

Este capítulo ha sido publicado en de Tienda Palop, L. (2009). “La misión de la universidad hoy: una educación intercultural”. *El ciudadano democrático: reflexiones éticas para una educación intercultural*. Arenas Dolz, Francisco y Gallegos Salazar, Daniela (editores). Plaza y Valdés. pp.415-432. ISBN 978-84-92751-42-6.

Esta versión se puede ver y descargar de forma gratuita únicamente para fines de investigación y estudio privados. No se permite su redistribución, reventa ni uso en trabajos derivados.

Lydia de Tienda Palop

LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD HOY: Una educación intercultural

Abstract

Hace casi ochenta años desde que Ortega dictara la conferencia *La misión de la Universidad* en el paraninfo de la Universidad Central de Madrid. Las tesis, que en ella presentaba, siguen siendo de actualidad y bien pueden servirnos para reflexionar acerca de cuáles deben ser los objetivos que deben perseguir los planes de estudio universitarios. La tarea primordial de los estudios superiores universitarios es doble: por una parte, debe ser la de formar buenos profesionales y, por otra, la transmisión de la cultura. Es propio de los estudios superiores instruir hombres cultos, lo cual significa transmitir el sistema de ideas vitales que le permiten al ser humano su autocomprensión y, además, el ejercicio del pensamiento crítico. Hoy en día, un programa académico solvente y adaptado a la peculiaridad de nuestro tiempo, que tenga como horizonte la transmisión de la cultura, debe adoptar necesariamente la perspectiva de la interculturalidad.

Palabras Clave

Universidad, planes de estudio, cultura, intercultural, comprensión

Abstract

Eighty years ago Ortega gave his lecture *La misión de la Universidad* at the University of Madrid auditorium. The ideas, which were presented on it, are very up-to date and they can be useful to think about what should be the objectives, which should pursue the university curricula nowadays. The main purpose of the university studies is twofold: to give the proper professional education and to teach culture. Training cultured students is something characteristic of university studies. That issue means to transmit the vital ideas system, which allows human being his self-understanding and

moreover the critical thought. Nowadays, competent academic curricula adapted to our times in particular, which have as an aim the transmission of culture, must assume the intercultural perspective.

Key Words

University, university curricula, culture, intercultural, understanding

Casi ochenta años han pasado desde que Ortega dictara su conferencia *Misión de la Universidad* en el paraninfo de la Universidad Central de Madrid. Tras revisar, de nuevo, sus páginas comprendemos perfectamente qué significa ser *un clásico* y, más aún, qué significa ser un maestro. Ochenta años han pasado, sí, y ni que decir cabe que de muchos, muchísimos acontecimientos han sido testigos, pero tras lo que nos parece un largo periplo se encuentran las mismas reflexiones en su objeto y en su forma. La pregunta acerca de cuál es la misión de la universidad está de primerísima actualidad, es el tema de nuestro tiempo, sin duda incentivado por el tan nombrado “Proceso de Bolonia”. Son muchas las muchas críticas y debates, que la cuestión acerca de los cauces prácticos, por los cuales debe discurrir la reforma universitaria, para atender a ese propósito de “creación del espacio común europeo” de la Universidad, puede suscitar. Pero independientemente de ello, con carácter previo, se encuentra una pregunta radical, que es necesario resolver. No es la pretensión de este artículo hacer un análisis y balance de la reforma de la Universidad Europea, ni ponderar los riesgos, costos y procedimientos que se siguen del Proceso de Bolonia, sino que el propósito de este artículo es el de reflexionar acerca de cuál debiera ser el objeto propio de la Universidad, como institución en la que se imparten estudios superiores. Una vez perfilado su *télos* motor, el objetivo será repensar cuál debería ser el diseño curricular, que ofreciera a los estudiantes un plan de estudios coherente, solvente y adecuado a las necesidades y demandas de nuestro tiempo. Esta pregunta deviene primero, los mecanismos para lograr el objetivo, después.

El objeto, de este modo, no es otro que el de revitalizar la Universidad, repensando una y otra vez su propósito, que le da su razón de ser, para que no se anquilose y se aburguese, convirtiéndose en una institución anacrónica y obsoleta o, peor aún, en un ente superfluo, totalmente ciego a las cuestiones de su tiempo, desconectada, por tanto, de la vida.

Distinguía Ortega entre los dos aspectos que debían integrar los currícula académicos de toda facultad: los conocimientos necesarios para el desempeño de la profesión pertinente y la cultura. Dejaba de lado la cuestión de la investigación, por considerar que no es la misión de los estudios superiores el formar de cada estudiante un investigador. El “hombre de ciencia”, como así lo denominaba, es otra especie. La investigación no es cuestión de formación, la investigación es cuestión de vocación. Para esta tarea, se necesita un talante específico, que nada tiene que ver con la instrucción y educación de los estudios superiores, sino con el desempeño activo y personal del investigador de una actividad que tiene su razón de ser en la búsqueda y en ese salir de sí hacia el objeto en un proceso creativo.

El propósito de los estudios superiores es más limitado –lo cual es bueno– porque nos permite hablar con realismo de efectividad práctica y no de metas utópicas inalcanzables y dudosamente deseables. No es la misión de los estudios superiores universitarios el crear una sociedad de científicos, sino la de dotar al estudiante de los medios adecuados para que pueda desempeñar con solvencia, e incluso excelencia, la profesión para en cuyos estudios se matriculó y, en el caso de que su vocación y competencia le lleven por el camino de la investigación, haberle pertrechado con el instrumental necesario para el que el desarrollo de esa vida investigadora llegue a buen puerto. Con ello no quiero sugerir que la única competencia de la Universidad es la instrucción del estudiantado para el ejercicio de las profesiones. La Universidad es algo más. La investigación es necesaria, imprescindible, si se me apura, la salvia de la universidad, sin la cual pierde su razón de ser, ya que de ella se nutre, se reformula, se transforma y en definitiva, se revitaliza. En este sentido, es obligación de los poderes públicos el promover todo lo que esté en sus manos para facilitar una investigación seria y competente, si es que lo que se desea es una Universidad fuerte y solvente. Pero esta cuestión, aunque fundamental, es independiente del objeto que nos ocupa, que es el de perfilar el objeto de los estudios superiores para dar luz acerca del concreto diseño de los currícula universitarios.

a) La misión fundamental de la Universidad: la formación de estudiantes cultos

Hemos señalado, en el apartado anterior, que la misión de los estudios superiores debe ser la de enseñar a los alumnos los conocimientos, técnicas y recursos para que puedan desarrollar la profesión para la cual se matricularon o, en su caso, iniciar una

carrera investigadora posterior. Pero además, los estudios superiores poseen un plus en sus objetivos, que les da su carácter de superior prestigio, sin el cual pierden su razón de ser y se convierten en mero adiestramiento técnico y miseria especialista. Todo estudio superior, que se precie de serlo, posee el imperativo de formar alumnos cultos. ¡Con qué buen criterio despejó Ortega esta cuestión y qué poco caso se le ha prestado! No resulta pues del todo superficial recordar sus advertencias y volver a replantear las cuestiones según las luces que nos aporte.

La Universidad que aparte de su programa curricular la apropiada dosis de cultura adolecerá de un gran mal, el peor que puede contraer una institución educativa: el *paletismo*. No producirá sino estudiantes técnicamente sabios e intelectualmente analfabetos, hombres y mujeres incultos, que por razones coyunturales a su propia autocompresión, como sabios bárbaros, sólo podrán producir barbarie, eso sí, sofisticada.

“Cultura es el sistema *vital* de las ideas en cada tiempo”, dirá Ortega. En este sentido distingue entre cultura y ciencia, porque cultura no es ciencia. Y la función primordial de la Universidad es y debe ser la transmisión de la cultura (ORTEGA Y GASSET, J. 1930: 41). Esto es, la transmisión de aquellas ideas vitales que permiten al hombre comprenderse y sostenerse en el mundo humanamente. Si además estos estudios son superiores, son “de altura”, y si se desea que la universidad viva a la altura de los tiempos es necesario vivir a la altura de las ideas.

Una vez matizado el doble propósito inmediato de los estudios superiores universitarios, como la instrucción de hombres cultos y profesionales, hemos de dar un paso más en la reflexión acerca del perfil que debe tener un buen programa curricular universitario. Permítaseme apartar la cuestión de los conocimientos concretos de carácter técnico o profesional, que cada facultad debería ofertar en su elenco de asignaturas, por considerarla una cuestión demasiado específica y que debe ser decidida en el ejercicio práctico concreto del diseño del plan de estudios del que se trate. Pasemos, pues, a la cuestión de la transmisión de la cultura.

Pero ¿Qué es cultura? Sería lo primero que deberíamos precisar con el fin de proceder de manera segura. Como nos dice Ortega de forma sencilla, cultura es el sistema de ideas que se transmiten de generación a generación. En esta línea, Cortina nos ofrece un concepto más específico al perfilar el término como “el conjunto de pautas de pensamiento y de conducta que dirigen y organizan las actividades y producciones materiales y mentales de un pueblo, en su intento de adaptar el medio en

que vive a sus necesidades, y que puede diferenciarlo de cualquier otro”. (CORTINA, 1997: 188; 2002:38)

En principio, podríamos decir que la transmisión de cultura, que entendemos que debería ser una función primordial en los estudios superiores, tendría que atender a esta dimensión y ofrecer al estudiante el instrumental y conocimientos necesarios para la efectiva incorporación de ese conjunto de ideas y creencias que conforman y sustentan la estructura mental y material de un pueblo. Decir esto, tal cual, de forma desnuda, es exigir de la Universidad un papel meramente validante del statu quo de una región en la que habita un pueblo determinado. Si el papel de la Universidad es únicamente, junto con la instrucción de los conocimientos para el desempeño de una actividad profesional, la transmisión de las ideas y creencias vigentes de generación en generación, la única razón que encontramos para justificar esta necesidad es la fe en la tradición. Desde este punto de vista el pensamiento crítico queda totalmente anulado y, a su vez, la transmisión de cualquier tipo de práctica sería permitida, siempre y cuando sea conforme a derecho consuetudinario.

Parece que la referencia a la idea de “hombre culto” rebasa la figura de aquel que ha incorporado el sistema de ideas que sostiene un pueblo. Un “hombre¹ culto” es algo más. Sigamos, por tanto, por el camino de esta indagación para ver hacia dónde nos conduce. Podemos decir que un hombre culto es “aquel que posee cultura”. La sutileza, que quisiera mostrar, estriba en una cuestión de matiz en el lenguaje, que deviene crucial para comprender lo que se desea expresar: el hombre culto es aquel que posee *cultura*, no aquel que posee *una* cultura. Es decir, aquel que conoce el sistema de ideas de la humanidad y no solamente el sistema de ideas de una cultura concreta.

Es cosustancial al concepto de hombre culto mismo y, por tanto, posee carácter imperativo la apertura al conocimiento de otras culturas distintas de la propia. Cuanto más amplio y profundo sea este conocimiento, tanto cuantitativa como cualitativamente, tanto más culto será el hombre en cuestión. Todavía podría un lector avisado preguntar qué se gana, cuál es la importancia de la acumulación de conocimientos de este tipo, puesto que al fin y al cabo para vivir una vida normal y saludable en un lugar concreto, sin pretensión de movilidad, bastaría con adquirir el sistema de ideas propias del lugar que le permitirían lograr con éxito este cometido. En principio, este razonamiento nos

¹ El término utilizado de “hombre” hace referencia a hombre y a mujer, pero que es utilizado de esta forma por economía en la escritura, con ánimo de no cansar al lector, porque no es el objeto de este artículo poner en entredicho el uso concreto del lenguaje, ni las connotaciones que este tiene.

puede parecer correcto, pero entonces introducimos otra variable que nos hace pasar a un nivel siguiente en la reflexión.

Toda vida posee una estructura narrativa, que está por escribirse, está por hacer. La vida humana toma una forma biográfica. En ese camino se puede elegir por reproducir lo que ya se encuentra dado, heredando con sus virtudes y sus defectos lo ya acontecido, o por cuestionar, para no cometer los mismos errores, intentando mejorar. Ese cuestionar, ese poner contra las cuerdas, necesita para su efectiva posibilidad contar con instancias críticas. La formulación de preguntas requiere otros puntos de vista en los que hacer descansar la vista y, a la vez, desde la cual volver esta misma vista de modo reflexionante. La conformación de un pensamiento crítico sólo puede darse desde la apertura a la multitud de perspectivas. Cuanto más esfuerzo se ponga en ese ejercicio de comprensión, mayor será el pensamiento crítico. Este pensamiento crítico no posee un papel meramente destructivo, sino que el criticismo activo (CONILL, 1997: 69-87) abre la posibilidad de creación y de transformación de nuevas estructuras.

En términos de Cortina “quien trata de comprender una bagaje cultural diferente al suyo, se comprende poco a poco mejor a sí mismo al adquirir nuevas perspectivas, nuevas miradas” (CORTINA, 1997: 187). Junto a esta mejora en la autocomprensión surge también el pensamiento crítico y ambos constituyen los necesarios componentes para cualquier proceso creativo y de transformación.

Por tanto, debemos afirmar que los currícula de la Universidad deben incorporar la transmisión de la cultura y ésta sólo puede hacerse, de manera *auténtica*, en clave intercultural.

b) Un programa de estudios universitario intercultural

Permítaseme recoger de forma breve lo que llevamos dicho de manera tan sucinta y esquemática. Hemos justificado, siguiendo básicamente a Ortega, que la tarea primordial de los estudios superiores universitarios debe ser la formación de buenos profesionales y la transmisión de la cultura. Es propio de los estudios superiores instruir hombres cultos, lo cual significa transmitir el sistema de ideas vitales que le permiten al ser humano su autocomprensión y, además, el ejercicio del pensamiento crítico. Convenimos que un programa académico que tiene como horizonte la transmisión de la cultura debe ser necesariamente intercultural.

Como se puede apreciar, nada he dicho acerca del manifiesto proceso de globalización, del fenómeno del nacimiento de sociedades multiculturales, de las grandes posibilidades de movilidad efectiva que nos ofrece nuestro mundo o de la gran cantidad de información acerca del globo y más allá a la que tenemos acceso. No he nombrado estas cuestiones para apoyar la idea de un diseño curricular universitario intercultural, porque considero que éstas no son las razones fundamentales por las que tal currícula debiera darse. Estos fenómenos son elementos facilitadores de transmisión de cultura y evidencian unas necesidades latentes, pero no deben entenderse como problemáticas a las que debe ponerse remedio mediante soluciones de instrucción intercultural para asegurar una convivencia pacífica. Estas cuestiones muestran el carácter estructuralmente perspectivista y plural de la vida.

En este sentido, no hemos de ver una sociedad multicultural como un peligro, que amenaza la convivencia y la forma de vida, tradicionalmente sostenida sin más, en un lugar o la globalización como un proceso aniquilante de homogeneización, sino que bien pueden entenderse como posibilitadores de esa tarea propia del ser humano que es la comprensión, porque el ser humano es en última instancia estructura de comprensión. La maldad de los procesos muchas veces no estriba en el proceso en sí, sino en el modo de llevarlos a cabo. Se puede hacer bien o se puede hacer muy mal, pero eso sí, depende en última instancia de nosotros y del calado moral que se encuentre a la base de nuestras acciones. Por esto mismo, quisiera dejar a un lado estas cuestiones, que si bien acuciantes, exceden con mucho las pretensiones de este artículo.

Una vez justificada la necesidad de incorporar la perspectiva intercultural en el diseño de los planes de estudio universitarios parece del todo pertinente proceder a atender al nivel de la aplicación. Una autora que ha trabajado estas cuestiones y posee una obra sistemática sobre el concreto diseño curricular universitario en clave intercultural es la estadounidense Martha C. Nussbaum. Específicamente en su obra *El cultivo de la humanidad* nos ofrece una propuesta concreta que podría seguirse en tal diseño. La autora considera fundamental la inclusión de los estudios interculturales en los planes de estudio universitarios precisamente porque de este modo es posible descubrir los rasgos de unión de la humanidad y, por tanto, proceder a su cultivo.

La autora aporta muchas y muy variadas razones para desear la inclusión de cursos interculturales, pero todas ellas descansan en un presupuesto base: la educación de los estudiantes como ciudadanos. Nussbaum ve fundamental esta misión de la Universidad, ya que entiende que trasciende los estudios de secundaria, puesto que la

tarea de educar ciudadanos, además de ser una actividad continua en la vida de una persona, necesita cierto grado de madurez. Estos requisitos son planteados por la autora porque la dimensión de la educación de semejante ciudadano no se circunscribe al aprendizaje de normas de civilidad de un espacio local, sino que el ciudadano de Nussbaum es un ciudadano del mundo. De este modo la instrucción de buenos ciudadanos adquiere un tinte cosmopolita de raigambre estoica y pasa a entenderse como el cultivo de la humanidad. (NUSSBAUM, 2005: 27)

Para conseguir este objetivo, entiende que todo estudiante debería entrenarse en tres habilidades(NUSSBAUM, 2005:28-30):

- a) *La habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones.* Esta habilidad requeriría cierto examen, que la autora considera socrático, e implicaría una puesta en cuestión de todas las ideas y creencias que uno ha recibido. Tras un ejercicio reflexivo la persona solo aceptaría esas ideas que quedaran suficientemente justificadas por criterios racionales y de coherencia, pero no por razones basadas en la autoridad o la tradición.
- b) *La capacidad de verse a sí mismo como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación.* Por muchas razones, que de sobra son conocidas, ya no podemos hablar de un ser humano cuyas afiliaciones físicas y mentales son estrictamente localistas. Ante esta cuestión de hecho, que nuestra vida está penetrada por una dimensión internacional, se quiera o no, es necesario dar el salto al reconocimiento de esa realidad que vivimos y asumir nuestras responsabilidades, entre las que se encuentra la búsqueda de la comunicación y la cooperación.
- c) *La destreza del ciudadano de la imaginación narrativa.* Una vez perfiladas las otras dos habilidades, Nussbaum sugiere que el método efectivo para conseguir tanto el ideal de una “vida examinada” como los “lazos de unión de la común humanidad” es mediante el ejercicio de la imaginación narrativa. Mediante el estudio de relatos, es posible ejercitar la capacidad de una persona de empatizar con el otro, de “comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien pudiera experimentar” (NUSSBAUM, 2005: 30).

La propuesta concreta que nos ofrece Nussbaum es la efectiva inclusión de los relatos narrativos, tanto históricos como ficcionales, en todos los planes de estudio universitarios. Mediante la inclusión de módulos que poseyeran una notable proporción de literatura e historia sería posible el ejercicio del tipo de imaginación, que permite trascender la propia realidad y comprender al otro, no ya en tanto vecino inmediato, sino independiente del tiempo y lugar en el que se encuentre. Con ello, la capacidad experiencial y comprensiva del estudiante se vería enriquecida en gran manera.

c) El peligro: la construcción del prejuicio

Una vez aclarada la necesidad de introducir en los currícula académicos universitarios estudios interculturales, que se realizarían mayormente mediante el estudio de textos literarios e históricos, nos asalta una cuestión inmediata: ¿cómo elegir estas lecturas? Esta pregunta es crucial en el diseño de un programa de estudios porque lleva aparejadas muchas consideraciones de tipo tanto epistemológico, como metodológico, como ético acerca del acercamiento a otras culturas.

Nussbaum es bien consciente de la problemática que se encuentra a la base de la elección, diseño y metodología de un curso intercultural. El peligro estriba precisamente en que dicho curso podría resultar completamente contrario al propósito inicial que le dio su razón de ser y, en este sentido, contraproducente.

La autora observa que frecuentemente la visión occidental, cuando se posa en otras culturas, consideradas no occidentales, y busca un acercamiento de cualquier índole, se encuentra situada en una posición valorativa concreta. Nussbaum sistematiza las diferentes posturas que comúnmente se adoptan en Occidente cuando se interesa por otras culturas. De este modo distingue entre lo que denomina “vicios descriptivos” y “vicios normativos” (NUSSBAUM, 2005: 155-180). Entre los primeros se encontrarían el *chovinismo descriptivo* y el *romanticismo* y entre los segundos el *chovinismo normativo*, el *arcadianismo* y el *escepticismo*.

Por un lado, el *chovinismo descriptivo* se caracterizaría por la recreación del “otro” según la propia imagen, e interpretaría todo lo extraño o bien mediante un proceso de comparación analógica o bien mediante la eliminación de lo que no pudiera explicar según los propios parámetros. Por su parte, el *romanticismo descriptivo* se sitúa precisamente en el polo opuesto, al concebir al “otro” como investido de un halo de misticismo exótico ideal, totalmente ajeno a la propia experiencia cultural. Esta

actitud responde a un acercamiento a las otras culturas mediante una concepción de que la otra cultura es algo completamente distinto e inconmensurable, marcada por un aura de misterio y novedad. Ambos modos de aproximación hacia las “otras culturas” poseen el interés de explicar y describir las experiencias y fenómenos culturales de pueblos distintos al del observador, que realiza tal descripción. La perspectiva desde la que parte la descripción ya es de por sí interesada y este interés da lugar a uno u otro tipo de actitud. La mirada desde la que se produce la aproximación gnoseológica ya es desde un primer momento selectiva, puesto que enfatiza determinados rasgos y elementos de una cultura y soslaya otros según la imagen que desea proyectar. En esta selección previa se evidencia un interés en la base, al pretender encontrar cierta hipótesis explicativa, basada en una descripción parcial.

Junto a este modo de proceder, viciado desde el origen, se encuentran muy comúnmente juicios evaluativos, que suponen un salto cualitativo en la profundidad epistemológica del acercamiento a otras culturas y rebasan el mero interés descriptivo. A estas actitudes Nussbaum las denomina “vicios normativos”. El *chovinismo normativo* supondría una actitud de aproximación a una cultura distinta, mediante la formulación de juicios evaluativos que pretenderían justificar la superioridad de la propia cultura con respecto a aquella con la que se compara. En el lado opuesto se sitúa el *arcadianismo normativo*, que partiendo de la idea de que las culturas no occidentales se encuentran exentas de todos los vicios de los que adolecen las culturas occidentales, convierten a estas culturas en intocables e inmunes a toda posición crítica. En este sentido la instancia evaluativa procede de modo inverso al del chovinismo normativo, al entender que la cultura que se describe es superior moralmente a la propia.

Con el fin de encontrar un equilibrio entre ambas actitudes opuestas, es posible que emerja otra posición también viciada: el *escepticismo normativo*. Esta postura es sostenida por aquéllos que entienden que no existen criterios sólidos para evaluar moralmente una cultura con respecto a otra. Ahora bien, al desprenderse completamente de cierta idea regulativa de carácter moral no pueden emitir juicios acerca de la justicia o injusticia de determinadas prácticas culturales y deben admitir como válida cualquiera de éstas. Este escepticismo normativo se encuentra a la base de la posición propia del relativismo cultural.

Un autor que ha trabajado de forma sistemática la cuestión de cómo los textos, tanto literarios como científico, acerca de las culturas no occidentales han ido

construyendo imágenes, identidades y concretas perspectivas de estas culturas es Edward Said.

Said ha dedicado su obra precisamente a profundizar en la problemática epistemológica que se deriva del acercamiento a otras culturas mediante el estudio, análisis o lectura de textos escritos por un observador extraño a la cultura que sea objeto del texto. Said centra su estudio en los textos que los autores occidentales han escrito acerca de Oriente, concretamente Oriente Próximo. Aunque sus afirmaciones están basadas en una tarea de campo de análisis de las fuentes occidentales circunscritas únicamente a los textos acerca de Oriente Próximo y la India, es posible realizar una extrapolación de sus tesis para hablar de la problemática interna acerca de la aproximación a otras culturas, con carácter general, por medio de textos no escritos por un miembro integrante de la cultura que se desea presentar. Said nos presenta una estructura que se da en la relación de Occidente y Oriente cuando Occidente posee la pretensión de aproximarse y conocer –que no reconocer- a Oriente. Esta estructura evidencia una peculiar relación epistemológica que no se conforma únicamente con la mera observación y descripción, más o menos acertada, de una cultura distinta. Este modo específico de interrelación lleva aparejado un fuerte componente evaluativo y una pretensión creadora de esencias e hipótesis artificialmente contrastadas. Said nos ofrece una completa explicación de por qué la cultura occidental ha tenido semejante interés en la construcción de un antagonista, mediante la elaboración de textos, cuyas estructuras conceptuales se han ido repitiendo a lo largo de la historia. Tal actitud queda explicada por el deseo de autocomprensión y de autoafirmación de la cultura occidental, que resultaba, de alguna forma, satisfecho mediante la construcción de una entidad paralela y alternativa, que contara con todas aquellas características con las que se comprendía la propia cultura occidental, pero con carácter inverso.

En este sentido, Said muestra cómo mediante la creación y difusión de textos narrativos de diversa índole Occidente ha *orientalizado* a Oriente. Ha creado una imagen de Oriente basada en estereotipos, que no solamente se han convertido para Occidente en la representación de Oriente, sino que esta imagen se le ha devuelto a Oriente para explicarle su esencia. Las objeciones de Said, de evidente deuda foucaultiana, no pueden soslayarse al contemplar la enseñanza en clave intercultural, porque suponen una crítica seria a la utilización de textos literarios y científicos para la transmisión del conocimiento acerca de otras culturas y deben, de algún modo, resolverse. Por ello, expondré de manera sucinta algunas consideraciones del autor al

respecto, con el fin de dilucidar cómo podemos salvar los escollos que el autor plantea en el diseño de un plan de estudios universitario en clave intercultural.

El concepto de *Orientalismo* sostenido por Said, que a mi entender es básico y se yergue como fundamento de las otras concepciones que engloba el término “es un estilo de pensamiento que se basa en la distinción ontológica y epistemológica que se establece entre Oriente y Occidente” (SAID, 2003:21). Existe una diferencia ontológica entre Oriente y Occidente que da lugar a la configuración de identidades contrapuestas. La contraposición es cosustancial al concepto de diferencia porque algo es diferente porque no es lo mismo, lo no-yo. La configuración de alteridades lleva necesariamente a la creación de estructuras dicotómicas, cuyos adjetivos se conforman como polos positivos o negativos del mismo concepto. Curiosamente, o no tan curioso, es el hecho de que los tópicos e imágenes que una cultura tiene de otra se repiten a lo largo de los tiempos, van calando en una conciencia que no se sitúa únicamente a nivel de conocimiento social de la alteridad, no es tan inocente, sino que enmascara toda una conciencia geopolítica, que perfila y dirige los procesos de actuación en las distintas esferas públicas y privadas.

Previa a tal modulación, transformación y creación de Oriente por parte de Occidente, se encuentra situada la peculiar relación Oriente- Occidente. Efectivamente, existe una relación Oriente-Occidente. De este modo el *orientalismo* se configura como el modo de relacionarse Europa con Oriente², y no a la inversa, y de igual manera el término hará referencia al particular lugar que ocupa Oriente en la experiencia de Occidente.

Said da un paso más en la relación dialéctica Oriente-Occidente, que ya evidencia una actitud interesada y una inclinación de fuerzas. Esta relación ya no se presenta como neutral y desprendida de cualquier objetivo que no sea puramente gnoseológico, sino como parte actora en cierto proceso de dominación. El orientalismo se configuraría como el estilo occidental que pretende dominar, reestructurar y tener autoridad sobre Oriente. Este punto es de especial importancia puesto que pone de manifiesto aquello que legitima y explica el por qué de las categorías, el por qué de las clasificaciones en los estudios y trabajos acerca de otras culturas. El interés que se halla como principio activo y generatriz de todo el proceso orientalista es un deseo de

² Aunque Said centra sus estudios en la relación de Europa con Oriente Próximo, considero relevante tomar en consideración sus tesis, porque ilustran una particular estructura de acercamiento a otras culturas, caracterizada por implicar un interés de dominación a la base de tal pretendido conocimiento, independientemente de la cultura específica de la que se trate.

dominación, de penetración en la alteridad. Este concepto de dominación nos hace volver la vista a Bacon. La dominación es posible mediante un conocimiento absoluto del objeto, un conocimiento técnico. Para que sea accesible a un conocimiento epistemológico se debe convertir al sujeto en objeto de conocimiento, abierto, accesible al examen ocular, sin misterio, debe ser asesinado para luego reanimarlo. Se debe preparar la mesa de disección para luego reconstruir sus partes, reelaborarlo, producir un sujeto nuevo, inerte, por boca del cual hable Occidente.

Por un lado el discurso orientalista se presenta con unos rasgos definitorios de erudición, sistematicidad y rigor formal, que le confieren la autoridad propia de todo discurso cerrado y coherente, se trata propiamente de una coherencia formal, pero ésta es, a su vez, extrapolada y tomada como una autoridad de contenidos. El orientalismo absorbe lo oriental y permite dar el paso al enjuiciamiento y a la evaluación.

Esta sistematicidad y erudición que parecieran, en principio, servir a una asepsia valorativa en sus formulaciones acerca del “oriente” no obedece sino a toda pretensión contraria, ya que presenta los fundamentos sólidos para dotar de autoridad todo tipo de prejuicios en ninguna medida neutrales, pero con visos de serlo y he aquí su peligrosidad: la científicidad formal acerca de contenidos que de ningún modo pueden ser científicos, sino humanos. Encontramos en tal discurso un tipo de “deshumanización” que confiere autoridad y veracidad a sus afirmaciones y crea dicotomías insalvables. Esta “deshumanización” positivista, como método de aproximación, implica el empleo de un lenguaje lógico-formal propio y unas categorías creadas *ex profeso*, que conllevan una comprensión reduccionista del Oriente orientalizado e impiden una aproximación directa y experiencial. Las fronteras se hallan trazadas y la realidad dicotomizada en un Nosotros y en un Ellos por ese ente mediato, constituido por esos textos “orientalistas”, que impide una apertura mental no hacia ellos, puesto que esto precisamente es lo que trata, sino hacia Nosotros, que somos todos en nuestra diversidad individual y en nuestra preocupación colectiva, en nuestra peculiaridad idiosincrásica y en nuestra caída obligada en la conciencia de nuestra finitud insalvable. Método humano, muy humano éste de intentar eliminar todo lo que de humano se posea.

Descrito el procedimiento, la pregunta última que se plantea Said y a la que deben ir encaminados nuestros esfuerzos se encuentra formulada del siguiente modo por el autor: “Así que este es el principal tema intelectual suscitado por el orientalismo: ¿se puede dividir la realidad humana, como de hecho la realidad humana parece estar auténticamente dividida, en culturas, historias, tradiciones, sociedades e incluso razas

claramente diferentes entre sí y continuar viviendo asumiendo humanamente las consecuencias?” (SAID 2003: 75).

¡Sin apenas darnos cuenta hemos encontrado la respuesta! No se trata de diseñar un plan de estudios que contemple la enseñanza de muchas culturas, sino diseñar un plan de estudios *auténticamente* intercultural.

d) Una vacuna: no al provincianismo

De nuevo, volvemos la vista hacia aquello que reporta el pretendido carácter intercultural que venimos preconizando. El objetivo de semejante plan de estudios no es el de ofrecer al estudiante unos conocimientos acerca de lejanas culturas, que le confiera cierta aura de exótica erudición al universitario para que pueda deslumbrar al común de la sociedad. Para este propósito bastaría con contar en los currícula con una o dos asignaturas que relataran extrañas y curiosas prácticas acerca de distintas étnias, pueblos y culturas distantes en tiempo y lugar. El fundamento de requerir que el diseño curricular posea carácter intercultural debe ser más profundo, debe ser una cuestión que atañe directamente a la formación vital.

Lo primero, que habría que precisar, es que el plan de estudios requerido no es multicultural y su objeto, por tanto, no es el de la enseñanza de una variedad de culturas diferentes a la propia de la del lugar en que se sitúe la universidad en cuestión, sino intercultural. En este sentido, resulta muy aclaratoria la distinción matizada por Cornwell y Stoddard, y citada por Nussbaum, que diferencia *interculturalismo* de *multiculturalismo* y *diversidad*, puesto que estos últimos se asocian con el relativismo y las políticas de fortalecimiento de la identidad, y sugieren una pedagogía “limitada a un reconocimiento acrítico o a una celebración de las diferencias, como si todas las prácticas culturales fueran moralmente neutras o legítimas.”(NUSSBAUM, 2005:113) En su lugar, un diseño de los estudios, que sea verdaderamente intercultural, debe buscar la comprensión de la común humanidad y la profundización del pensamiento crítico tanto para la evaluación de la propia cultura como de las ajenas.

El fenómeno de la diversidad cultural y del carácter estructuralmente plural de la realidad humana es un hecho irrefutable ante el cual, en principio, caben dos respuestas: o bien conservar una actitud de no injerencia, de *laissez faire*, propia de un espectador imparcial inmune a los acontecimientos, que no le afecten de forma directa, o una posición de intervención y participación en aquellas cuestiones que en principio

excedan su realidad cotidiana. Ambas posturas, tomadas de forma directa y sin matizaciones, son erróneas y sólo pueden llevar al fracaso en la gestión de la diversidad cultural.

La primera posición, sostenida por aquellos que consideran que las diferentes culturas poseen un valor entitativo propio y que no existen criterios racionales que justifiquen la posibilidad de enjuiciamiento de las culturas, desembocan necesariamente en la construcción de una sociedad multicultural, cuya base teórica se encuentra en el articulado del relativismo cultural. Una sociedad de este tipo, que imposibilita cualquier vía de comunicación entre culturas, en base a determinados presupuestos teóricos de racionalidad, desemboca en la práctica en políticas de *apartheid* y en la constitución de ghettos sociales, dentro de una misma sociedad marcada por el pluralismo cultural. En la esfera internacional supone la admisión de toda práctica de cualquier grupo o etnia, ya que desaparece la posibilidad de emitir juicios morales acerca de culturas diferentes a la propia. Por tanto, cualquier pretensión de establecer criterios normativos de cualquier índole, como por ejemplo la Declaración de los Derechos Humanos, está racionalmente injustificada.

Por otra parte, la posición inversa, que legitima la intervención y valoración de otras culturas, sin haber mediado un ejercicio previo de autoevaluación reflexiva, da lugar a actitudes similares a las expuestas en el apartado anterior y a cierta clase de políticas paternalistas y pretensiones de homogeneización.

La perspectiva intercultural supone una posición que busca, sobre todo, la profundización en el diálogo entre culturas. Este diálogo se sitúa en la brecha entre lo propio y lo ajeno, debe mantener una actitud de apertura, de escucha, en la que el interés no se encuentre en la ganancia -que toma e impone- sino en la exposición desnuda y sin reservas, desde la que es posible el verdadero ejercicio de comprensión. De este modo, el diálogo intercultural debe “depurar lo accesorio y localista de cada una de las culturas hasta converger en la formulación transcultural de los conceptos, los problemas y las normas morales, mediante las aportaciones recíprocas de los dialogantes”. (RUBIO CARRACEDO, J. 2002: 150)

La idea de la interculturalidad no se circunscribe únicamente a la búsqueda de aquellos elementos comunes entre culturas, que puedan garantizar cierta convivencia pacífica, sino que la perspectiva de la interculturalidad posee un calado más profundo, ya que atañe directamente a la noción de cultura y a su carácter dinámico interno.

Este dinamismo implica la evidencia de existencia del pluralismo -elemento estructural de la vida humana- dentro de toda cultura. Este pluralismo se manifiesta en diferentes fenómenos que articulan una noción de cultura como una facticidad multiperspectivista, conformada por una diversidad de procesos y agentes internos, que la modulan y modifican. Nussbaum recoge algunos rasgos que ilustran estos aspectos relativos al pluralismo interno de toda cultura, afirmando que:

a) Toda cultura real es plural y no única, en tanto que abarca diversas regiones, grupos sociales o étnicos, que dificultan el discurso acerca de “los valores” propios de una cultura; b) Tal pretendida homogeneidad de los valores queda igualmente comprometida al observar que en toda cultura se encuentran movimientos de resistencia, más o menos minoritarios, que disienten frente a las normas imperantes; c) Del mismo modo, cabe la observación de que existen voces disidentes, por parte generalmente de intelectuales y artistas, respecto de la forma de vida y los valores sostenidos por la mayoría de las gentes de un pueblo; d) Por otro lado, las culturas se articulan en torno a distintos campos de pensamiento y actividad, que conforman modelos conceptuales propios, que modifican e influyen de forma directa en una cultura; e) Las culturas, además, cuentan con una historia, que tiene no sólo pasado, sino también futuro, y, por tanto, no poseen una esencia fija e inmutable, sino que van evolucionando y mutando por la influencia de diversos factores. (NUSSBAUM, 2005: 166-167)

Una perspectiva intercultural tiene, por tanto, que ser consciente de la limitación epistemológica con la que se encuentra *a priori*. No puede ni debe pretender objetividad en su praxis concreta, porque esto supondría entender la cultura, a la cual se pretende un acercamiento, como una entidad fija, con unos rasgos definitorios claros, a la que es posible conocer mediante un método puramente analítico. Lo que caracteriza el auténtico ejercicio de la interculturalidad es la pretensión de intersubjetividad. Este carácter intersubjetivo implica que la transmisión de los contenidos no es unidireccional, sino bidireccional. Tampoco se sitúa en el punto de confluencia de dos tendencias, sino que el ejercicio intercultural posee la estructura de la comprensión, como la incorporación de aquellos conocimientos que se autoaplican a la situación concreta. La auténtica perspectiva intercultural es ejercicio comprensivo, que no deja inmunes las estructuras psicológicas de aquel que inicia la reflexión. El método de la instrucción intercultural debe ser necesariamente el de la hermenéutica crítica, por el cual mediante la incorporación en las materias de estudio de contenidos lo más variados posibles y de múltiples perspectiva es posible fomentar un ejercicio de comprensión satisfactorio.

Para este propósito es necesario comprometerse con una praxis necesaria de continua actualización, una actitud que promueva el pensamiento crítico y un especial cuidado en evitar cualquier tipo de afirmación generalista. Desde este punto de vista y teniendo presentes estas observaciones los textos literarios, periodísticos o científicos ya no son considerados únicamente como dotados de cierta autoridad epistemológica, constituyente de identidades esenciales, sino como instrumentos que fomenten el ejercicio de la imaginación empática, la sensibilidad hacia lo ajeno y la reflexión introspectiva crítica. (NUSSBAUM, 1995)

De este modo, todo plan de estudios universitario debería incluir los siguientes cursos y actividades:

- 1) En primer lugar una cantidad de módulos, proporcionalmente distribuidos en la carga lectiva total del grado en cuestión, cuyo objetivo sea el de acercar al estudiante a otras culturas diferentes de la propia³. Ante el peligro señalado un poco más arriba, la solución no es la de restringir el acceso a otras culturas y con ello hacer muy feliz al relativismo, sino precisamente aumentar los medios y las posibilidades efectivas de acceso con todo el instrumental que se posea: literatura, cine, prensa, historia etc. siempre con un prisma de coherencia y de información no sesgada. Para la elaboración de estos módulos, y evitar así los problemas que un poco antes se señalaban, se deberían escoger los materiales de estudio desde una posición que evite el traslado al estudiante de una imagen de una cultura, como fija e inmutable. Por el contrario, las fuentes de conocimiento que se ofrezcan al alumnado deben ser lo más variadas y ricas posibles, procediendo previamente el profesor a una depurada tarea de investigación y contrastación de las fuentes (ESCÁMEZ, 2003: 136). Estos contenidos deberían ir actualizándose de manera fluida y constante y, aprovechando los recursos de Internet, informar al estudiante de las posibilidades de acceso a la prensa propia del país o cultura objeto de estudio, de forma que la formación del alumno pudiera ser interactiva.
- 2) Del punto anterior emerge la necesidad lógica del aprendizaje suficiente de, al menos, un idioma como obligatorio durante los

³ Se considerará “la cultura propia”, la del lugar en la que se ubique la Universidad.

estudios superiores. El manejo competente de, al menos, una lengua distinta a la propia implica un ejercicio de apertura comprensiva considerable, que tiene indudables efectos beneficiosos. Además de aumentar las posibilidades de interrelación directa con realidades y personas no inmediatas o vecinas, enriqueciendo la experiencia vital de la persona, supone además el “descubrimiento de que otros universos lingüísticos pueden capturar realidades morales” (NUSSBAUM, 2005:169), hasta el momento desconocidas.

- 3) Un tercer estadio, tremendamente interesante, sería el de fomentar en los últimos cursos la movilidad. Efectivamente, parece ser que esta demanda ya se encuentra satisfecha con el programa Erasmus y similares. Aunque esta iniciativa precursora de muchos otros programas de movilidad posteriores es muy valiosa, no deja de ser un comienzo. Las posibilidades de movilidad debieran trascender los límites de Europa y de los países de cultura occidental y abrir nuevas vías de acceso a otras culturas y países, que bien podrían tomar la forma de un curso académico o de seminarios y cursos específicos de verano en cooperación con estas otras universidades. Bien es cierto que cada vez más van surgiendo iniciativas de este tipo⁴, pero generalmente poseen la forma de cierta beca de investigación, cuya naturaleza es distinta a lo que en estas páginas se propone.

Una vez señalados los tres grandes bloques, que deberían introducirse en todo programa de estudios auténticamente intercultural, quisiera terminar con la afirmación siguiente: si la Universidad no tiene en cuenta esta perspectiva intercultural en sus planes de estudio, entonces al terrible mal del *paletismo*, que ya auspiciara Ortega, del que adolecería la Universidad, se le suma otro igual de mediocre: el *provincianismo*.

Bibliografía

Conill, J. *El poder de la mentira. Nietzsche y la Política de la Transvaloración*. (1997) Técnos, Madrid.

⁴ El programa Erasmus-Mundus está comenzando como una experiencia pionera para ampliar la movilidad de los estudiantes universitarios más allá de Europa.

Conill, J (coord.) *Glosario para una sociedad intercultural*. (2002) Bancaja, Valencia, 2002. Cortina, A. “Ciudadanía intercultural”; Crocker, D. “Comunicación intercultural”; Ariño, A. “Cultura”; Escámez, J. “Educación intercultural”; Rubio Carracedo, J. “Ética intercultural”; Mendiluce, J.M. “Prejuicio”.

Conill, J *Ética hermenéutica*, (2006) Técnos, Madrid.

Cortina, A. *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. (2001) Alianza Ed. Madrid.

Cortina, A. *Lo justo como núcleo de las Ciencias Morales y Políticas. Una versión cordial de la Ética del Discurso*. (2008) Discurso de Recepción de la Académica de Número Excm. Sra. Dña. Adela Cortina Orts. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid.

Gadamer, *Verdad y Método*, (1999), Sígueme, Salamanca.

Nussbaum, M. *Justicia Poética*, (1997) Ed. Andrés Bello, Barcelona.

Nussbaum, M. *El cultivo de la humanidad* (2005), Paidós, Barcelona.

Nussbaum, M. *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. (2008), Paidós, Barcelona.

Ortega y Gasset, J. *El tema de nuestro tiempo*, (1981) Alianza Ed., Madrid.

Ortega y Gasset, J. (1930) *La misión de la Universidad*. Ed. Revista de Occidente, El Arqueo, Madrid.

Said, E. *Orientalismo* (2003) Debolsillo, Barcelona.

Said, E. *Cultura e Imperialismo*, (1996) Ed. Anagrama, Barcelona