

POSMODERNISMO, FEMINISMO Y EDUCACION:
LA NECESIDAD DE SOLIDARIDAD

CAROL NICHOLSON

«El problema de la educación en el mundo moderno radica en que, por su propia naturaleza, no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición y, sin embargo, debe desarrollarse en un mundo que ni está estructurado por la autoridad ni se mantiene unido por la tradición.» (1).

En la actualidad, existe una viva controversia entre los estudiosos acerca de la interpretación y evaluación de las distintas corrientes interdisciplinarias que constituyen el movimiento posmoderno. ¿Es el posmodernismo, básicamente, un fenómeno político, artístico y epistemológico? ¿Promete la liberación de tradiciones desfasadas o la regresión al irracionalismo? ¿Cuáles son sus repercusiones en la teoría y en la práctica de la educación? Las diferentes formas teóricas del posmodernismo tienen su origen común en la atención que se ha dedicado a los problemas del significado, la interpretación y la legitimación del conocimiento. En el arte, el posmodernismo surge como una nueva sensibilidad estética que refleja la ruptura de lo que Andreas Huyssens denomina la «gran divisoria» entre el arte culto y la cultura popular (2). Frederick Jameson caracteriza el posmodernismo como una actitud «esquizofrénica» ante el espacio y el tiempo, surgida de las fuerzas del capitalismo multinacional (3).

El liberalismo moderno, representado por Jurgen Habermas, condena el posmodernismo por considerarlo una reacción neoconservadora contra los ideales de emancipación de la Ilustración (4). Allan Bloom define el punto de vista conservador del posmodernismo como «la última fase previsible en la supresión de la razón y la negación de la posibilidad de la verdad» (5). Por su parte, Jane Flax y Craig

(1) Arendt, H. «The Crisis in Education», en *Between Past and Future*. Nueva York, Viking Press, 1961, p. 195.

(2) Huyssens, A. *After the Great Divide*. Bloomington, Indiana University Press, 1986.

(3) Jameson, F. «Postmodernism and Consumer Society», en H. Foster (Ed.) *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*. Port Townsend, Wash., Bay Press, 1983.

(4) Habermas, J. «Modernity – An Incomplete Project», en *The Anti-Aesthetic...*, op. cit.

(5) Bloom, A. *The Closing of the American Mind*. Nueva York, Simon y Schuster, 1987, p. 379.

Owens defienden el posmodernismo como un marco en el que es posible proseguir con el desarrollo de la teoría del feminismo y en el que pueden expresarse las voces marginadas de las mujeres y las minorías (6). Hal Foster distingue dos tipos de posmodernismo: un posmodernismo de reacción, que intenta derribar el modernismo para defender el *statu quo*, y un posmodernismo de resistencia (7).

Dadas la complejidad y la diversidad del movimiento posmoderno, sería inútil intentar captar su significado en una definición precisa. Me limitaré a trazar sus contornos, centrándome especialmente en las cuestiones que plantean un desafío de algún tipo a la filosofía de la educación. Hay dos textos influyentes en los que se ha intentado perfilar las repercusiones del posmodernismo: *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, de Jean-François Lyotard (8), y *Hermeneutics, General Studies and Teaching* de Richard Rorty (9). Comentaré ambos trabajos, señalando lo que considero sus limitaciones, y propondré algunas vías para trascender sus análisis con el fin de esclarecer los objetivos y métodos de la educación en la edad posmoderna.

Existe un consenso general en la interpretación del posmodernismo como un reflejo de la crisis de la autoridad y de los sistemas conceptuales de la cultura occidental. Ya en 1954 Toynbee sostenía que la edad moderna (iniciada a finales del siglo xv con la dominación europea de otras tierras y otros pueblos) empezaba a ceder ante el empuje de una nueva edad posmoderna, caracterizada por la coexistencia de diferentes culturas (10). La teoría posmoderna más reciente está presentada por una serie de reacciones contra el proyecto de la Ilustración de desarrollar las esferas de la ciencia, el arte y la moralidad como disciplinas independientes; cada una de ellas con sus propios métodos y con criterios específicos de objetividad y de verdad. Los posmodernos tienden a considerar con escepticismo la existencia de «esferas» autónomas del saber y la cultura o de distintos «campos» de expertos. Intentan socavar la posición privilegiada del arte elitista, las pretensiones universales de la ciencia occidental y las representaciones «objetivas» de los grupos dominantes.

El posmodernismo en filosofía puede ser concebido en un sentido amplio, incluyendo en él una serie de planteamientos teóricos (tales como el postestructuralismo, el desconstruccionismo, la filosofía postanalítica o el neopragmatismo) cuyo objetivo es trascender los conceptos de razón y de sujeto racional, que han sido

(6) Flax, J. «Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory», *Sings*, 12 (4), 1987, pp. 621-643; Owens, C. «The Discourse of Others: Feminism and Postmodernism», en *The Anti-Aesthetic...*, *op. cit.*

(7) Foster, H. «Postmodernism: A Preface», en *The Anti-Aesthetic...*, *op. cit.*, p. 12.

(8) Lyotard, J.-F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge* (trad. Geoff Bennington y Brian Massumi), Minneapolis, University of Minnesota Press, 1984.

(9) Rorty, R. «Hermeneutics, General Studies and Teaching», *Selected Papers from the Synergos Seminars*, 2, 1982. Véanse asimismo su *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton, N. J., Princeton University Press, 1979; *Consequences of Pragmatism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1982 y «Habermas and Lyotard on Modernity», en R. Bernstein (Ed.), *Habermas on Modernity*, Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1985.

(10) Toynbee, A. J. *A Study of History* (vol. 8). Londres, Oxford University Press, 1954, p. 338 (citado por Craig Owens en «The Discourse of others», p. 57).

básicos en la tradición moderna iniciada con Descartes y Kant (11). La epistemología moderna presupone que el conocimiento es la representación mental de una realidad independiente y que el papel de la filosofía es descubrir sus fundamentos, ya sea por medio de ideas claras y precisas, ya por medio de verdades sintéticas *a priori* o a través de datos empíricos procedentes de los sentidos. Los posmodernos, por su parte, dudan de la existencia de representaciones privilegiadas que puedan servir como base del conocimiento. Cuestionan la posibilidad de existencia de unas verdades que sean «objetivas», en el sentido de ser necesarias, universales e inmutables, y niegan que el papel de la filosofía sea el de justificar las pretensiones de conocimiento de las demás disciplinas.

El ataque lanzado contra la mente racional puramente autónoma, incorporea, desapasionada y no comprometida está directamente relacionado con la crítica posmoderna de la objetividad. Los posmodernos destacan el papel de la inconsciencia al reinterpretar el conocimiento como algo socialmente construido e históricamente situado y no como una representación atemporal del mundo por parte de los individuos. A falta de criterios para distinguir el discurso que representa fielmente la realidad de los demás usos del lenguaje, quiebra la distinción tradicional entre lógica y retórica, entre lenguaje literal y metáfora, entre argumento y narrativa. Según el último Wittgenstein, el posmodernismo considera el lenguaje como un conjunto heterogéneo de juegos que se ajustan a una serie de normas diferentes.

En *The Postmodern Condition*, Lyotard utiliza el método de análisis de los juegos de lenguaje para contraponer la pragmática de la narrativa y el conocimiento científico. Define el modernismo como un intento de legitimar la ciencia recurriendo a «metanarrativas», o conceptos filosóficos del progreso de la historia, en las que el héroe del conocimiento lucha por un gran ideal, como pueden ser la libertad, la paz universal o la creación de riqueza. Aunque la ciencia considere la narrativa como una forma ilegítima del conocimiento, Lyotard sostiene que desde la alegoría platónica de la caverna los defensores de la ciencia han recurrido a la narrativa para legitimar sus discursos. Las dos principales narrativas legitimadoras en la edad moderna han sido la historia de la emancipación de la humanidad y la historia del espíritu especulativo; habiendo desempeñado ambas un importante papel en el desarrollo de nuestras instituciones educativas.

Lyotard afirma que el posmodernismo, definido como un escepticismo ante las metanarrativas, en general, representa una ruptura radical con las formas tradicionales de legitimación del conocimiento. En su opinión, la legitimación de la ciencia a través de las metanarrativas está siendo sustituida, de forma muy rápida, por el criterio de la eficiencia del rendimiento, que sólo dista un paso de la utilización del terrorismo para garantizar que todo el mundo juegue al mismo juego de lenguaje o no juegue a ninguno. Así, hace una defensa de lo que denomina «paralogía», esto es, la técnica de la identificación y ulterior eliminación de las «meta-

(11) Ver Baynes, K. Bohman, J. y McCarthy, Th. (Eds.), *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, Mass., M.I.T. Press, 1985.

prescriptivas» de los juegos de lenguaje establecidos, mediante constantes innovación y experimentación encaminadas a la generación de nuevas ideas. A diferencia de la «homología», o consenso, la paralogía propone un nuevo modelo de legitimación que evita tanto los errores teóricos de las grandes narrativas como el terrorismo implícito en la teoría de sistemas y en la burocracia.

Partiendo de su análisis del estado posmoderno del conocimiento, Lyotard llega a la sorprendente conclusión de que la «era del profesor» está llegando a su término. Sostiene que el criterio del rendimiento ha transformado ya la educación en la producción de una serie de expertos en informática para competir en el mercado mundial y de una serie de actores que desempeñan su papel a escala de la economía nacional. Dado que los ordenadores pueden transmitir las destrezas necesarias para el mantenimiento de la estabilidad de la sociedad y que los equipos interdisciplinarios de institutos independientes pueden concebir ideas imaginativas para la mejora de la producción del sistema, no existe ya necesidad de profesores ni de universidades en el juego del conocimiento.

«En la medida en que la enseñanza puede ser traducida a lenguaje informático y que el profesor tradicional puede ser sustituido por bancos de memoria, la didáctica puede ser confiada a máquinas que conecten los bancos de memoria tradicionales (bibliotecas, etc.) y los bancos de datos informatizados a unas terminales inteligentes puestas a disposición de los estudiantes.» (12).

En tal caso, la pedagogía se ocuparía no del contenido de la educación, sino de la enseñanza de los métodos más adecuados para el uso eficaz de los ordenadores y de los lenguajes informáticos. La formación en «informática y especialmente en telemática» sustituiría el dominio de una lengua extranjera con requisito universitario básico. Y sin preocuparse por tal perspectiva, Lyotard afirma: «Sólo en el contexto de las grandes narrativas de la legitimación (la vida del espíritu y/o la emancipación de la humanidad) puede parecer inapropiada o incluso intolerable la sustitución parcial de los profesores por máquinas» (13). Aunque reconoce que la informatización de la sociedad puede llevar a un control totalitario, mantiene la esperanza de que conduzca al libre acceso del público a toda la información disponible, de forma que cada uno pueda jugar el juego de lenguaje que desee; lo que supondría el triunfo de la paralogía sobre el terror.

Es indudable que las predicciones de Lyotard sobre la muerte del profesor y de la universidad no serán bien recibidas por los educadores. Su propuesta de sustituir a los profesores por ordenadores plantea más problemas que el simple desempleo masivo de quienes nos dedicamos a la profesión docente. Aplicando el método de la paralogía de Lyotard a su propio juego de lenguaje, podemos identificar una de las metaprescripciones que gobiernan su discurso: la suposición de que el único objetivo de la enseñanza es transmitir información y las destrezas necesarias para adquirirla. Ahora bien, tal como ha señalado recientemente Jane Roland Martin, el argumento de que la naturaleza y la estructura del conociemien-

(12) Lyotard, J.-F. *The Postmodern Condition...*, *op. cit.*, p. 50.

(13) *Ibid.*, p. 51.

to determinan y estructuran la educación incurre en lo que ella denomina «falacia epistemológica», como consecuencia del falso supuesto de que sólo debe enseñarse el conocimiento (14). Si pensamos que la educación implica algo más que la simple transmisión de información, la desaparición de las metanarrativas no nos hará desistir del intento de desarrollar las aptitudes de los estudiantes para la lectura y la interpretación de textos, para el pensamiento crítico y la comunicación efectiva, por medio del lenguaje natural y del lenguaje informático. Promoveremos la expresión creativa y la apreciación del arte e intentaremos formar a ciudadanos capaces de tomar decisiones responsables y de actuar. Nuestro ideal de un individuo educado será más amplio que el de una «persona en su torre de marfil», en condiciones de acceder a un banco de datos, pero incapaz de emitir juicios informados y de aceptar compromisos; capaz de desenvolverse satisfactoriamente en una serie de juegos de lenguaje, pero carente de todo sentimiento de solidaridad con la comunidad humana o de sensibilidad hacia su entorno natural. Los ordenadores pueden sustituir algunas de las funciones del profesor, pero no las más importantes. Sólo si aceptamos el supuesto, sumamente cuestionable, de que el único objetivo del profesor es transmitir las principales narrativas, podría resultar convincente el argumento de Lyotard.

Esta visión «anarquistamente» utópica de unos estudiantes solitarios jugando a unos juegos de información perfectos no agota las consecuencias del posmodernismo para la educación. En *Hermeneutics, General Studies and Teaching*, Richard Rorty, que suele simpatizar con el análisis que Lyotard hace del estado posmoderno, presenta un enfoque de la educación que no descansa en metanarrativas y que, por consiguiente, puede ser interpretado como una respuesta a Lyotard. El autor sostiene que nuestro lenguaje y gran parte de nuestro pensamiento sobre la educación liberal acogen el supuesto erróneo, de origen platónico, de que la «verdad» existe con independencia del «hombre» y de que puede ser detectada mediante la correcta utilización de la «razón». Partiendo de las ideas de Nietzsche, Gadamer y los pragmatistas americanos, Rorty intenta derribar tales reliquias de la «metafísica de la presencia». De acuerdo con su concepto pragmático del conocimiento, «necesitamos considerar la educación como una ayuda no para llegar a algo no humano denominado verdad o realidad, sino para llegar a nuestras propias posibilidades» (15).

A diferencia de Lyotard, Rorty define la objetividad, en términos de consenso y racionalidad, como «un respeto decoroso hacia las opiniones de la humanidad». Sustituye el concepto de razón por «un sentimiento de tradición, de comunidad, de solidaridad humana» y afirma que el objetivo de la indagación es la continuación de la conversación dentro de esa tradición. Rorty no acepta el conocido argumento, defendido por Allan Bloom y otros, de que el derribo de la razón y de la verdad signifique que un punto de vista sea tan bueno como cualquier otro. Considera

(14) Roland Martin, J. «Needed: A Paradigm for Liberal Education», en *Philosophy and Education*, XVIII Anuario de la Asociación Nacional para el Estudio de la Educación, Parte I. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

(15) Rorty, R. «Hermeneutics, General Studies and Teaching», *op. cit.*, pp. 3-4.

que el principal problema de la educación es el de «encontrar una forma de guiar a los estudiantes entre la Escala del platonismo y la Caribdis del relativismo vulgar» y entiende que la mejor manera de conseguirlo es ofrecer a los estudiantes la oportunidad del culto a los héroes. A través del encuentro con grandes pensadores que hayan resuelto los problemas de su época con la creación de nuevos lenguajes, nuevas disciplinas y nuevas sociedades, se puede estimular el amor de los estudiantes por su tradición intelectual y por la emulación de los logros de sus héroes mediante la resolución de nuevos problemas por su parte. Los estudios generales (últimos cursos de secundaria o primer año de *college*) deberían ser «básicamente eróticos» y tener «más de seducción que de instrucción». Aunque Rorty no es contrario a la idea de un currículo nuclear común, considera que su contenido es irrelevante. Tampoco importa qué héroes elijan los estudiantes, siempre que cada estudiante escoja a más de uno y sea capaz de apreciar y respetar a quienes hayan optado por otros héroes distintos. Lo único que se requiere es que entre los distintos cursos que siguen los estudiantes exista una cierta uniformidad que garantice algún grado de solapamiento entre los héroes y les permita mantener conversaciones interesantes al respecto. La mejor manera de fijar el contenido del currículo nuclear es aquella a la que siempre se ha recurrido: la elección de libros que hayan agradado a los miembros más influyentes del profesorado (16).

Por consiguiente, Rorty responde a la acusación de Lyotard de que el profesor y la universidad no cumplen ya ninguna función que no pueda ser asumida por las bibliotecas y los ordenadores, afirmando que el objetivo del profesor es servir de objeto romántico potencial para «seducir» a los estudiantes y conducirles al concepto de comunidad. «Las instituciones de educación liberal sólo pueden justificar su existencia convirtiéndose en lugares en los que los estudiantes tengan la posibilidad de encontrar prácticamente cualquier libro en la biblioteca (...) y después, a alguien con quien comentarlo.» (17). Los estudiantes no desarrollarán un sentimiento de solidaridad hacia una comunidad intelectual si no cuentan con profesores cuya propia percepción del sentido de su vida esté de alguna manera vinculada a la tradición que se refleja en el currículo nuclear.

El planteamiento que Rorty hace de la educación supone un avance en comparación con el de Lyotard, ya que evita la falacia epistemológica y hace hincapié en la importancia de la educación, en el sentido de inculcación de un sentimiento de comunidad. Por desgracia, nuestras instituciones educativas no suelen instilar en los estudiantes ni el amor a las tradiciones que los han modelado ni un fuerte sentimiento de solidaridad, al menos hacia sus profesores y compañeros; por no mencionar la comunidad humana en un sentido más amplio. El análisis que Rorty realiza de los objetivos de la educación es sugestivo, pero presenta serias limitaciones, ya que no hace ninguna recomendación para el desarrollo de nuevos currículos y métodos de enseñanza (18). Parece no ver la necesidad, derivada de su propio

(16) *Ibid.*, pp. 6-13.

(17) Rorty, R. *Consequences of Pragmatism*, op. cit., p. 225.

(18) En un reciente ensayo («That Old-Time Philosophy», *The New Republic*, 4 de abril de 1988), Rorty parece haber cambiado de opinión respecto al currículo, en respuesta a *The Closing of the American Mind*, de Allan Bloom, y *Cultural Literacy*, de E. D. Hirsch. El autor coincide con Hirsch en que se necesitan «re-

análisis, de introducir cambios estructurales importantes en el sistema de educación y en el contenido de la enseñanza. Los métodos tradicionales de clase y examen, por ejemplo, tienden a reforzar el punto de vista autoritario del profesor y la idea de que sólo hay una respuesta correcta a cada pregunta. Las típicas tareas y las pautas de calificación desalientan a los estudiantes de experimentar el saber como un esfuerzo colectivo. La organización de las instituciones de enseñanza en distintos departamentos desalienta la celebración de ese tipo de conversaciones entre especialistas de distintos campos, que son esenciales si se desea conseguir que la enseñanza y la investigación sean interdisciplinarias.

Es más, la opinión de Rorty de que el currículo debería ser elaborado por los miembros «más influyentes» del profesorado parece participar de un sentimiento de comunidad un tanto estrecho. Para las mujeres y las minorías de estudiantes es difícil encontrar modelos en el canon tradicional, que incluye principalmente autores varones de raza blanca y favorece las opiniones de los «héroes de la humanidad» angloeuropeos. Como ha señalado Cornel West, Rorty «ataca el privilegio epistemológico, pero mantiene un significativo silencio sobre los privilegios políticos, económicos, racionales y sexuales» (19). Su pedagogía parece pertenecer a la categoría del posmodernismo de reacción definida por Foster (frente al posmodernismo de resistencia) y, por consiguiente, es vulnerable a la acusación de neoconservadurismo de Habermas.

Peter McLaren señala que «en el *corpus* de la teoría postestructuralista o posmodernista no abundan los elementos apropiados para los objetivos de la reforma de la enseñanza, excepto por la vía de la crítica» (20). Aunque su crítica se dirige principalmente contra el posmodernismo reaccionario, McLaren afirma que tampoco el posmodernismo de resistencia ha conseguido desarrollar un «lenguaje de posibilidad» (21) ni la capacidad de «pensamiento utópico» que podía haber proporcionado a la pedagogía una base teórica para una transformación de la práctica (22). Y contraponen la impotencia política del posmodernismo con el éxito de Paulo Freire en la conversión de la teoría en una práctica de la resistencia contra la hegemonía cultural mediante el desarrollo de un «lenguaje de crítica» y un «lenguaje de esperanza» (23). McLaren no impugna explícitamente la teoría educativa de Rorty, pero parece simpatizar con una línea crítica desarrollada recientemente

formas muy específicas», en cuanto a los ciclos primero y segundo de secundaria, para «hacer de los estudiantes mejores ciudadanos de una democracia» (p. 31). Mucho menos simpatizante de Bloom, escribe: «Sin embargo, muchas personas (como yo mismo), que favorecerían las reformas propuestas por Hirsch para la enseñanza anterior al *college* y un currículo basado en grandes obras en los primeros dos años de *college*, vacilarían ante lo que Bloom considera parte integral del 'enfoque de las grandes obras'» (p. 32). Esta posición parece incoherente con el anterior punto de vista de Rorty de que es irrelevante el contenido del currículo nuclear.

(19) West, C. «The Politics of American Neo-Pragmatism», en J. Rajchman y C. West (Eds.), *Post-Analytic Philosophy*, Nueva York, Columbia University Press, 1985, p. 269.

(20) McLaren, P. «Postmodernism and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve», *Educational Theory*, 36 (4), 1986, p. 393.

(21) Remitirse a Aronowitz, S. y Giroux H. A. *Education under Siege*, South Hadley, Mass., Bergin y Garvey, 1985, pp. 154-161.

(22) McLaren, P. «Postmodernism and the Death of Politics...», *op. cit.*, p. 391, n. 6.

(23) *Ibid.*, p. 395.

por Richard Bernstein, quien sostiene que la defensa que Rorty hace de «una versión desfasada del liberalismo de la guerra fría, revestida de discurso posmoderno», supone poco más que «una *defensa* del *statu quo*, del tipo de liberalismo que Dewey calificó de 'irrelevante y condenado al fracaso'». Según Bernstein, es tanto como dar «un paso adelante y dos atrás» (24).

Por desgracia, numerosos posmodernos han despreciado o infravalorado en sus críticas las posibilidades del movimiento feminista como medio para proporcionar al posmodernismo un contexto político y una dimensión utópica. Owens acusa al modernismo/posmodernismo de ser «escandalosamente indiferente» al argumento feminista de que las pretensiones de objetividad y de universalidad suelen enmascarar cuestiones más profundas de privilegio por razón de sexo (así como de la clase y de la raza). Sostiene que «(dado que) cuestiones que a menudo se consideran simplemente epistemológicas suelen terminar convirtiéndose también en políticas, (...) el feminismo demuestra la imposibilidad de mantener la división entre unas y otras» (25). El feminismo se ha comprometido siempre no sólo en *comprender*, sino también en *cambiar* la situación de la mujer; por lo que no es sorprendente que, como ha señalado Sandra Harding, «el posmodernismo feminista (...) sea intensamente político, en contraste con la mayoría de las principales corrientes del posmodernismo» (26). Aunque reconoce que el análisis de Rorty es esclarecedor, Harding critica su perspectiva apolítica. La autora escribe: «¿Cómo podemos mantener la 'conversación de la humanidad' cuando quienes han dirigido hasta ahora las conversaciones políticamente poderosas tienen gastos tan limitados y, por supuesto, tan deficientes en la elección de sus interlocutores?» (27). El hecho de que Rorty y otros posmodernos apolíticos suelen olvidarse de los sesgos que subyacen en sus propios análisis es prueba no tanto de la pobreza intrínseca de sus discursos, cuanto de hasta qué punto la crítica feminista puede contribuir a él.

La mayoría de los feministas no se identifican a sí mismos como posmodernos, pero los dos movimientos comparten importantes preocupaciones comunes y no se pueden permitir el ignorarse el uno al otro. Como ha señalado Jane Flax, ambos plantean cuestiones metateóricas en lo que respecta a los métodos más apropiados para interpretar la experiencia humana en una época de crisis y ambos intentan comprender el yo, el conocimiento y la cultura «sin recurrir a formas de ser y de pensar lineales, teleológicas, jerárquicas, holísticas o binarias» (28). La aparición de cuestiones posmodernas en el feminismo no se debe sólo a la influencia de figuras como Lyotard, Rorty, Derrida, Lacan y Foucault, sino también a una nueva sensibilidad ante las diferencias existentes entre los principios feministas. Las mujeres de color, de la clase trabajadora y de otras culturas han insistido en que sus experiencias son muy diferentes de las que caracterizan a las muje-

(24) Bernstein, R. «One Step Forward, Two Steps Backward: Richard Rorty on Liberal Democracy and Philosophy», *Political Theory*, 15 (4), 1987, pp. 556 y 541.

(25) Owens, C. «Feminism and Postmodernism», *op. cit.*, pp. 59 y 78, n. 7.

(26) Harding, S. *The Science Question in Feminism*. Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1986, p. 194.

(27) *Ibid.*

(28) Flax, J. «Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory», *Signs*, 12 (4), 1987, p. 622.

res de raza blanca, con estudios y pertenecientes a la clase media, que han tendido a dominar la política feminista.

Las teorías feministas no están en absoluto de acuerdo ni siquiera en cuestiones tan fundamentales como la forma de definir y analizar el concepto de sexo, y hay quien se muestra excéptico ante la posibilidad de llegar a una «verdadera» perspectiva feminista.

«No podemos defender simultáneamente que 1) la mente, el yo y el conocimiento están socialmente constituidos y que los conocimientos que podemos llegar a adquirir dependen de nuestras prácticas y contextos sociales y 2) que la teoría feminista puede revelar la verdad de todo, de una vez por todas.» (29).

Es posible que el supuesto de que la realidad tiene una única estructura (supuesto que ha perpetuado muchos debates inconclusos en torno a si el sexo, la raza o la clase constituyen *el* factor primario en la organización social implique modos de pensar falsamente universalizantes que estén afectados por las fuerzas de dominación que los feministas tratan de identificar y de desarraigar. Nancy Fraser y Linda Nicholson destacan la necesidad de que el posmodernismo y el feminismo aprendan del enfrentamiento crítico entre ambas posturas:

«Los posmodernos ofrecen una crítica elaborada y persuasiva del fundamentalismo y del esencialismo, pero sus concepciones de la crítica social tienden a ser anémicas. Los feministas ofrecen sólidas concepciones de la crítica social, pero a veces tienden a caer en el fundamentalismo y el esencialismo.» (30).

Lo ideal sería que el feminismo posmoderno integrara los puntos fuertes y superara los puntos débiles de las dos tradiciones.

La mayoría de los feministas no se muestra conforme con un enfrentamiento puramente negativo y es consciente de que «no se puede movilizar un movimiento que está sólo y siempre contra uno mismo: debe existir una alternativa positiva, una visión de un futuro mejor que pueda motivar a las personas a dedicar tiempo y energía a su construcción» (31). Aunque tomemos en serio la opinión posmoderna de que nuestras teorías serán siempre parciales y específicas de una cultura, estas ideas han ido más allá del concepto de «derribo», tanto en la teoría como en la práctica. La reciente literatura es tan voluminosa que sólo puedo mencionar aquí unos cuantos ejemplos del tipo de trabajo constructivo que se está llevando a cabo en la reconsideración de los fundamentos de las disciplinas y la reforma de la educación (32). Los teóricos feministas, inspirados en el trabajo de Nancy Chodorow y Carol Gilligan en el campo de la psicología, impugnan la importancia excesiva que nuestra cultura da a la autonomía, a los derechos del individuo y a la justicia y

(29) *Ibid.*, p. 663.

(30) Fraser, N. y Nicholson, L. «Social Criticism Without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism», en A. Ross (Ed.), *Universal Abandon? The Politics of Postmodernism*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1988. p. 84.

(31) Alcoff, L. «Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory», *Signs*, 13 (3), 1988, pp. 418-419.

(32) Ver referencias en la selección de bibliografía.

desarrollan conceptos éticos y epistemológicos alternativos que reconocen el aspecto central de los conceptos correlativos de relatividad, responsabilidad y atención. Los profesores y los filósofos de la educación pertenecientes al movimiento feminista despliegan esfuerzos «contrahegemónicos» para incorporar las intuiciones de Freire, pero van más allá en lo que respecta a la conciencia de las diferencias de sexo. Se han organizado cursos impartidos por equipos y programas interdisciplinarios centrados en los estudios de la mujer y de las minorías para combatir la «sobreespecialización» y el aislamiento de los departamentos universitarios y para ayudar a los estudiantes en la integración de sus conocimientos, frecuentemente fragmentados. La enseñanza superior está siendo transformada en todo el país mediante proyectos subvencionados que tratan de incluir cuestiones relativas a la raza, la clase y el sexo en el currículo fundamental.

Ya he afirmado que los principales defensores y críticos del posmodernismo han malinterpretado con frecuencia las repercusiones pedagógicas de éste. No basta con derribar la tradición moderna a nivel de teoría si no se derriba también, a un nivel más profundo, la práctica de la educación para evitar el anarquismo de Lyotard y dar una solución al problema del modo más efectivo de alcanzar el objetivo propuesto por Rorty de iniciar a los estudiantes en una comunidad más amplia. La teoría reciente feminista no sólo acentúa el «lenguaje de crítica» del posmodernismo mediante el planteamiento de cuestiones políticas, tales como la dominación de razas, clases y sexos, como elementos centrales del debate en torno a la epistemología, sino que también proporciona un «lenguaje de posibilidad» que constituye la base de una nueva pedagogía radical. Un feminismo posmodernista que sea sensible a las diferencias puede actuar como un importante correctivo de las tendencias posmodernas que llevan al nihilismo, por un lado, y a la defensa del *statu quo*, por otro.

Lyotard está seguramente en lo cierto cuando afirma que no podemos seguir basándonos en metanarrativas para justificar el conocimiento; pero eso no implica que debamos abandonar las instituciones educativas tradicionales en bloque. Mucho antes de que el posmodernismo estuviera de moda, Hannah Arendt analizó en profundidad la paradoja de la educación en la edad posmoderna:

«Nuestra esperanza radica siempre en lo nuevo que trae consigo cada nueva generación; pero precisamente porque sólo podemos basar nuestra esperanza en eso, destruiremos todo si intentamos controlar lo nuevo que nosotros, los mayores, podemos llegar a condicionar. Precisamente por lo nuevo y revolucionario que hay en cada niño, la educación debe ser conservadora, debe preservar la novedad e introducirla como un nuevo elemento en un mundo viejo, el cual, por revolucionarias que sean sus acciones, siempre es, desde el punto de vista de la generación siguiente, algo desfasado y próximo a la destrucción.» (33).

El objetivo de una pedagogía feminista posmoderna no es destruir la tradición, sino dar a los estudiantes la oportunidad de reinterpretarla por sí mismos a la luz de los nuevos problemas y perspectivas.

(33) Arendt, H. «The Crisis in Education», *op. cit.*, pp. 192-193.

Rorty presenta un persuasivo argumento sobre la necesidad de renunciar a nuestra creencia de una sola verdad, independiente de los conceptos que construyen los seres humanos, y de concebir la educación como la iniciación de los estudiantes en las conversaciones que han modelado las comunidades del pasado y del presente. El autor «hace un bonito relato» de lo que significa ser parte de una conversación intelectual que une a sus miembros en virtud de su admiración por «héroes» comunes. Yo puedo resumir mi punto de vista diciendo que debemos aplicar la teoría posmoderna a la práctica pedagógica y escuchar a quienes nos cuentan su experiencia de lo que significa verse excluidos de la conversación o de la comunidad porque sus «héroes» o «heroínas» son diferentes de los del grupo dominante. Necesitamos una «coalición multicolor» de posmodernos, feministas y educadores comprometidos en la labor de conseguir que ninguna voz sea dejada de lado en la gran conversación que configura nuestro currículo y nuestra civilización.

SELECCION DE BIBLIOGRAFIA

Sobre la epistemología y la teoría ética feministas véanse, por ejemplo, Griffiths, M. y Whitford, M. (Eds.), *Feminist Perspectives in Philosophy*, Bloomington, Indiana University Press, 1988; Grimshaw, J. *Philosophy and Feminist Thinking*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986; Hanen, M. y Nielsen, K. (Eds.), *Science, Morality and Feminist Theory*, Calgary, Alberta, Canadá, University of Calgary Press, 1987; Feder Kittay, E. y Meyers, D. T. (Eds.), *Women and Moral Theory*, Totowa, N. J., Rowman y Littlefield, 1987.

Sobre el reciente trabajo feminista acerca de la filosofía de las ciencias naturales y sociales véanse Harding, S. *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology and Philosophy of Science*, Dordrecht, Holanda, D. Reidel, 1983 y Harding, S. (Ed.), *Feminism and Methodology: Social Science Issues*, Bloomington, Indiana University Press, 1987, como complemento del *The Science Question in Feminism* citado anteriormente. Remitirse asimismo a números especiales, dedicados al feminismo y la ciencia, de *Hypatia: A Journal of Feminist Philosophy* 2 (3), 1987, y 3 (1), 1988.

Sobre los enfoques feministas influidos por el postestructuralismo francés y la teoría crítica, véanse Banhabid, S. y Cornell, D. *Feminism as Critique: On the Politics of Gender*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1987; Cameron, D. *Feminism and Linguistic Theory*, Londres, Macmillan, 1985; Diamond, I. y Quinby, L. (Eds.), *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*, Boston, Northeastern University Press, 1988; de Laurentis, Th. (Ed.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington, Indiana University Press, 1986; Moi, T. (Ed.), *French Feminist Thought*, Oxford, R. U., Basil Blackwell, 1987; Moi, T. *Sexual/Textual Politics*, Londres, Methuen, 1985; Weedon, Ch. *Feminist Practics and Poststructuralist Theory*, Oxford, R. U., Basil Backwell, 1987; y el número especial, dedicado a la desconstrucción, de *Feminist Studies* 14, 1988.

Sobre la pedagogía feminista véanse Bunch, Ch. y Pollack, S. (Eds.), *Learning Our Way: Essays in Feminist Education*, Trumansburg, N. Y., Crossing Press, 1983; Cully, M. y Portuges, C. (Eds.), *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, Boston, Routledge Kegan Paul, 1985; Roland Martín, J. *Reclaiming a Conversation*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1985; Penley, C. «Teaching in Your Sleep: Feminism and Psychoanalysis», en C. Nelson (Ed.), *Theory in the Classroom*, Urbana, University of Illinois Press, 1986; Weiler, K. *Women Teaching For Change: Gender, Class and Power*, South Hadley, Mass, Bergin y Garvey, 1988.

Sobre los estudios interdisciplinarios y la enseñanza en equipo remitirse a Howe, F. *Myths of Coeducation*, Bloomington, Indiana University Press, 1984; Hull, G. y cols. (Eds.), *But Some of Us are Brave: Black Women's Studies*, Old Westbury, N. Y., Feminist Press, 1983; Nicholson, C. «Postmodernism and the Present State, of Integrative Studies», *Issues in Integrative Studies*, 5, 1987, pp. 19-39 y «Monism and Pluralism in Honors Education», *Forum for Honors*, 17, (1-2), 1986-1987, pp. 8-16; Treichler, P. «Teaching Feminist Theory», en *Theory in the Classroom*; y Rothenberg, P. *Racism and Sexism: An Integrated Study*, Nueva York, St. Martin's, 1988.

Sobre los proyectos de inclusión de cuestiones relativas a la raza, la clase y el sexo en el currículo véanse Minnich, E. y cols. (Eds.), *Reconstructing the Academy: Women's Education and Women's Studies*, Chicago, University of Chicago Press, 1988; Schuster, M. y van Dyne, S. (Eds.), *Women's Place in the Academy*, Totowa, N. J., Rowman y Allenheld, 1985; Spanier, B. y cols. (Eds.), *Toward a Balanced Curriculum*, Cambridge, Mass., Schenckman, 1984.

Deseo expresar mi agradecimiento a Gary Barricklow, Richard Burgh, Jackie Good, Robert Good, James Guimond y Barry Seldes por su participación en los debates que ayudaron a esclarecer mi pensamiento sobre muchas de estas cuestiones y por sus útiles comentarios de las versiones previas de este artículo. Deseo expresar también mi agradecimiento a los miembros del proyecto de integración de razas, clases y sexos del *Rider College* y, especialmente, a Virginia Cyrus, Anne Law, Mary Pinney y Lise Vogel por su ayuda y solidaridad en el esfuerzo realizado para llevar estas ideas a la práctica.