella otros países que entonces eran considerados periféricos en la construcción de la nueva racionalidad, han venido a constituir nuevos centros y a dibujar, por consiguiente, un mapa excéntrico donde se había considerado que sólo existía un punto de referencia.

Y, sin embargo, al igual que decíamos de Platón, este impulso en lo que tenía de mejor intencionado sigue siendo necesario. Mas con correcciones, al igual que las tuvo el pensamiento griego. En este proceso la interculturalidad constituye, por ahora, la última de las establecidas por el pensamiento actual proveniente de sectores y naciones que habían quedado excluidas en grados diferentes de aquel gran movimiento vinculado a quienes fueron protagonistas de la revolución liberal.

Sabemos que el siglo XIX lo ha sido de la consolidación de los Estados-Nación donde Alemania emergió con inusitada fuerza sobre la base del vigor de sus universidades que alcanzaron un nivel de

---

<sup>6</sup> Fuentes, C., *Geografía de la novela*, Madrid, Alfaguara, 1993, p. 217

<sup>7</sup>Kant, E., *Pedagogía*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Introducción de Mariano Fernández Enguita. Madrid, Akal, 1983. Este breve libro publicado poco antes morir Kant, escrito sobre los apuntes tomados por discípulos suyos debería ser de lectura obligatoria para quienes desean ser profesores.

influencia que luego ya no han tenido. El idealismo en filosofía asentó un modelo historicista que primaba una tradición ya construida y eso sirvió para que se ofreciera como modelo canónico para las ciencias humanas<sup>8</sup>. El desarrollo de las ciencias naturales en la segunda mitad de siglo consiguió reforzar esta visión. Con ello se relegaron otras tradiciones a las cuales se le negaba legitimidad científica o filosófica con las consecuencias que de ahí se derivaban en todos los órdenes.

No fue casual que el conservador Laverde tomara buena nota acerca de dónde residía esta superioridad de Alemania y empujara a su joven e impetuoso discípulo Marcelino Menéndez Pelayo para que se embarcara en escribir una historia de la filosofía española como eje de la tradición y base del patriotismo. El propio Santiago Ramón y Cajal nos ha dejado reflexiones de interés en este campo al mostrar los relevantes hallazgos realizados en Alemania en la construcción de objetivos de precisión fotográficos y astronómicos, denunciar algunas servidumbres de la investigación de escuela y constatar que “el hombre amará siempre con predilección el *medio material y moral próximo*, es decir, su campanario, su región y su raza, y consagrará solamente un tibio afecto rayano en la indiferencia al *medio lejano*”<sup>9</sup>.

En esta construcción hay problemas anejos que poco tienen que ver con lo que aquí planteamos pero en su núcleo central afecta a la creación de una identidad única que se ve defraudada ante la emergencia de identidades plurales que reivindicán su diferencia. Y aun con las penurias que se quieran alegar, los países del sur de Europa también reivindicán un lugar propio. Lo hace el grupo de 1870 en Portugal y lo hacen nuestros modernistas, es decir, la generación de fin de siglo, los llamados noventayochistas. No otra cosa significan *En torno al casticismo* de Unamuno y el *Idearium* de Ganivet que la reivindicación de una identidad y, por consiguiente, de una diferencia.

Podrían considerarse que lo hacían sobre razones auctótonas pero el debate era bastante generalizado en ese tiempo europeo<sup>10</sup>. La supervivencia del Estado había quedado vinculada, como

---

<sup>8</sup> Carreras, Ares, Juan J., *Razón de historia*, Madrid, Marcial Pons, 2000

<sup>9</sup> Ramón y Cajal, S., *Reglas y consejos sobre investigación científica. Los tónicos de la voluntad*, Madrid, Espasa Calpe, 1991, p. 67. Las cursivas pertenecen al propio texto.

La construcción del nacionalismo español, sus peculiaridades y deficiencias ha sido estudiado por Carlyn P. Boyd, *Historia Patria. Politics, History, and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press, 1977. Y más recientemente por José Álvarez Junco, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2001. Para los objetivos de nuestra exposición son especialmente relevantes los capítulos IV y V de la segunda parte que tratan de “La nacionalización de la cultura”

<sup>10</sup> Convendría recordar aquí el significado de las conferencias pronunciadas por el joven Nietzsche *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tr. de Carlos Manzano y prólogo de Giorgio Colli. Barcelona, Tusquets, 1980. “Una escuela mejor –enfatisa en la segunda conferencia- no podrá tener otro objetivo a ese respecto que el de llevar al cambio recto, con autoridad y rigor digno, a los jóvenes lingüísticamente corrompidos, y exhortales así: ¡Tomad en serio vuestra lengua! Quien no consiga sentir un deber sagrado en ese sentido no posee ni siquiera el germen del que pueda surgir una cultura superior” p. 72.

Para un conocimiento completo de la construcción de los mitos nacionales en el XIX español, Martínez Millán, J. y Reyero, C (coords.), *El siglo de Carlos V y Felipe II. La construcción de*

fruto de todo el proceso del XIX, a la creación de cultura y a la reivindicación de la propia historia. No es, pues, casual que durante esa centuria todo fuera susceptible de ser historiado, especialmente la literatura suministradora de los principales referentes, míticos o no, y de las gestas. Es verdad que en España ese hueco lo ocupó la teoría de la decadencia frente a la que Unamuno y Ganivet se rebelaron aunque luego favorecieran directamente una concepción más o menos esencialista del llamado ser de España.

Mas el asunto de fondo consistía en que a esas alturas de la historia, la filosofía y la educación estaban vinculadas a la construcción de proyectos nacionales. Aún estábamos lejos del multiculturalismo como teoría pero se estaban poniendo las bases para practicarlo. Hay muchos textos que podríamos aducir aquí, desde Rubén Darío a Valle Inclán o Unamuno, para darnos cuenta del giro que se estaba produciendo<sup>11</sup>. Quizá haya sido *Amor y Pedagogía* el alegato más contundente contra las pretensiones de fundamentar una acción pedagógica en modelos universalistas bien de carácter racionalista o positivista.

Jürgen Oelkers, en un artículo que tiene ya algunos años<sup>12</sup>, afrontó el análisis de la dualidad subyacente a la modernidad manifestada tanto en filosofía como en pedagogía que habría sido completamente visible con la aparición de las ciencias sociales y, sobre todo, de la psicología infantil. Por eso, precisamente, ha sido la educación uno de los ámbitos más sensibles a la hora de determinar la pretensión de validez universal de la razón en los términos en que la formuló Kant para la construcción del sujeto trascendental. Oelkers, citando a Frederic Jameson, cifra sus consecuencias en lo que denomina “disolución de los modelos profundos”. Para superar esto, la razón que, a comienzos del XIX, se había refugiado en la racionalización de la historia, lo haría en la primera parte del XX en la racionalización del lenguaje, con éxito en algunos campos y fracaso en otros como gran esfuerzo por superar el relativismo que a partir de ahora no era simplemente una concepción filosófica resultante de la crisis de la objetividad científica sino una doctrina que se vinculaba a las diferencias culturales. El asentamiento de la Antropología como ciencia tuvo mucho que ver con este proceso al “mostrar” que las unidades psíquica, histórica y cultural de la humanidad no eran tales y que, en la terminología de Sapir, llegaba incluso a existir un ámbito donde las culturas podían ser “Genuine” o “Spurious”<sup>13</sup> según primaran la creatividad y el futuro o la repetición o el pasado.

---

*los mitos en el siglo XIX*, 2 vols, Madrid, Sociedad Estatal para la conmemoración de los centenarios de Felipe II y Carlos V, 2000.

<sup>11</sup>Para una visión de lo que significó la literatura del cambio de siglo puede verse Mora, J.L., “El valor filosófico de la literatura del 98”, Heredia, Albares, Piñero (eds.), *Filosofía hispánica contemporánea: el 98*, Salamanca, Fundación Gustavo Bueno, 2001, pp. 33-63.

<sup>12</sup>“El retorno de la posmodernidad. Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo *fin de siècle*”, *Revista de Educación*, 283, 1987, pp. 201-221.

<sup>13</sup>Sapir, E., “Culture, Genuine and Spurious”, *Journal of Sociology*, 1924.

El debate adquirió dimensiones políticas y contribuyó a legitimar un modelo que ha sido la base sobre la cual América del Norte ha desarrollado su enorme potencial durante todo el siglo XX. El pragmatismo podía, quizá, no ser la filosofía de ese proyecto y tan sólo una de las varias subyacentes al mismo, pero era fundamental para apuntalar el giro sobre el modelo epistemológico de la Ilustración<sup>14</sup>. La Pedagogía de la diferencia había encontrado su fundamento y daba paso a las pedagogías de la cultura, pedagogías de los procesos, pedagogías del niño, pedagogías antiautoritarias, lúdicas, etc.

Donde antes había unidad, había ahora diferencia. Pero más aún, lo que en el ámbito de los países desarrollados constituía un elemento de corrección a los excesos unificadores de la razón científica se convertía en disolvente en aquellos que aún no habían cubierto un ciclo. Tal era el caso de España y de los países de América del Sur para los cuales quedaba la modernización pendiente que se vinculaba ahora a procesos identitarios de dimensión nacional. “¿Cómo utilizar la modernización para potenciar la identidad? -se pregunta Eduardo Devés-. Esta no es una buena pregunta –se respondía seguidamente-. Tal vez la modernidad sea demasiado fuerte, avasalladora, omnipresente, para dejarse “utilizar” en pro de objetivos. Sería mejor formular esto más modestamente: ¿cómo potenciar las identidades a partir de algunos elementos presentes en el proceso modernizador?”<sup>15</sup>.

Por su parte Europa respondió con un conflicto de amplísimas dimensiones, en dos tiempos diferentes del siglo XX. Esa profunda crisis haría preguntarse a María Zambrano: “¿Qué ha sido Europa? ¿Qué es, de su compleja y riquísima realidad, lo irrenunciable? Hoy la nostalgia nos haría tomarla por entero sin renuncia a cosa alguna, si la evocamos en sus tiempos de gracia y plenitud, rememorando lo que nos dicen que ha muerto. Ningún remedio mejor, por otra parte, para entretener el roedor desconsuelo. Sumergirse lo más lúcidamente posible en el curso de la vida que acaba de pasar, adivinar su estructura íntima, su secreto alimento. Cuando retiran el frío cadáver de nuestro lado, el don precioso de evocación, más que la razón, es el encargado de traernos el consuelo.” (...) “Somos prisioneros, a un tiempo, de lo pequeño y de la unidad que hizo posible esa rica diversidad, tan amplia y tolerante que lleva consigo la contradicción.” (...) “Y tan vencedora es esa unidad que nos atemoriza. No puede ser ya la unidad de la vida. Mientras hay vida hay dispersión, contradicción. Nada vivo

---

<sup>14</sup> Resulta interesante para comprender lo que fue el pragmatismo la lectura el libro de Louis Menand, *El club de los metafísicos*. Tr. de A. Bonnanod, Madrid, Destino, 2002. Aun así desde la perspectiva que aquí hemos adoptado la figura más significativa sería la Dewey así como los proyectos educativos que ha inspirado y los que continúan reconociendo su paternidad.

<sup>15</sup> Devés, Eduardo, *Del “Ariel” de Rodó al CEPAL (1900-1950)*, Buenos Aires, Biblos, 2000, p. 13. Este libro es básico para entender el proceso acaecido en los países latinos durante la primera mitad del siglo XX. En la medida que el movimiento interculturalista está teniendo en estos países una de sus ubicaciones más activas el conocimiento de esos antecedentes inmediatos se revela fundamental. Recuérdese que es e una fase de este tiempo cuando llegan a estos países los exiliados españoles de la guerra civil.

alcanza la unidad sino la muerte. Esta unidad en que Europa se aparece a nuestra nostalgia nos hunde en la sospecha de que haya de verdad muerto”<sup>16</sup>.

Una lectura atenta de este texto y en general de los capítulos que componen este pequeño libro nos pone decididamente sobre la pista de cómo han sido las cosas en la filosofía y la educación de la segunda mitad del siglo XX y cómo habríamos llegado a la formulación del discurso intercultural de nuestro tiempo. Para estos filósofos, y otros de las mismas generaciones, el tiempo habría deteriorado las expectativas de la razón moderna y Auschwitz ha sido el símbolo no sólo de ese deterioro sino de la perversión pero ha sido imposible aún renunciar a sus propósitos originales. Por eso la propuesta correctora que habían ido construyendo, y que en el caso de Zambrano aún tendría suficiente recorrido, consistía en una razón adjetivada de “vital” o de “poética”. Una razón más humilde pero fundamentalmente razón. Las derivaciones educativas de este proyecto se mantienen en los parámetros de los modelos clásicos en cuanto a la relación maestro-alumno y las referencias a los saberes. Tan sólo, y es mucho, conllevan una alusión explícita al papel de la tradición como vía de acceso al saber por más universal que éste sea<sup>17</sup>.

Precisamente esa referencia a las “naciones” y a las “tradiciones” era ya un desarrollo del germen que Ortega había propuesto en el “Prólogo” a la *Historia de la Filosofía* de Émile Bréhier donde sostiene explícitamente que “la filosofía es una tradición” y sobre todo que “es en vano querer hacer historia si se elude hablar de hombres y colectividades”<sup>18</sup>.

Así pues, sin renunciar a un planteamiento clásico de la filosofía, al haber introducido la teoría de la circunstancia, era inevitable encontrarse con el hecho de la pluralidad y de las diferencias. Lo hicieron sobre todo los exiliados, discípulos de Ortega en su mayoría. Ellos contribuyeron a la publicación de *Cuadernos Americanos* en 1942 y, como ha dicho Adolfo Sánchez Vázquez, “al abrirse a lo distinto, a lo diferente, tienen que alcanzar también raíces profundas que, no obstante la suma de destrucciones, afloran en la realidad actual. Y a esta mentalidad han contribuido en el exilio, tanto o

---

<sup>16</sup> Zambrano, M., *la agonía de Europa*. Prólogo de Jesús Moreno. Madrid, Trotta, 2000. El artículo que constituye el primer capítulo de este libro fue escrito en 1945.

No muy lejos de este planteamiento estaría el del propio Ortega y Gasset, “De Europa meditatio quaedam”, O.C., t. IX, Madrid, Alianza Editorial/Revista de Occidente, 1989, pp. 247-313. El texto producto de una conferencia pronunciada en Berlín es de 1949 si bien algunas de las reflexiones contenidas en la misma venía haciéndoselas desde algunos años antes. Ortega concluía su meditación reclamando “una nueva técnica de trato entre los pueblos” sobre la constatación de de “que los pueblos, las naciones existen” y de que el viejo internacionalismo que “ha engendrado las presentes angustias, pensaba, en el fondo, lo contrario.” “Era un curioso internacionalismo aquel que en sus cuentas olvidaba siempre el detalle de que hay naciones.”, p. 313.

<sup>17</sup> Varios son los lugares en que María Zambrano plantea esta cuestión. Es en la carta que envió a José Luis Abellán, precisamente con motivo de la publicación de *Filosofía Española en América* (1966) es cuando la filósofa señala explícitamente: “el pensamiento es universal. Mas a esa universalidad se llega naturalmente desde una tradición”. La carta fechada el 27 de febrero de 1967 en La Piece está reproducida en la revista *Bajo Palabra*, nº 6, mayo, 2000.



más que los filósofos, los poetas”<sup>19</sup>. Esta referencia a la actualidad, habiendo sido la América Latina una de las cunas donde con más vigor ha germinado el discurso intercultural, era casi obligada como corrección a ciertos tópicos sobre la supuesta intransigencia de la mentalidad hispana para lo plural y diverso y porque, a pesar de algunos discursos que de esos países vienen hacia España, los planteamientos emanados en ideas de filósofos españoles se asienta buena parte de la llamada filosofía intercultural en las naciones de América del Sur.

Entre estos planteamientos elaborados como consecuencia de las grandes guerras y los años noventa en que se ha popularizado la noción de la interculturalidad debemos ubicar las críticas al uso instrumental de la razón realizadas por los frankfurtianos, las apuestas por modelos técnicos –cuando no claramente tecnocráticos- sostenidos con distinta fortuna e intenciones por sectores de ambos lados del espectro ideológico pero con la misma intención de frenar los pluralismos culturales y el riesgo de autoritarismos no basados en esencialismos sino en una supuesta razón científico-técnica. Orientados de una u otra forma por planteamientos estructuralistas su propósito radicaba en promover programas de modificación de comportamientos individuales o conductas colectivas desde programas elaborados por las ciencias sociales. En este sentido la Psicología Social ha sido una ciencia clave en los años que en España se conocieron como los del “desarrollismo” y que en Europa coincidieron con grandes movimientos de masas, el desarrollo del turismo y los inicios de la mundialización de los procesos, anticipo de la globalización actual, producto de la sociedad de la comunicación. Quizá por asentarse en un positivismo muy reduccionista y estrecho sus objetivos, en el ámbito de lo social, lejos de realizarse han provocado, por reacción, efectos contrarios.

El producto más elaborado de aquel planteamiento lo constituyó en España la Ley General del 70 que diseñó una “educación general básica”, “un bachillerato unificado y polivalente” y asoció a los maestros con los técnicos de grado medio. Todas las variantes del conductismo y sus derivados, con las expectativas de poder desarrollar modelos científicos al servicio de una educación general, planificada y susceptible de evaluación “objetiva” son hijas de aquel postrer optimismo de la razón “unificadora y polivalente” que reducía la vida a conducta y las ciencias sociales a ciencias del comportamiento, con sus derivados técnicos de planificación. En mi opinión, se trataba de una versión espurea de elementos subyacentes a la razón moderna y que terminaron por salir a la luz. Como compensación correctora se ofertaba un utópico nuevo ocio facilitado por las máquinas que harían el trabajo de los antiguos

---

<sup>18</sup> O.C., t. 6, Madrid, Alianza, 1983, p. 393. El texto es de 1942

<sup>19</sup> Sánchez Vázquez, A., “Exilio y Filosofía. La aportación de los exiliados españoles al filosofar latinoamericano”, *Cuadernos Americanos*, nº 30, Noviembre-Diciembre, 1991, pp. 151-52.

esclavos griegos<sup>20</sup> y que ha terminado por mostrarse vacío. Es más, podríamos considerar que los términos que conformaban el título de este famoso libro han invertido su relación.

Tan sólo cuatro años después de esa publicación, Gilles Lipovetsky hablaba ya de *El imperio de lo efímero* y del sometimiento a la moda de los procesos culturales modernos. Nos referimos explícitamente a lo que se ha llamado posmodernidad. En mi opinión un proceso disolvente producido, en última instancia, por la reacción desmedida a una desmedida estrechez del discurso tecnocientífico y sus modelos pedagógicos. Mucho se ha escrito sobre ese periodo que ha coincidido básicamente con los años ochenta y que ha tenido sus propias versiones en los países de habla inglesa, la propia Francia y también en España. Quizá ha servido para situar al arte en un plano hasta ahora desconocido y para potenciar formas de expresión que la vieja pedagogía intelectualista consideraba como menores a pesar de la importancia que ya Platón les diera. Me refiero a la música y la educación física convertidas por los medios de comunicación, con rapidez, en productos de consumo y en un buen negocio. Mas la educación, como actividad, ha perdido casi todas sus referencias y se ha sumido en una crisis muy profunda si recordamos sus orígenes vinculados a la razón clásica o a la razón moderna según los hemos descrito más arriba. Diríamos que la llamada posmodernidad ha producido un cambio en la finalidad que las sociedades occidentales tenían asignada tanto a la escuela como a la universidad pero sin marcar fines. Precisamente una de las características de este tiempo ha sido la de eliminar este debate y sustituirlo por el de los medios. Si Oelkers, en el artículo citado con anterioridad, lleva razón al caracterizar este tiempo como el de una nueva superficialidad, pérdida consiguiente de historicidad, un estado emocional que se deja llevar de las intensidades y la dependencia de una tecnología totalmente nueva que necesita continuamente de la variedad y que, a su vez, postula una nueva economía mundial, la educación ha cambiado por completo de función.

El individuo ha quedado inerme ante el desfondamiento de los viejos discursos como durante largas épocas lo estuvo ante el monolitismo esencialista de esos mismos viejos discursos, con la diferencia de que la fragmentación aún le desprotege, más si cabe, al oponerse en solitario a poderes múltiples que se desplazan continuamente y frente a los cuales apenas cabe otra estrategia que la puramente individual. Por eso, al tiempo que consume productos de la tecnología más avanzada, se refugia en lo más próximo, en lo diminuto, lo cotidiano, a lo que se acerca de manera compulsiva y que defiende con fiereza. Le han desaparecido las instancias intermedias salvo en algunos símbolos residuales que forman parte del espectáculo. Basta comprobar los resultados de las encuestas en la valoración de las instituciones tradicionales del Estado, sobre todo entre jóvenes y adolescentes, para

---

<sup>20</sup> *Del paro al ocio* es el título de un viejo libro de Luis Racionero que fue premio Anagrama de ensayo. Barcelona, Anagrama, 1983. El libro conoció cinco ediciones en poco más de medio año.

darse cuenta de la soledad con que afrontamos el futuro. Quedan la familia y, curiosamente, los profesores pero primando más su contribución a ese mismo entorno afectivo que como autoridades de un saber determinado pues esta función la comparten con múltiples fuentes en forma de páginas web<sup>21</sup>.

Así pues, nos encontraríamos en una fase más avanzada y, sobre todo, mucho más compleja de pluralización y bien distinta de la que pudieron detectar nuestros viejos modernistas que aspiraban a vivir “literariamente”, es decir, individualmente y que apenas alcanzaron a ejercer una cierta crítica ante los excesos del racionalismo y positivismo decimonónicos. Y también de la que llevó a la crisis europea por la forja de los nacionalismos y las grandes potencias que condujo a las propuestas filosóficas de la segunda mitad del XX con la fortuna que hemos conocido. La razón cuya finalidad era la explicación y justificación de la unidad como el objetivo deseable en el que integrar –siempre se pensaba que era posible hacerlo- las diferencias, tiene que enfrentarse ahora con un modelo compuesto de muchos centros, construido transversalmente, en continua autoproducción y que no renuncia a sus diferencias.

Hacia finales de los ochenta comenzó a extenderse la idea de la “multiculturalidad”<sup>22</sup>, concepto que transmitió rápidamente a los congresos que sobre educación se realizaron en esos años una sensibilidad muy determinante acerca de la educación en su relación con la cultura y la sociedad con estudios sectoriales de grupos sociales o de edad, minorías, los temas de género que ya se iniciaban, la llamada cultura popular, etc. Toda una serie de cuestiones eran tomadas como referencia cuando no hacía mucho eran ellas mismas las que debían definirse por relación a los centros de referencia canónicos. En este sentido considero que el término acuñado en medios anglosajones –donde la emigración era muy superior a los países del sur de Europa- se limitaba a constatar la plural coexistencia, en espacios concretos, de culturas distintas, dotadas de autonomía más allá de la cultura “cultura” o propia de las instituciones pero, inicialmente, no hacía ninguna referencia ni había un sistema teórico que orientara nuevas formas de organización política o llevara a una revisión de los contenidos tradicionales que constituían los saberes escolares<sup>23</sup>. Muy probablemente estábamos hablando de una

---

<sup>21</sup> Bajo el titular “La mayoría de los alumnos de secundaria no confía en los partidos políticos” *EL País* (19 de octubre de 2002) ofrecía los datos de la encuesta realizada por el Instituto Idea con el patrocinio de la Fundación Hogar del empleado. Según esos datos el Parlamento merece confianza a un 11% de los encuestados y los partidos políticos a un 6.5%. La familia ocupa el primer lugar con un 90.7 % y la Educación el segundo con un 57.9%.

<sup>22</sup> En 1989 tuvo lugar en Barcelona un Simposio Internacional de Filosofía de la Educación cuyo tema central fue precisamente el estudio de la incidencia de la multiculturalidad en la educación. Las ponencias y comunicaciones están publicadas en tres volúmenes por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Barcelona, 1989.

<sup>23</sup> La profesora Vallescar Palanca en el artículo citado en la nota 4 recoge una amplia bibliografía para el estudio de este concepto.

No es casual que Joaquín García Roca vincule el desarrollo de este concepto a los procesos migratorios. V. “Multiculturalidad e inmigraciones”, González, Graciano (coord.), *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, pp. 163-187. El libro incluye trabajos Mauricio Beuchot, Gunther Dietz, Raul Fornet, Joaquín García Roca, Raimon Panikkar y Diana de Vallescar

constatación, producto de dos procesos, uno reivindicativo y el otro nacido de la propia escenificación, que exigían, como decíamos anteriormente, la variedad. El primero de ellos se ha desarrollado a partir de los procesos liberadores acaecidos en los márgenes de las reivindicaciones de la llamada cultura de los años sesenta, el “descubrimiento” de minorías étnicas en el proceso de búsqueda de novedades de sectores de las clases medias americanas e inglesas que condujo a una “ampliación” del mundo cultural hacia Asia, África y América Latina. Eso propició afortunadamente la creación de plataformas que permitieron comprobar el valor de las culturas de muchos de esos pueblos o grupos y, al tiempo, acelerar reivindicaciones que se remontaban a los finales del siglo XIX.

El esteticismo dominante durante el posmodernismo convirtió buena parte de ese proceso en material de escenario y ello contribuyó a popularizar productos, materiales o espirituales, de muchos grupos. La cultura juvenil y el feminismo encontraron así un ámbito propicio de desarrollo hasta alcanzar un nivel que no hubieran soñado las viejas luchadoras que fueron pioneras de un movimiento en continuo crecimiento que ha venido a constituir la gran revolución del siglo XX. La multiculturalidad respondía, pues, a un doble plano que en un primer momento no estaba articulado y tenía dificultades para ser teorizado, es decir, había sido vaciado de referentes y el “todo vale”, expresión hiperbólica de un estado de cosas plagado de relativismo, no sólo afectaba a zonas delicadas del conocimiento sino que ponía en cuestión derechos que se consideraban ya universales de los individuos. Lo primero deja a la educación inerme ante cualquier comparación de dos productos culturales, fuera la Novena Sinfonía o el "La,la,la"...; lo segundo modifica aspectos esenciales de la vida en ámbitos como las relaciones personales, el trabajo o la libertad de conciencia, por citar algunos. Era como el último coletazo de ese tiempo que en lo básico hemos calificado como de disolvente pero que se convertía en la anticipación de una fase distinta y nueva que viene definida por la interculturalidad.

Hablar de Filosofía Intercultural es, en mi opinión, referirnos a un tiempo diferente y por construir. En este sentido, y a diferencia del multiculturalismo que hemos considerado como consecuencia, aunque no sólo, de los efectos de la posmodernidad, y al que lógicamente presupone pues sin referencia a la pluralidad es imposible ninguna relación entre culturas, hablamos ahora de un proceso que hereda las dos líneas que a lo largo de la historia, desde los griegos hasta la Ilustración y de ahí a nuestros días se ha ido desarrollando: construcción de la racionalidad y crítica de sus excesos o defectos tal como hemos sintetizado en estas páginas. En la medida, pues, que la historia de la filosofía es la historia de sus transformaciones, como señala Raul Fonet, este nuevo enfoque es un reto para la propia filosofía, lo es también para la educación pero, sobre todo, lo es para el orden social. Precisamente aquí radica el núcleo que deberíamos revisar si no queremos que todo quede en gestos, es decir, en el mero esteticismo o en una operación cosmética que tranquilice las conciencias tras los

autoritarismos y absolutismos, debidos a los excesos de la razón moderna totalizadora y que hoy ya sabemos que se han prolongado también en la razón posmoderna globalizadora y fragmentaria. Es decir, se trata de legitimar un orden que desde la experiencia del pasado, apoyado en los trabajos de todos los saberes, inicie un proceso de transformación hacia un modelo más transversal que organice el poder de otro modo y descubra valores allá donde los haya. Ello requiere un nuevo modelo de filosofar y una adecuación del sistema educativo que supere la trivialización actual transmitida a través de los medios de masas y en cierta medida en las aulas, lo que quizá ha sido inevitable al pasar de un modelo asentado en el sostenimiento de saberes muy elaborados pero de uso reducido a un proceso en el cual la educación se ha universalizado. Es bien sabido que cuando los procesos se universalizan cambian de función y eso ha sucedido también con la educación. Mas por eso no se trata de iniciar un proceso adánico –siempre hay riesgos de nostalgia respecto de supuestos tiempos aureos que nunca existieron- pero tampoco ingenuo, al margen de las lecciones de la historia, sino de revisar a fondo viejos y nuevos conceptos a la luz de las situaciones actuales, de la presencia activa de las naciones, gentes y grupos sin renunciar a las cotas de extensión alcanzadas sino más bien de superarlas. Tenemos establecidos los procesos: atención a la pluralidad, ejercicio del diálogo y referencia a los contextos; conocemos también los límites y el alcance de la interculturalidad <sup>24</sup> y con ello estamos en disposición de superar viejos problemas de la razón unificadora; incluso están claros los objetivos consistentes en lograr mayores cotas de dignidad evitando servilismos y discriminaciones al poner en igualdad de condiciones modelos culturales olvidados o preteridos. En definitiva, la interculturalidad puede ser considerada como el ideal democrático proyectado no ya sobre las viejas naciones sino a nivel general e iniciado en cada comunidad sobre la base de las relaciones personales o grupales. Nos queda formar a los individuos que la practiquen y la forma de organizar el poder sobre el que esto se sustente. Para ello se necesita ser conscientes de que esta revisión no hubiera sido posible al margen de lo que ha sido la construcción de la razón en más de dos mil años de historia y sin la anticipación de quienes detectaron sus excesos o defectos sin renunciar a ese proceso en lo que tenía de mejora de la sociedad humana. Frente al agotamiento que muestran algunos procesos de la vieja Europa, la incorporación de culturas emergentes constituye un punto muy positivo así como la eliminación de purismos o exclusiones reduccionistas que ya sabemos dónde nos conducen. El riesgo, como en todo proceso fresco, es la ingenuidad.

En algunos momentos la contradicción parece tener prisioneras las mejores expectativas pero la riqueza humana que fluye por esos circuitos de relaciones múltiples supone un potencial que nunca fue posible tener simultáneamente en circulación. Eso necesita ensanchar los tradicionales supuestos con

---

<sup>24</sup> Fornet Betancourt, R., “Supuestos, límites y alcance de la filosofía intercultural”, *Diálogo Filosófico*, nº 51, pp. 411-26.

los que han operado la filosofía y la educación. Raul Fonet los ha establecido con precisión: el primero de ellos consiste en tener claro que existe filosofía porque hay “prácticas culturales” como ejercicio concreto de pensar que se hace cargo de su contextualidad e historicidad”<sup>25</sup>.

En este sentido los estudios emprendidos, desde hace algún tiempo, sobre las filosofías regionales (España, Portugal, Hispanoamérica...) han supuesto un esfuerzo notable por articular debidamente la universalidad del pensamiento con las tradiciones desde las que se accede. No es casual que hayan sido países inicialmente periféricos a un determinado modelo de desarrollo de la razón los que han emprendido esta tarea. También porque en ellos hay una pluralidad cultural de naturaleza tan cualitativamente diversa (p.e. las culturas indígenas) que exige de esos países una respuesta para la organización de sus propias sociedades<sup>26</sup>.

El segundo supuesto remite a la pluralidad misma de la filosofía y a sus diversas formas de organización. Esto, señala Fonet, “es fuente de diferencias en las formas concretas por las que se va desarrollando el saber filosófico”. Sólo a partir de la comprensión regional de la filosofía podremos comprender las muy distintas formas de expresión en que se ha vertido, de las cuales sólo unas pocas han llegado a ser canónicas.

El tercero tiene que ver con la necesaria corrección de cualquier pretensión reductora de la filosofía en el sentido de ciencia monocultural descontextualizada. Si bien, y esto Fonet lo deja claro, no se apuesta por el modelo de Rorty como defensor de una contextualización débil más o menos posmoderna.

Finalmente, y esto me parece muy importante para distinguir esta propuesta de otras de apariencia similar pero que conllevan un germen de relativismo que niega referentes para la defensa de avances conseguidos y se apoya en un igualitarismo ingenuo, Fonet afirma “la necesidad de la universalidad”. Lo que rechaza es “una universalidad *constituida* sobre la base de la diferencia entre lo universal y lo particular y frente a la cual lo particular siempre necesita justificarse porque se presenta como *el* orden regulador de la convivencia o expresión de la medida de lo humano. Para la filosofía intercultural esta universalidad *constituida* tiene que ser criticada”<sup>27</sup>.

Pues seguramente este párrafo contiene la clave desde la perspectiva filosófica y así ha sido desarrollada por Horacio Cerutti<sup>28</sup> al vincular el pensamiento a la realidad que “debe ser pensada”; a la historia, corrigiendo antimodelos que no tienen en cuenta el conocimiento auténtico de las tradiciones;

---

<sup>25</sup> Ib., p. 415

<sup>26</sup> El Seminario de Historia de la Filosofía Española e Iberoamericana en su X edición (Salamanca, 1996) dedicó a esta cuestión el centro de sus debates. Alabares, R., Heredia, A., Piñero, R. (Eds.), *Filosofía hispánica y diálogo intercultural*, Universidad de Salamanca/Fundación Gustavo Bueno, 2000.

<sup>27</sup> Ib., p. 416.

y a la necesidad de transformar esa realidad ya que se trata, ni más ni menos que de “realizar la justicia con dignidad”<sup>29</sup>. Todo el movimiento que gira en torno a la interculturalidad comparte esta utopía y para su consecución reivindica que salgan a flote todas las fuerzas humanas que la razón reductora habría olvidado o hasta despreciado. Hablamos, pues, de una nueva forma de hacer política al tiempo que pensamos lo mismo de la filosofía pues aquella “es la continuación de la filosofía por otros medios”<sup>30</sup>. En la orientación propuesta, que reflexión y acción discurren parejas es imprescindible para evitar, de un lado, la esterilidad y, del otro, el surgimiento de nuevos mitos o simplificaciones.

Restaría una última referencia a la educación pues no tenemos por ahora otro procedimiento para transmitir el mensaje de las utopías de la dignidad humana. Disponemos, como ha quedado expuesto, del potencial de la tradición clásica y también del conocimiento de las trampas que, en una doble dirección y no sólo en un sentido unidireccional como pensaba Platón, tenía (y tiene) la doble pedagogía. Conocemos, asimismo, los efectos beneficiosos que nos trajo la razón ilustrada pero también las consecuencias de su planteamiento uniformador. Hemos comprobado que no basta, para corregir el exclusivo intelectualismo tan criticado, o el esencialismo según otras denominaciones, en que había venido a parar la educación escolar, con la reducción de la educación a método y estética lúdica. Disponemos ahora del potencial de la diferencia que el movimiento interculturalista propicia pero no hemos desarrollado suficientemente un modelo que responda a este nuevo tiempo que traerá, si el proceso se lleva correctamente, un nuevo humanismo más rico que los ya desarrollados en tiempos anteriores al haber más protagonistas y más tolerante al exigir de la convivencia de gentes que vienen al centro de la escena. Ni globalización simplificadora ni neoprovincianismos.

Es en este punto donde no veo que los profesores del futuro estén siendo formados de manera adecuada pues ni la filosofía, como saber, el peso suficiente peso ni las ciencias sociales están en su mejor momento desde la perspectiva de su clarificación y elaboración teórica. Deberíamos conformarnos con producir el menor número posible de errores, mantener el hilo de la historia sin caer en el historicismo arqueológico, situar el debate sobre los medios en un lugar más secundario y recuperar el propio de los fines para un puesto más central. Y ahí deben tener protagonismo las ciencias

---

<sup>28</sup> Cerutti, H., *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, México, UNAM, 2000

<sup>29</sup> *Ib.*, p. 157

<sup>30</sup> *Ib.* ¿Cómo podrían entenderse si no las ideas que guían, por ejemplo, el “Programa Migración y Culturalidad 1889-2002”: “Desde el programa vienen abordándose temáticas en relación con inmigración y refugio, racismo y xenofobia, ciudadanía, derechos humanos e interculturalidad. Apostamos por una sociedad plural como uno de los componentes básicos de la cohesión social, en un marco de igualdad y respeto entre individuos y colectivos de distintas procedencias.

Como académicos y profesionales partimos del convencimiento de que el aporte universitario a nivel teórico y aplicado debe ir más allá de las aulas, trabajando en estrecha relación con la sociedad civil y las administraciones públicas.” Universidad Autónoma de Madrid.

naturales, la sociales y la literatura que es el vehículo que mantiene la continuidad de las experiencias colectivas y, con seguridad, menos lo que es puramente instrumental aunque sea parte del negocio.

Así pues, no estamos en disposición de fijar un método seguro<sup>31</sup> pero sí de mantener una actitud que garantice que no vamos al vaciamiento de la cultura o a una tolerancia mínima incapaz de crítica y autocrítica. El diálogo que se establece como base de construcción de la interculturalidad requiere del estudio acerca de aquello sobre lo que hablamos y no sólo del procedimiento acerca de cómo dialogamos. Conocer al otro pasa por estudiar su cultura y sus tradiciones, no simplemente por asentarnos en la superficialidad. No parece fácil la tarea que nos aguarda pero puede ser esperanzadora.

---

<sup>31</sup> Muchos intentos se han hecho en los últimos años por reformular los valores que deben regir la educación. Son tanteos más o menos afortunados y todos ellos necesarios pero todavía insuficientes respecto del nuevo tiempo porque no acaban de tomar la senda que nos permita eliminar las contradicciones. Desde una perspectiva intercultural los valores no pueden ser simplemente analizados desde una perspectiva formal o carentes de referencias de contexto. Me remito, en este sentido, al volumen de las Actas que recoge el encuentro habido en León hace dos años y donde hay reflexiones de interés respecto de algunos de los temas aquí planteados. María Isabel Lafuente (coord.), *Los valores en la ciencia y en la cultura*, León, Universidad, 2001