

## EL VALOR DEL MULTICULTURALISMO EN EDUCACIÓN

por Jorge V. ARREGUI  
*Universidad de Málaga*

Vivimos de hecho, y parece que vamos a seguir haciéndolo durante bastante tiempo, en sociedades y en Estados multiculturales. No sólo por la creciente unidad europea sino también porque muchas de las naciones-estado que componen Europa albergan en sí tradiciones culturales diferentes. Y, si los problemas planteados por la integración europea son relativamente nuevos, no lo son tanto las exigencias —y los logros— en materia educativa de las minorías culturales dentro de cada Estado. Por una parte, hace lustros que la educación superior recoge en muchos países las tonalidades distintas derivadas de las tradiciones culturales diferentes, con lo que se ha roto ya la uniformidad universitaria interna a muchas soberanías políticas europeas. Por otra, la unidad europea plantea un reto a la educación superior. Las universidades, insertas hasta ahora en contextos culturales y socio-políticos determinados por las soberanías nacionales, han de reformular sus objetivos. Pues, si —sobre todo bajo su concepción más napoleónica— las universidades han venido formando ciudadanos, han de ser conscientes ahora de que esos ciudadanos serán también europeos. Y, como en el caso del multiculturalismo interno a muchos de los estados europeos, la exigencia no puede cumplirse exclusivamente en términos curriculares.

Los dos fenómenos, las exigencias de las minorías culturales y la nueva integración europea, no tienen por qué suponer tendencias de sentido opuesto. Como los nuevos requerimientos europeístas de las universidades no han de ser leídos necesariamente en términos homo-

geneizadores, cabe considerar que las dos corrientes avanzan en la misma dirección: la formación universitaria ha de tener en cuenta su inserción en tradiciones culturales diferentes. Ninguna cultura tiene el monopolio sobre la naturaleza humana; toda tradición cultural es *una* tradición entre otras. Ya no hay un centro del mundo. Los requerimientos de la unidad europea no se oponen de suyo a las reivindicaciones de las minorías culturales. Entre otras razones, porque, como ha recordado Ibáñez-Martín, el Tratado de Maastrich en el párrafo tercero de su artículo F afirma que la Unión Europea contribuirá «al desarrollo de las culturas de los estados miembros», lo que refiere también a las diferentes culturas existentes dentro de cada uno de los estados [1].

La posibilidad de bregar conjuntamente con las reivindicaciones de las minorías culturales dentro de cada Estado y con las tendencias europeizantes suscita diferentes problemas políticos que van desde las cuestiones más genéricas de teoría política a las más específicas de política académica. Porque, si puede defenderse que el telón de fondo respecto del que se dibujan los contornos tanto de los nacionalismos como del europeísmo es la crisis del ideal de nación-estado —por lo que no debería extrañar el fuerte componente europeísta que han presentado frecuentemente desde hace ya décadas bastantes nacionalismos dentro de los estados europeos—, cabe también mantener que sólo una mayor autonomía de las universidades, que ha de conducir necesariamente a una creciente deshomogeneización, puede permitirles encarar los nuevos retos europeos. Lo que las universidades necesitan para responder al desafío de la formación de ciudadanos europeos es libertad.

Pero, por importantes que sean las líneas concretas de actuación política y administrativa, el pluralismo cultural plantea también problemas filosóficos de envergadura. No sólo por la necesidad de aclarar conceptualmente los términos de la discusión entre las posturas políticas en liza o por la urgencia de esclarecer los fines de la universidad como tal. También porque la conciencia de que existen tradiciones culturales diferentes obliga a reformular viejas preguntas y, en no pocos casos, a revisar muchos prejuicios: ¿es tan importante la igualdad de todos ante la ley? ¿Es la verdad la misma en Londres y en Pekín? Si la homogeneidad del espacio epistemológico se corresponde con la del espacio político, ¿implica la puesta en cuestión de la segunda la de la primera? ¿Es la existencia de una pluralidad irreductible de tradicio-

nes culturales un mero hecho, por inevitable que resulte, o es en sí misma un bien?

### 1. Educación y tradiciones culturales

Los estados europeos comienzan a ser conscientes tanto de su composición interna multicultural como de su inserción en estructuras supranacionales no menos multiculturales. Pero su actitud ante el multiculturalismo varía muy considerablemente según se lo considere como un hecho o como un bien. Más en concreto: el ideal de neutralidad del liberalismo clásico tal como es formulado por ejemplo por Rawls se corresponde con la consideración de la multiplicidad existente de tradiciones culturales y de morales omnicomprensivas como un *hecho*; para ser exactos, como un *hecho inevitable* [2]. No es casual que, para las versiones del liberalismo que desde Walzer suelen etiquetarse como «Liberalismo 1» [3], el multiculturalismo aparezca sólo como un hecho, pues para caracterizarlo como un bien habrían de acudir a alguna de las morales comprensivas, a alguna concepción del bien humano, lo que, como es sabido, está excluido de una consideración de la justicia que se presenta a sí misma como política, y no como metafísica.

Por su parte, las versiones renovadas del liberalismo, el Liberalismo 2 en terminología de Walzer, o —si se prefiere— las variantes moderadas del multiculturalismo, tienen como correlato la idea de que la existencia misma de una pluralidad de tradiciones culturales diversas es un bien en sí, para lo que conscientemente acuden a doctrinas sobre el bien humano, a interpretaciones de la naturaleza humana y de su plenitud, o sea, a morales omnicomprensivas; incluso cuando se es consciente, como en el caso de Taylor, de que no resulta fácil probar que la diversidad misma es en sí un valor. Pues, a la vez que pone de relieve las raíces cristianas de la idea de que la diversidad como tal es buena —como si los cristianos estuvieran convencidos de que Dios tiene más imaginación que la reconocida por las teodiceas ilustradas—, renuncia a demostrarla: mantiene sólo la necesidad de aceptar como *a priori* de cualquier intento de estudiar o comprender otras culturas la suposición, mientras no se pruebe lo contrario, de que contienen algo valioso relevante para todo el género humano [4]. Algo así como el principio de caridad de Davidson [5].

En la medida en que el Liberalismo 1 mantiene como ideal la más estricta neutralidad del Estado sobre las tradiciones culturales o sobre las morales omnicomprensivas, en tanto que es programáticamente ciego a las diferencias, no puede asumir como propia ninguna tarea cultural; debe exclusivamente asegurar un *fair play* entre las diversas

culturas, si es que las hay. Pero al Estado le da igual que las haya o no. Por su parte, para el Liberalismo 2, el Estado sí puede hacerse cargo de quehaceres culturales; y si le cabe, como ha sostenido Taylor, defender la permanencia futura de una cultura particular, puede también ocuparse en promover varias, aunque en ese caso haya de seguir criterios de justicia independientes de cada una de las concepciones del bien representadas por las tradiciones culturales alternativas. Pero esta opción no es simplemente una reedición en otro plano del *fair play* asegurado por un Estado ciego a las diferencias culturales: hay un interés positivo en defenderlas y mantenerlas.

La diferente actitud del Estado ante el multiculturalismo según lo considere un hecho inevitable o en sí mismo un bien se hace especialmente patente en el caso de la educación. Si se juzga la pluralidad cultural simplemente como un hecho frente al que asegurar ante todo la neutralidad del Estado, suele intentarse establecer un sistema público educativo neutro respecto de las tradiciones culturales capaz de asegurar una base común de entendimiento entre quienes son distintos. Para ser más exactos: se busca proporcionar una educación ciudadana que vehicule el soporte o sustrato común a todos en continuidad con su común condición de ciudadanos del Estado. Si se piensa, por el contrario, que la diversidad cultural es en sí misma un bien, y se abandona como ideal la neutralidad del Estado, se puede promover un sistema público educativo que, desechando toda pretensión de vehicular un sustrato común a todos, asuma decididamente el hecho de que toda educación se inscribe necesariamente en una tradición cultural y desde ella promueva el respeto y la comprensión.

## 2. *El ideal de la educación neutra*

El intento de establecer un sistema educativo neutro respecto de las diferencias culturales puede declinarse de dos maneras que, aun si a primera vista parecen contrarias, terminan por converger. En primer lugar, a veces se defiende que el mejor modo de asegurar la neutralidad del Estado en materia educativa es la existencia de una pluralidad de escuelas distintas —correspondientes a comunidades lingüísticas diferentes e informadas por espíritus, idearios, tradiciones culturales, etc. también diversos— de entre las que cada uno pueda elegir. Cabe también subrayar en la misma línea el derecho de los padres a elegir la educación que crean conveniente para sus hijos mientras éstos no puedan hacerlo por sí mismos. Y no pocas veces se ha añadido a estas dos propuestas la de sustituir la financiación directa de las escuelas o de las universidades por un sistema de cheque escolar que amplíe la capacidad electiva real de cada uno de los sujetos o, en su defecto, de

los padres. La neutralidad del Estado en materia educativa frente a las diversas tradiciones culturales y a las concepciones de la vida rivales se concreta así en el desmembramiento de un sistema único de enseñanza en beneficio de una pluralidad multiforme de escuelas.

Pero puede también, en segundo lugar, asegurarse la neutralidad del Estado estableciendo una nítida distinción entre las esferas privada y pública de la vida y limitando los contenidos educativos del sistema público de enseñanza a la segunda. De esa manera, el Estado puede asegurar a todos una misma educación que permita establecer una base de convivencia para quienes mantienen concepciones de la vida diferentes y se inscriben en tradiciones culturales distintas. Como el sistema educativo es ciego ante las diferencias, puede servir para determinar un denominador común para todos los ciudadanos en la esfera pública pese a todas sus variantes culturales y morales en el numerador. Sus contenidos vendrían dados, por una parte, por la adquisición de destrezas técnicas e intelectuales básicas así como por el aprendizaje de los conocimientos científicos elementales y, por otra, por un aprendizaje de las virtudes públicas imprescindibles para la vida ciudadana en un estado democrático como la tolerancia o la solidaridad.

La neutralidad del Estado ante las concepciones rivales del bien y de la plenitud humana, por tanto, no supone para esta segunda interpretación erradicar de la educación pública los contenidos morales, sino sólo distinguir tajantemente entre las morales omnicomprensivas privadas —que son las únicas capaces como recuerda reiteradamente Rawls de dotar de sentido a una vida— y la moral pública —que es la que necesitan quienes, manteniendo morales omnicomprensivas divergentes, han de dirimir con justicia sus conflictos dentro de un mismo Estado—. El *overlapping consensus* se traduce así en términos educativos en la asunción por parte del sistema público de enseñanza de la formación de los ciudadanos como único objetivo. El fin de la educación es una formación cívica que capacite a cada uno para decidir autónomamente sobre sí y su destino a la vez que asegura la transmisión de las virtudes públicas necesarias para una convivencia pacífica en una sociedad liberal. Dicho de otra forma, en tal concepción, la socialización primaria que corre a cargo de la familia y la comunidad resulta diferente para los miembros de las diversas culturas y concepciones de la vida mientras que la secundaria es similar. El denominador común de los ciudadanos queda así garantizado por la universalidad de la razón en su uso teórico —ciencia positiva— y práctico —virtudes públicas—.

Pese a su aparente disparidad, las dos interpretaciones bosquejadas de la neutralidad del Estado terminan por coincidir: la primera

derrota hacia la segunda. Porque, aunque se escinda el sistema educativo en una pluralidad, y se establezcan escuelas liberales, socialistas, judías, musulmanas, católicas, etc., y además se combinen con las diversas lenguas, de suerte que se respete exquisitamente el derecho de cada una de las comunidades y subcomunidades a establecer su propio sistema educativo, en la medida en que lo común a todos los sistemas educativos diversos resulta ser, por una parte, los contenidos de la ciencia positiva y, por otra, las virtudes públicas, la situación obtenida es la prevista por la segunda solución: un ámbito público constituido por la ciencia y las virtudes para la democracia, y uno privado determinado por las tradiciones culturales, morales, religiosas, etc.

Sin embargo, pese a la claridad de su diseño, las dificultades generadas por ambos modelos de neutralidad del Estado son múltiples. Desde la perspectiva de la biografía individual puede argumentarse, en primer lugar, que esa concepción de la educación limita necesariamente el ámbito de la verdad y la racionalidad a la esfera de lo público e intersubjetivo, cuyo contenido es la ciencia positiva y una moralidad abstracta, mientras deja el espacio de lo privado ayuno de racionalidad y verdad. Las morales omnicomprensivas privadas que dotan de sentido la vida humana aparecen, se quiera o no, como irracionales y arbitrarias: la racionalidad queda monopolizada por la moral pública. Y lo malo no es que las morales omnicomprensivas *aparezcan* como arbitrarias: lo malo es que —en la medida en que la razón pierde su capacidad de crítica— llegan a serlo; quedan *de facto* sustraídas de la reflexión y la discusión racionales. En la medida en que la gente sólo puede proyectar su vida desde puntos de referencia concretos y prerracionales, y usando además una moral concreta y no abstracta, aparece un hiato insalvable entre verdad y vida, o entre existencia y razón, por lo que terminamos por construir sociedades perfectamente racionales para vivir dentro de ellas desde la crasa irracionalidad. En segundo lugar, la sociedad así entendida resulta demasiado abstracta y racionalista, técnica e inhumana, de manera que la gente no puede reconocerse en ella: no llega a crear un entorno en que pueda proyectarse la propia biografía. Genera desarraigo.

Desde el punto de vista sociológico, cabe mantener que una sociedad así tiene muy poca integración y que un proceso de socialización del tipo descrito no puede funcionar bien. Por una parte, la integración social no puede correr a cargo de algo tan abstracto como la racionalidad. En este sentido, ya Vico mantuvo la existencia de un *sensus communis* como fundamento de la sociedad. «*Sensus communis*» no significa aquí ninguna facultad sensorial individual, sino el conjunto de convicciones comunes a los miembros de una sociedad, el *topos* común o lugar de encuentro, lo que no debe argumentarse sino

que se da por sentado por prestar verosimilitud a la argumentación. Aristóteles acierta al vincular el acuerdo en lo justo y lo injusto que funda la comunidad política al lenguaje [6], pero el sentir común de una sociedad se asimila mejor a la retórica que a la lógica: no es lo que se demuestra sino aquello mediante lo que se demuestra, previo a la racionalidad argumentativa, y que constituye su *humus* [7].

De esta forma, la integración social y el acuerdo en las convicciones básicas fundantes no resulta del ejercicio de la razón; más bien, por el contrario, como el propio Vico explica, lo que resulta del ejercicio de la racionalidad es la discrepancia y la desintegración cultural [8]. Así, aunque la reflexión pueda tematizar y criticar el sentido común [9], o si cabe incluso mantener que la filosofía nace de la desconfianza en él, no puede sustituirlo: el intento de establecer un pensamiento reflexivo exento de supuestos está condenado al fracaso de antemano [10]. Obviamente, el correlato subjetivo del *sensus communis* social es la socialización primaria mientras que la reflexión y la crítica racional corresponden a la secundaria. Del mismo modo que la discusión racional no puede sustituir al *sensus communis* a la hora de fundar la integración social, el proceso de socialización secundaria no puede reemplazar a la primaria [11].

Bajo un planteamiento filosófico cabe amontonar, como de hecho ha ocurrido, las objeciones en todos los niveles. En primer lugar, no está claro que pueda ofrecerse un tratamiento de la justicia independiente de las concepciones del bien, no ligado a ninguna interpretación de qué sea la plenitud humana. Pues, con palabras de Naval, «es la posesión compartida de una concepción racionalmente justificable del bien humano la que constituye una condición previa necesaria para la adquisición por una comunidad política de reglas morales compartidas, precisas y racionalmente fundadas» [12]. Desde esta perspectiva, la determinación de la moral pública no es independiente de los contenidos de las morales omnicomprensivas privadas. Vive y se nutre de ellas. Con lo que no parece posible emprender una formación cívica basada en una moral pública si no es a expensas de alguna de las concepciones de la vida y de la plenitud humana en litigio. El ideal de neutralidad se prueba ilusorio: no hay un punto de vista *from nowhere*, no hay una perspectiva sobre la moral pública que al final no resulte dependiente de una moral omnicomprensiva privada.

En segundo lugar, como Taylor ha arguido reiteradamente, el concepto de individuo que la doctrina de la neutralidad del Estado supone es irremediablemente abstracto. Aunque Rawls presente su concepción como una teoría política y no como una doctrina metafísica sobre qué sea una persona [13], su caracterización exclusiva de ésta en términos

de agente racional y libre, de ser capaz de autodeterminación, resulta demasiado formal y quizá carente de contenido. Pues Rawls interpreta la igual dignidad de las personas en términos kantianos —es decir, fundada en la condición de un agente racional capaz de dirigir su vida según principios morales, con lo que subraya únicamente la *capacidad* o la *potencialidad* de actuar como agentes morales, no lo que cada uno haya hecho con ella [14]—. Esta abstracción a la hora de considerar a las personas se corresponde no sólo con un atomismo en que los individuos son iguales exactamente en la medida en que se abstraen los contenidos concretos de su identidad personal; supone también la ficción de que existe algo así como un núcleo duro del yo que resulta inalterable. El liberalismo, ha explicado Feinberg, «trata el yo como fijado básicamente y esencialmente ineducable respecto de su propia naturaleza [...] Lo que el individuo quiere permanece esencialmente desconectado de lo que es» [15].

Pero, frente a esta concepción, parece más bien —como mantiene Taylor— tanto que el hombre es el único animal que se autointerpreta como que los hombres construimos nuestra identidad personal dialógicamente. «Nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos». Pero como sólo aprendemos el lenguaje en contextos sociales, la comprensión de nosotros mismos está necesariamente mediada por la sociedad [16]. Nuestra autointerpretación —realizada siempre bajo un conjunto de referencias simbólicas de naturaleza esencialmente social— nos resulta constitutiva: forjamos —dialógicamente— en muy buena medida nuestra identidad personal. No hay un núcleo duro del yo al que se superpongan unas determinaciones culturales y biográficas que le resultan extrínsecas. En consecuencia, más allá de la genérica y abstracta capacidad de autodeterminación, los hombres necesitamos un reconocimiento que confirme lo que *de facto* hemos hecho de nosotros mismos, que es justamente lo que nos hace diferentes.

### 3. *La educación y el pluralismo cultural*

La consideración del pluralismo como un mero hecho inevitable parece conducir a un callejón sin salida; pero si se adopta una actitud distinta y se sostiene que el multiculturalismo de nuestras sociedades es en sí mismo un bien, las cosas discurren de diverso modo porque ya no se trata sólo de *tolerar* el hecho ineludible del multiculturalismo de nuestras sociedades, como un mal menor que no hay más remedio que



soportar, sino de reconocerlo como un bien positivo. Se trata de abandonar el intento de encontrar algo así como un núcleo fijo del yo independiente de las modulaciones culturales y de las decisiones biográficas, de olvidarse de una vez por todas de un *sustrato* común a todas las culturas fijado por una presunta racionalidad metacultural que pueda funcionar como fundamento común de las diferentes tradiciones culturales, o — para ser más exactos— como campo neutral en que puedan dirimir sus diferencias. Ni hay una naturaleza humana que funcione como *soporte* común de las diferencias culturales ni cabe, por consiguiente, establecer una educación fundada sobre tal naturaleza uniforme. No hay una educación cívica, en continuidad con nuestra común condición de ciudadanos, que pueda suministrar un basamento neutro a las diferencias culturales.

No cabe entender la educación como una transacción entre individuos atómicos; la educación es necesariamente socialización en una tradición cultural determinada. Como ha señalado Naval, la educación ha de entenderse «como una práctica social realizada de acuerdo con una tradición social y no simplemente como una transacción entre individuos aislados. Una práctica social es guiada por un modo de ver y hacer proporcionado por una tradición». Y su objetivo no es tanto la autonomía del individuo cuanto ayudarle a convertirse por sí mismo en persona, lo que incluye, según la misma Naval recuerda, aprender a ser un agente moral en una comunidad moral compuesta por otros miembros que son también agentes morales [17].

Por eso, una educación sensible al multiculturalismo no es simplemente una instrucción que incluye entre sus materias curriculares disciplinas que versan sobre otras culturas. La cuestión no es que una educación democrática en un estado multicultural exija, como ha defendido Tamir, tres «estratos» educativos, un estrato unificado de educación cívica, un estrato particularista de educación comunitaria y un estrato de educación multicultural [18]. Simplemente porque no se puede impartir el primero y el tercero de esos «niveles» desde un presunto punto de vista neutral, más allá de la influencia de una tradición cultural concreta. En lugar de pretender para sí un estatuto meta-cultural, una educación que advierte la existencia de diferentes tradiciones culturales concretas ha de ser consciente de que se educa siempre desde y a través de una cultura, y no sólo se informa sobre unas objetividades culturales que resultarían externas [19]. En consecuencia, el objetivo real de la educación no puede ser sólo el ideal de la autonomía personal, como si hubiera un yo exento de cualquier influencia cultural que pudiera decidir *ex novo* sobre sí mismo [20]. No hay tal: todo yo humano se da incardinado en un contexto social preciso, enraizado en una tradición cultural singular que abre unas posibilidades y cierra otras.

Nadie es un verso suelto, todos los seres humanos estamos concatenados. Lo que no significa que no seamos libres, sino simplemente que nuestra libertad —como nuestra autoconciencia— está situada. No partimos del vacío sino de un trampolín que toda una cadena humana de generaciones ha hecho posible. Somos, como insistió Dilthey, seres históricos: eslabones de una cadena. Por eso, el verdadero fin de la educación no es una ficticia autodeterminación absoluta en el vacío sino una verdadera comprensión de sí. Y, comprenderse a sí mismo implica, entre otras cosas, la capacidad de *verse como* miembro y —en buena medida precipitado— de una tradición cultural, que es siempre *una* tradición entre otras. Comprenderse a sí mismo supone advertir que no agotamos la naturaleza humana, que somos una de sus versiones.

Feinberg da en la diana al subrayar que uno de los fines de la educación es la comprensión de nosotros mismos, de nuestras elecciones y de nuestro estilo de vida como productos culturales. El fin de una educación multicultural no es simplemente adquirir competencia sobre otras culturas o ser capaces de manejarnos en ellas; es más bien comprenderlas, porque sólo al hacernos cargo de las otras podemos entender la nuestra, es decir, *verla como* una cultura. Porque la libertad no consiste en una ficticia autodeterminación absoluta, en un creerse exento de condicionamientos; estriba más bien en operar desde el seno de una tradición, sabiéndose situados, modificándola. El fin de la educación multicultural es capacitar al alumno para que comprenda su conducta y sus normas como algo culturalmente construido. «Al final —explica Feinberg— el conocimiento de otras culturas capacita al estudiante para ver su posición como contingente y como sujeta al conocimiento reflexivo y al cambio. Ser educado de una manera multicultural significa comprender la naturaleza de esa contingencia y las posibilidades que suministra para el desarrollo y el cambio» [21].

En la misma medida, el sistema público de educación no puede tener como fin una educación cívica, en continuidad con nuestra común condición de ciudadanos, cifrada solamente en el cultivo de una moral pública determinada exclusivamente por las virtudes requeridas por una convivencia pacífica en una sociedad liberal. Pero no porque no haya virtudes públicas —que las hay— o porque no haya una genuina distinción entre lo público y lo privado —que también la hay—. Sino simplemente porque toda virtud pública se vive, adquiere sentido y se nutre de una moral omnicomprensiva privada. Claro que existen virtudes características de, y necesarias para, el recto funcionamiento de una sociedad liberal democrática en la que no todos pensamos igual y en la que mantenemos concepciones del bien y de qué sea una vida buena claramente discrepantes; pero sólo pueden vivirse desde mora-

les omnicomprendivas precisas, desde concepciones vitales concretas. La moral pública y ciudadana sólo puede practicarse en inculturaciones singulares [22].

No hay un terreno neutral a las tradiciones culturales o las morales omnicomprendivas. Sí hay un solapamiento, un *overlapping consensus*, pero esa coincidencia se da siempre conjugada desde una situación concreta. Cabe dirigir contra la presunta Descripción Verdadera de las Cosas en la esfera de la ética pública todas las diatribas que le ha dirigido Putnam en la esfera de la teoría del conocimiento. Por mucho que haya un *overlapping consensus* no tenemos ningún acceso a él que sea un acceso desde ninguna parte, no tenemos un punto de vista *from nowhere*, no representamos, para seguir con sus metáforas, el Punto de Vista del Ojo de Dios. Lo que de ninguna manera nos arroja al relativismo del Todo Vale [23]. No se está manteniendo que todo dé igual, ni se está negando que haya una zona de confluencia entre todas las morales omnicomprendivas privadas razonables: se está diciendo solamente que no tenemos un modo de llegar a ella que no esté marcado por nuestro punto de partida.

Por eso, como ha defendido McLaughlin, ha de sustituirse la idea de neutralidad educativa por una amplia discusión sobre cuáles son las normas culturales que han de enseñarse a los alumnos. Porque, incluso bajo los supuestos del Liberalismo 1, no cabe educar sólo desde los principios liberales: se requiere un consenso cultural desde el que funcionar. La escuela pública «tiene la obligación de ‘transmitir’ las formas básicas o no negociables que articulan el marco de una sociedad liberal democrática. Además, no puede evitar transmitir algunas normas que son culturalmente distintivas en el sentido de que favorecen selectivamente algunas creencias, prácticas y valores de maneras que sobrepasan lo que podría justificarse desde un punto de vista estrictamente neutral». La solución no estriba tanto en pretender una neutralidad imposible sino en asumir decididamente la discusión sobre esas normas que constituyen el punto de partida para las reflexiones posteriores, en someterlas a crítica. En esa misma línea, la escuela no debe ignorar las morales omnicomprendivas privadas, como si sólo existiera la moral pública del *overlapping consensus*; más bien ha de enseñar a reflexionar rigurosamente sobre sus contenidos y supuestos de modo que puedan comprenderse mejor. Porque «la idea de que ciertas cuestiones son significativamente controvertidas y requieren al final un compromiso personal por parte de los individuos se diferencia muy importantemente de la aceptación del relativismo» [24].

#### 4. *El valor de la diversidad cultural*

Según Taylor, la idea de que la diversidad misma cultural es un bien y no simplemente un hecho inevitable tiene orígenes religiosos. Pero, más allá de consideraciones teológicas, el análisis de la articulación entre naturaleza y cultura puede revelar en qué sentido la diversidad cultural como tal es en sí misma un bien. Para ello, conviene pasar revista primero a la concepción uniformista de la naturaleza humana, característica de la Ilustración, para abrir paso después a otra concepción de la naturaleza —teleológica— que permita afirmar la bondad de la diversidad cultural.

La idea de que existe un núcleo duro del yo, igual para todos, respecto del que toda modulación cultural o toda determinación biográfica resulta «accidental» se corresponde con una determinada visión de las relaciones entre naturaleza y cultura, para la que el núcleo duro del ser humano vendría dado por una naturaleza uniforme que funciona como sustrato común de las diferencias culturales y biográficas. No se trata exactamente de lo que podría denominarse sin más calificativos una «concepción sustancialista» —o incluso «esencialista»— del ser humano, sino sólo de una de sus versiones: la que entiende la sustancia como un puro sustrato inalterable, una especie de núcleo atómico sobre el que giran los accidentes. Pero semejante concepto de sustancia no es ni el único posible ni el mejor.

La idea de un núcleo ineducable del yo y la correspondiente visión de las relaciones entre naturaleza y cultura responden a lo que Geertz ha denominado certeramente «la concepción estratigráfica de las relaciones entre los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales de la vida humana. Según esta concepción el hombre es un compuesto en varios 'niveles', cada uno de los cuales se superpone a los que están debajo y sustenta a los que están arriba» [25]. Esta concepción estratigráfica del hombre rima bien con la clásica distinción kantiana entre lo *natural*, lo que la naturaleza ha hecho del hombre, estudiado por la antropología fisiológica, y lo *cultural*, lo que el hombre ha hecho de sí mismo investigado en la antropología en sentido pragmático [26]. La naturaleza aparece en este planteamiento como lo dado al ser humano de antemano, sea en el plano biológico sea en el psicológico, mientras se considera la cultura como lo adquirido por él a través de su actividad.

Naturaleza y cultura estarían así meramente superpuestas, de modo paralelo a cómo lo estarían la autoconciencia y la corporalidad, o los sistemas simbólicos y las capacidades psicológicas individuales. Ahora bien, si naturaleza y cultura se contraponen de este modo, es fácil

pensar que ambas constituyen esferas separadas, autosuficientes y cerradas en sí mismas: parece que hay un orden natural centrado en sí mismo y autónomo al que se superpone otro, igualmente autárquico, que es el cultural. Lo natural o lo dado al ser humano constituiría su dimensión esencial, constante, inamovible y eterna, es decir, su verdad; mientras que lo cultural y lo adquirido designarían lo no esencial, lo artificioso y lo accidental transitorio. La esencia y la naturaleza del ser humano quedarían determinadas por la invariancia de lo que le es dado de antemano, mientras que la sucesión histórica de las culturas y su pluralidad se presentarían como un carnaval en el que la identidad natural del ser humano sólo puede aprehenderse mediante un ejercicio de desenmascaramiento.

Desde Lovejoy, se ha solido llamar a esta interpretación de las relaciones naturaleza-cultura propia de la Ilustración «uniformismo» [27]; y ha sido bien caracterizada por Geertz. «La ilustración concebía desde luego al hombre en su unidad con la naturaleza con la cual compartía la general uniformidad de composición que habían descubierto las ciencias naturales bajo la presión de Bacon y la guía de Newton. Según esto, la naturaleza humana está tan regularmente organizada, es tan invariable y tan maravillosamente simple como el universo de Newton. Quizás alguna de sus leyes sean diferentes, pero *hay* leyes; quizá algo de su carácter inmutable quede oscurecido por los aderezos de modas locales, pero la naturaleza humana *es* inmutable» [28]. Este uniformismo se corresponde con el individualismo: los «individuos» químicamente puros, los átomos con los que se construye después la sociedad, son perfectamente iguales entre sí: poseen una misma y uniforme naturaleza humana, que resulta oculta después por las diversas máscaras culturales. Pero debajo de cada máscara, detrás de cada personaje cultural, se esconde una persona siempre esencialmente igual: la persona no llega existencialmente a serlo sólo a través de sus máscaras, de las personalidades sociales que asume.

La concepción ilustrada de la naturaleza implica en educación la aparición de un nuevo paradigma, el ideal —por emplear adrede una fórmula paradójica— de una «educación natural», de una educación fundada directamente en la naturaleza humana que, liberando de todo prejuicio cultural y de todo encadenamiento a una tradición singular, despliegue lo que estaba ya contenido en esa misma naturaleza; una educación que, por estar fundada en la universalidad de la naturaleza y de la razón, es esencialmente *cosmopolita*. «Las leyes de la naturaleza, escribe Willey, son las leyes de la razón; son siempre y en todos los lugares las mismas, y como los axiomas de las matemáticas sólo necesitan presentarse para que sean reconocidas como justas y rectas por todos los hombres». El concepto uniforme de naturaleza permitía

así cumplir la función hasta entonces ejercida por las tradiciones culturales concretas en el proceso educativo con la ventaja de que tal sustitución aseguraba la concordia, la tolerancia y el progreso entre los hombres [29].

La concepción uniformista ilustrada de la naturaleza humana en la que ésta aparece como un sustrato inalterable, como la estructura biopsicológica constante del ser humano o como lo que es dado de antemano se liga con el prejuicio lógico empirista según el cual la naturaleza o esencia de algo es simplemente el conjunto de características comunes a todos los casos del género, de manera que para determinar la esencia de algo bastaría con un proceso de abstracción por el que olvidaríamos las características individualizantes atendiendo sólo a las propiedades universales. De este modo, la naturaleza humana es simplemente el repertorio de rasgos que *de hecho* acontece siempre, lo fácticamente común a todos los seres humanos.

Si el abstraccionismo empirista produce uniformismo, abandonar el empirismo, como ha hecho lo mejor de la actual filosofía del lenguaje, permite romper la identificación entre la naturaleza o la esencia con lo fácticamente común y plantear la cuestión de la naturaleza de otro modo. Para Aristóteles la naturaleza humana no es lo fácticamente común a todos los hombres, sino que la naturaleza se define teleológicamente, por su plenitud, que obviamente no queda asegurada por el cumplimiento del ciclo biológico sino que —como vida lograda— depende de la propia conducta. La naturaleza no es un sustrato uniforme común subyacente a todos los seres humanos sino más bien lo que éstos son cuando alcanzan su plenitud, si es que la alcanzan. «En efecto, sentencia en la *Política*, lo que cada cosa es, una vez cumplido su desarrollo, decimos que es su naturaleza, así de un hombre, un caballo o de una casa» [30]. La naturaleza no es vista, por tanto, como un ingrediente del ser humano, sino como lo que el hombre es al alcanzar su sazón. La naturaleza no está al principio sino al final.

Frente a una concepción como la uniformista, el concepto aristotélico de naturaleza podría parecer relativista, pues ¿cómo cabe determinar qué es lo mejor o qué es el hombre en su sazón? Porque, quizá contra lo que pensó el propio Aristóteles, parece haber muchas interpretaciones distintas de la plenitud humana que determina su naturaleza. Desde luego, un planteamiento teleológico no ofrece el lecho rocoso que parece derivarse del uniformismo, entre otras razones porque Aristóteles no utiliza el concepto de naturaleza *contra* el de cultura ni parece haber sentido vértigo ante el relativismo cultural. Y, cuando se padece vértigo, sólo se desea un suelo firme sobre el que edificar, que es precisamente lo que ofrece el uniformismo. Ante el vértigo existen-

cial se busca más la certeza que la verdad. Pero el concepto ilustrado de naturaleza, por pétreo que parezca, ni siquiera puede cumplir la función para la que se le invoca, pues un conjunto de hechos, por comunes y universales que sean, no supera el plano de la facticidad y, por tanto, no tiene valor moral. La naturaleza ilustrada será todo lo firme y compacta que se quiera, pero no tiene relevancia ética.

La naturaleza sólo es criterio de actuación moral cuando se la toma teleológicamente, en términos de tendencias, y no de puros hechos [31]; por lo que ofrece pautas de actuación al precio de perder su rotundidad. Como «naturaleza» y «plenitud» se definen mutuamente aparece en Aristóteles un auténtico círculo hermenéutico. Pues es de este modo, teleológicamente, como Aristóteles define la naturaleza tanto en el libro II de la *Física* como en el I de la *Política*. Ya en el capítulo primero de la *Física* sostiene que son naturales, o existen por naturaleza, las cosas que poseen en sí mismas, esencial y no accidentalmente, un principio de movimiento y de reposo. Pero si lo natural es aquello que tiene en sí el principio de su movimiento, la naturaleza es considerada de un modo no cosista, sino teleológico y dinámico. Lo natural no se identifica con lo meramente dado original, sino que natural es lo que regula desde sí sus operaciones, que por ello pueden calificarse en verdad como propias. Lo natural es lo que posee una operación que le pertenece *de suyo* y, en esa medida, no es tanto lo dado al principio cuanto el fin de la propia dinámica natural.

Como pertenece a la propia naturaleza, al *de suyo*, de los seres vivos alcanzar su plenitud por su propia actividad, ni cabe una interpretación naturalista de la naturaleza de Aristóteles ni cabe oponer sin más lo que la naturaleza ha hecho del hombre y lo que éste ha hecho consigo mismo. En la medida en que la naturaleza de un animal se revela para Aristóteles no en el embrión originario sino en el individuo adulto que está destinado a ser, puede afirmar rotundamente que «la naturaleza es un fin y una causa final», especificando que no todo lo que es término merece el nombre de «fin», sino sólo lo que es óptimo. «La naturaleza, afirma, recibida a manera de generación es un camino hacia la naturaleza» [32].

Si la naturaleza se define por su fin, incluye lo que el hombre hace consigo mismo y, por tanto, engloba la cultura o el arte. Ya en el capítulo ocho del mismo libro II de la *Física* explica sin reparo que «en general, el arte perfecciona y acaba en parte lo que la naturaleza misma no puede acabar y ultimar, y, en otra parte, imita a la misma naturaleza» [33]. El arte es pues en ocasiones *mimesis* de la naturaleza, pero en otras es una auténtica *aletheia*, un desvelamiento de lo que

algo realmente es, puesto que sólo a través de la mediación del arte, de la cultura, llega la naturaleza a ser lo mejor que puede ser. En este sentido, Gadamer ha podido afirmar que en el planteamiento clásico, por oposición al moderno, aparece una «complementación positiva» entre naturaleza y arte [34].

Hay quizá dos lugares dentro de la obra aristotélica en que el concepto teleológico de naturaleza y, por consiguiente, el modo en que la naturaleza remite a la cultura son especialmente claros. Pues Aristóteles mantiene en la *Política* tanto que el hombre es por naturaleza *zoon logistikón* como *zoon politikon*. En primer lugar, el hombre es por naturaleza un ser dotado de lenguaje, el único entre los animales capaz de hablar. Pero por natural que sea su capacidad de hablar sólo se actualiza culturalmente, pues sólo se puede hablar en una lengua concreta y determinada, y toda lengua es cultural. Decir que el hombre está por naturaleza dotado de lenguaje no es afirmar que haya existido una lengua natural que espontáneamente hablaran los seres humanos, que la garganta humana produzca proposiciones como el páncreas segrega bilis, sino que el hombre es el único animal capaz de aprender a hablar. La capacidad natural de aprender el lenguaje sólo se actualiza en términos culturales: la naturaleza remite de suyo a la cultura. De ninguna manera cabe decir que lo natural es aquí el sustrato común subyacente a todas las lenguas.

En segundo lugar, que la *polis* es natural no significa para Aristóteles que sea común o espontánea sino que es el modo óptimo de organización de la comunidad social humana. Como ha subrayado recientemente Marín, la tesis aristotélica sobre la naturalidad de la *polis* y su concepto teleológico de naturaleza implican que Aristóteles considera la cultura —una determinada forma de cultura— como natural. Aristóteles carece de toda idea de relatividad cultural: la cultura es tan *natural* que tiende a tematizarla como naturaleza de manera que, lo que para nosotros es *una* cultura y *una* socialización, para él son *la* cultura y *la* socialización, o sea *la* naturaleza específicamente humana. La *polis*, y su proceso de socialización, la *paideia*, son tan naturales que todas las formas de la comunidad social y todo otro posible proceso de socialización se ordenan a éstos como a su fin natural, de manera que el hombre es para Aristóteles el griego, varón, adulto y libre. Los demás ejemplares de la especie biológica humana —bárbaros, esclavos, mujeres y niños— son humanos sólo hasta cierto punto y como por participación [35].

En la medida en que se acepte la versión teleológica de la naturaleza humana en contra del uniformismo ilustrado, puede comprenderse bien que la naturaleza humana remite de suyo al ámbito de la cultura,



que el hombre es *por naturaleza* un ser cultural, o incluso que la cultura *desvela*, o puede desvelar, la verdad de la naturaleza [36]. «La interpretación del instinto —ha explicado Spaemann— no acontece por sí misma, no es naturaleza, sino aquello que llamamos lo racional. Sólo en la razón se manifiesta la naturaleza *como* naturaleza» [37]. La cultura es la verdad de la naturaleza porque si, en el ámbito físico, la naturaleza llega a ser todo lo que puede ser a través del trabajo humano, en el caso del ser humano, sólo a través de su propia actividad sobre sí mismo el hombre llega a ser todo lo que puede ser. Por eso, la definición de Pascal del hombre como el ser que se supera a sí mismo [38] es justa y exacta. El hombre es siempre más que lo que es porque tiene que hacer algo consigo mismo, porque tiene que hacer algo con lo que es.

### 5. *La naturaleza y las culturas*

Frente a un planteamiento como el aristotélico en el que *la* cultura griega no es considerada *una* más entre las culturas sino como la naturaleza, está claro que el orden cultural es esencialmente plural y que, por consiguiente, también lo son los procesos de humanización. El hombre, como el ser de Aristóteles, se dice de muchas maneras, porque pertenece a la esencia del hombre tener que llegar a ser *humano*, y no hay un proceso «natural» de humanización. No hace falta ser foucaultiano para admitir que el *Hombre* es un invento de la Ilustración. Sólo existen *los hombres* que necesariamente pertenecen a razas, culturas, tradiciones y formas de vida diferentes. Del mismo modo que la piel humana no tiene un color en general, sino que es negra, blanca, amarilla, etc., y que no cabe hablar en general sino sólo en una lengua particular, no se puede ser hombre en general, sino sólo bosquimano, hopi, yanomano o europeo. El hombre es *por naturaleza* un ser cultural: cada cultura ha de dar una interpretación de qué es ser humano, de cómo se comportan los seres humanos y por cuenta de qué actividades corre alcanzar su plenitud. Si se llama «humanismo» al modelo que cada cultura da de la plenitud humana, del tipo de actividades que considera «más altas», «más nobles» o «mejores», o sea de las actividades según las cuales el hombre se realiza en su especificidad, entonces cabe mantener que hay formas epocales del humanismo, que cada cultura en cada momento posee un modelo distinto de qué es lo óptimo para el ser humano y de cómo lo consigue [39]. El arqueólogo Graham Clark lo ha resumido con claridad: «a diferencia de otros animales, cuyas pautas de conducta vienen determinadas por su pertenencia a una especie, están programadas en su herencia genética y son homogéneas dentro de las poblaciones reproductoras, con sólo pequeñas excepciones locales, los seres humanos acatan, por esencia,

las costumbres y valores de las sociedades a las cuales pertenecen, unas sociedades que al estar históricamente constituidas son necesariamente únicas. Los hombres no alcanzaron la dignidad humana a través de la participación en una conducta generalizada, ni consiguieron sus máximos logros accediendo al *status* abstracto de seres civilizados. Al contrario, alcanzaron su humanidad en virtud de su participación en culturas específicas y civilizaciones concretas» [40].

No hay una naturaleza uniforme a la que se añadan unos aditamentos culturales: no hay sustrato común. Si se pretenden quitar las capas culturales para averiguar cuál sea la naturaleza humana, al final del despojamiento no queda nada específicamente humano. Pero criticar el uniformismo ilustrado no tiene por qué conducir al relativismo; la concepción teleológica de la naturaleza humana desemboca más bien en el pluralismo como opuesto tanto al uniformismo como al relativismo cultural: que no haya un único modo de ser humano no implica que todo dé igual. Que no podamos incorporar a una matriz única todos los fenómenos y valores expresados por las diversas culturas, que no exista el común denominador con el que puedan sumarse todos los quebrados culturales, que lo humano sea irremediamente plural, no implica relativismo [41]. Hay cosas mejores y peores, acciones buenas y malas, fenómenos culturales que llevan la naturaleza más allá de sí misma en la dirección indicada por ésta, y fenómenos culturales que la traicionan. Abandonar el presunto lecho rocoso del uniformismo no nos condena a naufragar en las marismas del relativismo, pues que las culturas sean plurales no supone necesariamente que sean mónadas comunicables o que no quepa juicio alguno de valor.

Pero no se trata tan sólo de que no exista el Hombre, sino los hombres, y de que estos sean distintos. Es que todo el decurso biográfico humano es un proceso de individualización creciente. Cuando la cultura se concibe, resume Geertz, «como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos (...)». Lo que los seres humanos tenemos en común, concluye, no es ni un sustrato uniforme ni unos universales culturales empíricos, es más bien un quehacer, la tarea de llegar a ser individuos, y es más bien en el curso de esa trayectoria —en el arquetipo de la existencia humana— donde debemos buscar su naturaleza [42].

No hay un modo único de ser *humano*. De la misma forma que la gente es siempre varón o mujer, que la persona humana está modalizada sexualmente, cada cultura supone una modalización de la naturaleza, constituye una realización diversa de las posibilidades que ofrece la naturaleza humana. El único modo de alcanzar la verdadera naturaleza del hombre es atender a la diversidad de sus expresiones: la verdadera esencia y naturaleza de lo humano no es algo que pueda encontrarse *detrás* o *por debajo* de la diversidad cultural. Para decirlo con Gehlen, «si la cultura es natural para el hombre, entonces nunca captaremos su naturaleza tal cual es, sino impregnada de contextos culturales bien precisos» [43]. La verdadera realidad del ser humano ha de buscarse, por tanto, precisamente en su variedad. En el prólogo que en 1911, el mismo año de su muerte, Dilthey escribiera para *El mundo espiritual. Introducción a una filosofía de la vida*, lo expresó con belleza: «yo había crecido con un afán insaciable por encontrar en el mundo histórico la expresión de esta vida nuestra en su diversidad multiforme y en su hondura» [44]. Porque, como explica reiteradamente, la hondura de la naturaleza humana sólo puede conocerse atendiendo a la pluralidad de sus expresiones. «Sólo la conciencia histórica puede mostrarnos lo que es el espíritu humano en aquello que ha vivido y producido y sólo esta autoconciencia histórica del espíritu puede permitirnos elaborar poco a poco un pensamiento científico y sistemático acerca del hombre» [45]. «El hombre se conoce sólo en la Historia y no mediante introspección» [46], puesto que «la totalidad de la naturaleza humana sólo se halla en la historia». Cuando la autoconciencia se entiende como una reflexión solipsista, se termina por confundir la esencia humana con un producto histórico concreto. Tomar conciencia de sí supone adquirir conciencia de la variedad humana, es decir, de la historia.

¿Cuál es el último fundamento de este pluralismo? Para la visión uniformista racionalista ilustrada las diferencias son siempre sospechosas. Lovejoy lo expresa con claridad: puesto que el uniformismo asume como evidente que la razón es idéntica para todos los hombres, la vida racional no admite diversidad. Es difícil decirlo con más nitidez que como lo hizo Boileau en su *Arte poética* en pleno racionalismo. «La razón en su trayecto no tiene más que un camino» [47]. Las diferencias de opinión o de gusto son, por consiguiente, en sí mismas síntomas de error, mientras que su universalidad es garantía de verdad. «Todo aquello, sentencia Lovejoy, cuya inteligibilidad, verificabilidad o afirmación real se limite a hombres de una época especial, raza, temperamento o condición carece *eo ipso* de verdad y valor o constituyen acontecimientos sin la menor importancia para un hombre razonable» [48].

Para el uniformismo ilustrado el fundamento del pluralismo sería así negativo: sólo porque el hombre no es cabalmente racional, o porque su conocimiento es siempre imperfecto cabe un espacio para el pluralismo cultural. Si el conocimiento fuera perfecto, si el hombre fuera capaz de conocer la realidad y conocerse a sí mismo en un simple golpe de vista, no habría lugar alguno para el pluralismo. Si la existencia humana no se diera distendida en el tiempo, si el hombre se poseyera a sí mismo en un instante pudiendo recoger en un solo acto de reflexión todas sus posibilidades, ni habría dispersión temporal ni la multiplicidad de facetas o expresiones que supone. La verdad sería, más que una, unívoca, y todo sería lo que es con precisión redondita y aérea, como dijo Pessoa de las pompas de jabón. Todo cuadraría perfectamente, la verdad sería parmenídea, maciza y redonda: mazacótica. La subjetividad humana tendría a su vez una única expresión en la que sería recogida perfectamente. El pluralismo, por hecho inevitable que sea, nacería en esta perspectiva de una carencia o de una pobreza elemental, de una limitación constitutiva.

Sin embargo, el sueño de una expresión cultural última de la subjetividad humana termina por revelarse más como una pesadilla que como un espejismo. Como el hombre es un ser histórico, como es intrínsecamente temporal, la noción de una cultura o un espíritu absoluto carece de sentido. Si el hombre fuera un espíritu cuyo vehículo en el mundo fuera la corporalidad, quizá pudiera soñarse con una expresión temporal perfecta y completa de su esencia espiritual; pero el hombre no es un espíritu en el mundo, sino un determinado tipo de animal cuyo acto primero —que Aristóteles llama «alma»— es espiritual. El hombre no es todo lo que puede ser a la vez, sino que ha de ir viviendo, es decir ha de ir realizando progresivamente sus posibilidades, por lo que no cabe *la* expresión cultural, *la* objetivación de su espíritu subjetivo. La noción de una cultura o de una época histórica absoluta es, como Dilthey se esfuerza en mostrar contra Hegel, intrínsecamente contradictoria. El hombre es un ser histórico no tanto porque tenga pasado cuanto porque todavía tiene futuro. El espíritu objetivo que es la cultura es, como la propia existencia humana, un constitutivo *todavía no*.

Sólo el hombre constituye su subjetividad mediante el proceso inacabable de sus objetivaciones culturales. Pero la pluralidad de estas procede de una abundancia constitutiva. No es que el intelecto humano sea pobre; es, más bien, que tanto él como la realidad son ricos. En el conocimiento animal no cabe la pluralidad de perspectivas posibles características del intelecto humano porque se agota en lo sabido, no sabe de sí en cuanto que conocedor de la realidad, no puede tomar distancia respecto de su propio conocimiento. La riqueza, en cambio,

del conocimiento humano aparece como conciencia de la propia finitud, de que es sólo un punto de vista. El animal sabe acerca de su entorno, pero no acerca de su propio saber, por lo que no puede comparar lo sabido con lo real. Su saber no es reflexivo. El hombre, precisamente porque sabe que sabe, adquiere conciencia de que lo sabido no agota lo real, de que caben siempre nuevas manifestaciones de lo real que no encajen con lo ya aprendido, de que lo real puede siempre *desconcertar*. Por eso, la sabiduría humana, la característica del hombre *experto en humanidad*, se consume como un saber siempre abierto a nuevas experiencias [49].

Como Dilthey advirtió, «la última palabra de la visión histórica del mundo es la finitud de toda manifestación histórica» [50]. Pero la conciencia de esta finitud no implica relativismo, sino más bien la advertencia de la soberanía, la independencia y la libertad del espíritu humano frente a todas y cada una de sus manifestaciones. La riqueza de la naturaleza humana es tal que requiere una pluralidad para expresarse: no caben los uniformismos. El pluralismo cultural es, por tanto, expresión de sobreabundancia, no de indigencia.

**Dirección del autor:** Jorge V. Arregui. Dpto. de Filosofía, Universidad de Málaga, 29071 - Málaga.

*Fecha de la versión definitiva de este artículo:* 20.I.1997

## NOTAS

- [1] Cfr. IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1996) *Multiculturalism, Identity and Unity*, pp. 97-8, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) *Education, the State and the Multicultural Challenge* (Pamplona, Eunsa).
- [2] Cfr. RAWLS, J. (1993) *Political Liberalism* (Nueva York, Columbia University Press).
- [3] Walzer denomina «Liberalismo 1» a la versión del liberalismo máximamente comprometida con la defensa de los derechos individuales y, por consiguiente, con un Estado rigurosamente neutral, es decir, un Estado sin perspectivas culturales o religiosas o, en realidad, sin meta colectiva propia alguna distinta de la libertad individual, el bienestar y la seguridad de sus ciudadanos; mientras que llama «Liberalismo 2» a la versión del liberalismo que admite que el Estado pueda comprometerse con la supervivencia y el florecimiento de una nación, cultura o religión en particular, o de un (limitado) conjunto de naciones, culturas y religiones, en la medida en que se garanticen los derechos básicos individuales de los ciudadanos. Cfr. WALZER, M. (1993), Comentario, pp. 139-40, en TAYLOR, CH., *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»* (México, FCE).
- [4] Cfr. TAYLOR, CH. (1993) *El multiculturalismo y la «política del reconocimiento»*, pp. 91-107.
- [5] Cfr. DAVIDSON, D. (1990) Interpretación radical, pp. 137-50, en *De la verdad y de la interpretación* (Barcelona, Gedisa).
- [6] Cfr. ARISTÓTELES, *Política I*, I.
- [7] Sobre la retórica en Vico, véase NEGRE, M. (1986) *Poesis y verdad en Vico* (Sevilla, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla); MOONEY, M. (1985) *Vico and the Tradition of Rhetoric* (Princeton, New Jersey, Princeton University Press) y SCHAEFFER, J. D. (1990) *Sensus communis. Vico, Rethoric and the Limits of Relativism* (Durham y Londres, Duke University Press).
- [8] Cfr. CHOZA, J. (1990) Reflexión filosófica y desintegración cultural en la antropología de G. B. Vico, pp. 163-94 en Id., *La realización del hombre en la cultura* (Madrid, Rialp).
- [9] Sobre el sentido común como constructo cultural véase, GEERTZ, C. (1994) El sentido común como constructo cultural, pp. 93-116 en Id., *Conocimiento local* (Barcelona, ICE UAB-Paidós). Cfr. también RICOEUR, P. (1994) *Ideología y utopía* (Barcelona, Gedisa).
- [10] Véase en este sentido la crítica de P. Ricoeur a J. Habermas. RICOEUR, P. (1988) *Hermenéutica y crítica de las ideologías*, pp. 183-222, en Id., *Hermenéutica y acción* (Buenos Aires, Docencia). Para la exposición global de la polémica cfr. BASOMBRIÓ, M. (1996) *Hermenéutica y ciencias del hombre* en P. Ricoeur, en *Themata XVII*.
- [11] Rorty ha defendido que la educación supone dos procesos distintos que tienen objetivos diferentes, la socialización y la individualización, de los que el primero debe preceder al segundo. Mientras el fin del primero es transmitir las creencias que la sociedad mantiene como verdaderas para que puedan funcionar como miembros de esa sociedad, el del segundo es suscitar el pensamiento reflexivo y crítico. Para Rorty, ambos procesos no deben superponerse: el primero tendría que ocupar toda la *high school* comenzando el segundo con el paso a la enseñanza superior. (Cfr. RORTY, R. (1989) *Education without Dogma*, pp. 188-204 en *Dissent XXXVI*: 2; Id. (1989) *Richard Rorty Replies*, pp. 28-31, en *Liberal Education LXXV*: 4, e Id. (1990)

The Dangers of Over-Philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson, pp. 41-4, en *Educational Theory* XL: 1.

Ahora bien, como apunta con razón Naval, resulta muy dudoso que Rorty haya ofrecido razones suficientes para considerar la socialización y el pensamiento crítico como dos procesos consecutivos más que como dos aspectos de un proceso que pueden ser perseguidos simultáneamente. Cfr. NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, pp. 154-8, (Pamplona, Eunsa).

- [12] NAVAL, C. (1995) *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, p. 405.
- [13] Cfr. RAWLS, J. (1993) *Political Liberalism*, pp. 29-35. Sobre la imposibilidad de brindar un tratamiento de la justicia o, incluso, una teoría política de qué es una persona que no se entrelace con concepciones metafísicas, véase HALDANE, J. (1991) *Political Theory and the Nature of Persons: an Ineliminable Metaphysical Presupposition*, pp. 77-95, en *Philosophical Papers* XX: 2.
- [14] Cfr. TAYLOR, CH. (1993), *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, p. 65.
- [15] FEINBERG, W. (1995), *Liberalism and the Aims of Multicultural Education*, p. 49, en TAMIR, Y. (ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*, (Oxford, Blackwell).
- [16] Cfr. TAYLOR, CH. (1993), *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*, pp. 43-59. La cita pertenece a la p. 52. Véase también del mismo autor, Id. (1994), *Ética de la autenticidad*, (Barcelona, ICE-Piadós) e Id. (1996), *Fuentes del yo*, (Barcelona, Paidós).
- [17] Cfr. NAVAL, C. (1995), *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*, pp. 130-1. La cita textual pertenece a la p. 131.
- [18] Cfr. TAMIR, Y., *Two Concepts of Multiculturalism*, p. 8, en TAMIR, Y. (ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*.
- [19] La diferencia entre una educación sobre las culturas y la toma de conciencia de que toda educación lo es siempre a través de una cultura es subrayada por FEINBERG, W., (1996) *Liberalism and the Aims of Education*, pp. 45-58.
- [20] Para un cuestionamiento de la autonomía como único fin de la educación, véase CUYPERS, S. E. (1992), *Is Personal Autonomy the First Principle of Education?*, pp. 5-17, en *Journal of Philosophy of Education* XXVI, e Id. (1996), *A Community View on Personal Autonomy*, pp. 119-33, en GARCÍA AMILBURU, M. (ed.), *Education, the State and the Multicultural Challenge*, o.c.
- [21] FEINBERG, W., (1996) *Liberalism and the Aims of Education*, p. 57.
- [22] Traté de defender que la ética sólo puede estar vigente en cuanto inculturada en unas tradiciones concretas en mi trabajo anterior ARREGUI, J. V. (1988), *El papel de la estética en la ética*, pp. 439-51, *Pensamiento* XLIV.
- [23] Las expresiones están tomadas de PUTNAM, H. (1988), *Razón, verdad e historia*, pp. 59-64. (Madrid, Tecnos).
- [24] Cfr. MCLAUGHLIN, T. (1995) *Liberalism, Education and the Common School*, en TAMIR, Y. (ed.), *Democratic Education in a Multicultural State*. Las citas textuales pertenecen a la pp. 88-9 y 93.
- [25] GEERTZ, C. (1988), *El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre*, p. 46, en Id., *La interpretación de las culturas* (Barcelona, Gedisa).

- [26] Cfr. KANT, I. (1991), *Antropología desde el punto de vista pragmático*, prólogo, p. 7 (Madrid, Alianza Editorial).
- [27] Cfr. LOVEJOY A. O. (1948), *Essays in the History of Ideas*, pp. 79-82 (Westport Connecticut, Greenwood Press). Sin embargo, esta apreciación general debe matizarse: la Ilustración tiende a mantener una concepción estratigráfica del ser humano, a sostener un concepto «naturalista» de la cultura y a defender una noción uniformitarista de la naturaleza humana, pero hay excepciones. En un reciente trabajo, Carlos Rodríguez-Lluesma ha mostrado cómo Adam Smith se separa notablemente en sus análisis concretos de sus propias premisas metodológicas naturalistas y cómo su tratamiento del espectador imparcial implica un reconocimiento de que la intersubjetividad es constitutiva de la subjetividad. En todo este planteamiento, lo mejor de Smith rompería con una concepción estratigráfica del ser humano y con una noción uniformista de la naturaleza humana. Sobre el tema, véase RODRÍGUEZ LLUESMA, C. (1994) *El humanismo comercial de Adam Smith* (Pamplona, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra) y también ELOSEGUI, M. (1991), En torno al concepto de simpatía y el espectador imparcial en Adam Smith, o la sociedad como espejo, pp. 122-48, en *Eurídice*, I.
- [28] GEERTZ, C. (1988), El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre, p. 43.
- [29] Cfr. WILLEY, B., *The Eighteenth Century Background*, pp. 1-2. (Londres, Chatto and Windus). La cita textual corresponde a esta última página.
- [30] ARISTÓTELES, *Política*, I, 1.
- [31] Cfr. SPAEMANN, R. (1991), La naturaleza como instancia de apelación moral, vol. I, pp. 49-67 en ALVIRA, R. (ed.), *El hombre: immanencia y trascendencia* (Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra). Cfr. también del mismo autor, (1989), *Lo natural y lo racional* (Madrid, Rialp).
- [32] Cfr. ARISTÓTELES, *Física* II, 2.
- [33] ARISTÓTELES, *Física*, II, 8.
- [34] Cfr. GADAMER, H. G. (1977), *Verdad y método*, p. 122, (Salamanca, Sígueme).
- [35] Para toda esta cuestión, véase MARIN, H. (1993), *La antropología aristotélica como filosofía de la cultura* (Pamplona, Eunsa).
- [36] Esta tesis ha sido defendida por CHOZA, J. (1988), *Manual de Antropología Filosófica*, especialmente pp. 431-40 y 477-507, (Madrid, Rialp).
- [37] SPAEMANN, R. (1991), *Felicidad y benevolencia*, p. 244 (Rialp, Madrid).
- [38] Cfr. PASCAL, B. (1960), *Pensées*, n.º 129, vol. 1, pp. 80 y 82 (París, Librairie Armand Collin).
- [39] Cfr. MARÍN, H. (1990-4), *Las formas epocales del humanismo*. vol. 1: *Humanismo aristocrático*; vol. 2: *Humanismo estamental*; vol 3: *Humanismo pericial*, (Pamplona, Cuadernos Empresa y Humanismo).
- [40] CLARK, G. (1985), *La identidad del hombre vista por un arqueólogo*, pp. 206-7, (Buenos Aires, Paidós).
- [41] Una excelente defensa de esta tesis puede encontrarse en BERLIN, I. (1992), *El supuesto relativismo del pensamiento europeo del siglo XVIII* pp. 85-101 en Id., *El justo torcido de la humanidad* (Barcelona, Península). Ver también PUTNAM, H. (1988),



*Razón, verdad e historia*, especialmente capítulo 6; Id. (1994), *Las mil caras del realismo*, especialmente capítulos III y IV, (Barcelona, I.C.E.-U.A.B.-Paidós); y BERNSTEIN, R. J. (1983), *Beyond objectivism and relativism* (Oxford, Blackwell).

- [42] Cfr. GEERTZ, C. (1988), El impacto del concepto de cultura en el concepto de hombre, p. 57.
- [43] GEHLEN, A. (1993), *Antropología filosófica*, p. 98, (Barcelona, Paidós).
- [44] DILTHEY, W. (1944), El sueño de Dilthey en *Introducción a las ciencias del espíritu*, p. xviii, (México, FCE).
- [45] DILTHEY, W. (1945), Las tres formas fundamentales de los sistemas en la primera mitad del siglo XIX, p. 217, en *Teoría de la concepción del mundo*, (México, FCE).
- [46] DILTHEY, W. (1944), *El mundo histórico*, p. 305 (México, FCE).
- [47] BOILEAU, Arte poética en GONZÁLEZ PÉREZ, A. (ed.) (1977), *Poéticas*, p. 118 (Madrid, Ed. Nacional). La edición original corresponde a 1674.
- [48] LOVEJOY, A. O. (1948), *Essays in the History of Ideas*, p. 80.
- [49] Cfr. GADAMER, H. G. (1977), *Verdad y método*, pp. 421-39.
- [50] DILTHEY, W. (1944), El sueño de Dilthey, p. xvii.

#### SUMMARY: THE VALUE OF MULTICULTURALISM IN EDUCATION.

Both the European integration and the demands of the cultural minorities within each state led us to live in multicultural societies. The paper analyses the different consequences upon educational model of considering multiculturalism as an inescapable fact or as something intrinsically good. The consideration of multiculturalism as a fact leads to establish a sharp distinction between the public and the private spheres of human life and to reduce education to the public realm. Against this view, the article argues in favour of considering multiculturalism as a good looking for a right approach of the problem of the relationships between culture and nature. Against the illustrated uniformitarian view of human nature, it is defended with Aristotle a teleological one. This teleological view enables us to understand why the very existence of a plurality of cultural traditions is, as Dilthey claims, *per se* good.

KEY WORDS: Multiculturalism, Education, Culture, Human nature.