

Rosa Cobo (coord.), *Interculturalidad, feminismo y educación*, Madrid, Junta de Andalucía/Los libros de la catarata, 2007 (2ª ed.).

¿Cómo ha de reaccionar el feminismo antes las reivindicaciones multiculturalistas que exigen el respeto de prácticas que privilegian lo masculino? ¿Cómo debe afrontarse la tarea de educar en valores feministas en una sociedad multicultural? ¿Existen diferentes feminismos? Y ¿puede existir un feminismo que no se sustente en la Ilustración? Estas son algunas de las difíciles preguntas a las que intentan dar respuesta las autoras que Rosa Cobo reúne en *Interculturalidad, feminismo y educación*. Alicia Miyares, Ana Sánchez Bello, Luisa Posada Kubissa, Celia Amorós y la editora no sólo plantean la educación como el ámbito privilegiado para promover el espíritu crítico de los estudiantes hacia sus respectivas culturas, sino que además aprovechan esta ocasión para analizar en qué consiste el feminismo, si es un fenómeno que está inextricablemente unido a la modernidad occidental o si también puede darse con independencia de ésta.

Las autoras del libro se encuentran entre las teóricas feministas más reputadas del panorama español actual. Entre sus publicaciones cabe destacar el libro colectivo *Educación en la ciudadanía: perspectivas feministas* (2008), editado por Rosa Cobo y donde también participan Miyares, Posada Kubissa y Sánchez Bello. Otras obras sobre feminismo en las que han colaborado son: *Teoría feminista: de la ilustración a la globalización* (2005), editado por Ana de Miguel Álvarez y Celia Amorós, con capítulos de Cobo, Miyares y Posada Kubissa, o el libro *Análisis del género y la Ilustración*, escrito por Rosa Cobo.

Ahora conviene centrarnos en la obra que nos ocupa: *Interculturalidad, feminismo y educación*. La finalidad del libro es apostar por una educación crítica desde una perspectiva de género como el objetivo a alcanzar en las aulas, a la vez que se intenta aportar una salida para superar la alternativa entre universalismo y diferencia dentro del feminismo. La tarea que se presenta es ardua y habrá que comenzar por el estudio de las tensas relaciones entre multiculturalismo y feminismo.

El primer capítulo del libro lo dedica Rosa Cobo a realizar una presentación sobre el estado de la cuestión y a analizar las propuestas normativas con las que se pretende hacer frente a la multiculturalidad, es decir, el multiculturalismo y la interculturalidad. La autora llama la atención sobre los riesgos que supone la incorporación de posturas multiculturalistas radicales en el feminismo, que implican además la asunción de las propuestas postmodernas y de relativismos culturales. El feminismo de la diferencia pone el énfasis sobre las diversas opresiones que experimentan las mujeres de minorías culturales, raciales y sexuales, antes que privilegiar la crítica del carácter transcultural e interclasista de la dominación masculina. Según Cobo, lo primero no puede anteponerse a la crítica del sistema de dominación patriarcal.

La salida que propone la editora pasa por formular un feminismo integrador que combine los méritos del multiculturalismo, es decir, que se preste atención a las opresiones que el universalismo ciego había invisibilizado y que se dé voz a las «otras», además de mantener el objetivo de denunciar las alianzas posibles que se den entre patriarcado y culturas. En definitiva, consiste en



fomentar los diálogos interculturales o transculturales a la luz de un universalismo interactivo que no silencie a ninguna interlocutora.

A partir de estas consideraciones Alicia Miyares aborda cuáles son las funciones que debe desempeñar la educación en un sistema democrático cuando se enfrenta a reivindicaciones culturales que pretenden reforzar identidades normativas y culturales. Y para ello trata de vislumbrar cuál es el modelo de ciudadanía más adecuado que debe promoverse para una sociedad que presente dichas características. Frente al derecho a la diferencia que reclaman el modelo de ciudadanía diferenciada, multicultural o compleja, Miyares hace hincapié en la ciudadanía plena: aquella que se basa en la idea de universalidad e igualdad y que tiene como requisitos la elección, la participación, la distribución equitativa de la riqueza y el reconocimiento. Las ventajas de este modelo de ciudadanía frente a los que ofrece el multiculturalismo es que la universalidad y la justicia se hallan en un plano más alto al derecho a la diferencia y además garantiza que cada individuo pueda adscribirse libremente a las pertenencias con las que más se identifique.

Este debate tiene una expresión muy clara a la hora de determinar la finalidad del sistema educativo: ¿debe reforzar las identidades normativas y culturales de la familia, la religión, etc., o ha de formar en una cultura democrática? La postura de Miyares es inequívoca: apuesta por que la función instructiva esté inspirada en la coeducación, en la igualdad entre los sexos, y que se eduque en civismo, en normas y valores que fomenten la convivencia. La razón que aduce es la siguiente: «El desacuerdo no obliga al Estado a garantizar modalidades educativas que den respuesta a la diversidad normativa y cultural, sino que obliga al Estado a preservar aquella modalidad educativa que persiga los fines de pluralidad, libertad e igualdad» (p. 43).

Sin embargo, para llevar adelante esta tarea, la autora ve necesario someter a crítica el actual sistema educativo debido a su carácter androcéntrico. En el presente modelo educativo se puede identificar la forma en que normas, ideologías y estereotipos sexuales vician la adquisición de competencia crítica, competencia emocional y autorregulación por parte de las niñas y niños.

Propone, entonces, que la función instructiva privilegie a partir de ahora adquisición de valores, conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden a los estudiantes a rechazar los roles que están determinados por tales normas y estereotipos sexuales. Afirma que esta es la única manera en que se puede dar una verdadera pluralidad en la escuela, pues subrayar la diferencia sin más seguiría escondiendo la ausencia de reconocimiento y de libertad.

Esta crítica al sistema educativo es compartida por Ana Sánchez Bello, quien insiste además en el hecho de que también los contenidos científicos que se inculcan presentan un sesgo marcadamente androcéntrico. Por esta razón reclama una concepción progresista de la escuela que entienda la educación no sólo como un proceso de adquisición de conocimientos, sino como un proceso de producción cultural en el que se reflexione sobre los procesos ideológicos, políticos o hegemónicos que entran en juego en los procesos culturales, de manera que «ciencia y vida deben ir unidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje» (p. 58). Y dado el carácter fundamental que tiene la formación de personas autónomas y críticas para una sociedad democrática, entiende que la educación debe ser un bien público, pues es la forma de garantizar la participación de los ciudadanos en aquélla.

El modelo educativo que propone la autora está orientado a desarrollar las identidades proyecto, donde la identidad se construye a partir de la idea de persona que se quiere llegar a ser, no porque su identidad cultural esté amenazada o sea la socialmente valorada u otorgada. Para esta labor es fundamental que se desempeñe una educación crítica que tenga en cuenta la perspectiva de género. Se trata, en definitiva, de poner en marcha el modelo coeducativo y que el currículum tenga entre sus objetivos que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para la elaboración de juicios sobre el papel de las mujeres en las diferentes culturas. De esta forma se incita a las jóvenes a pensar de forma crítica acerca de los condicionantes culturales que intervienen en los procesos de toma de decisiones a lo largo de su vida. En este punto concreto es interesante destacar la labor que puede desempeñar la mediación cultural,



puesto que posibilita a las mujeres de culturas oprimidas que diferencien la opresión étnica de la de género, con la finalidad de que no toleren que la lucha contra una opresión justifique otra.

Y este tema nos devuelve una vez más al debate sobre cómo combinar el universalismo con el reconocimiento multiculturalista de las diferencias para hacer frente a los retos del feminismo en la actualidad, tarea que aborda Luisa Posada Kubissa en el capítulo «Sobre multiculturalismo y feminismo». En consonancia con la postura sostenida por el resto de autoras, reconoce un papel fundamental a la educación pues se presenta como la herramienta más útil para realizar la tarea crítica que conduce al reconocimiento de la legitimidad de políticas paritarias, de reclamación de discriminación inversa y de acción positiva. Ahora bien, se propone clarificar qué tipo de educación hay que promover en función del tipo de ciudadanía que se quiera formar. Tras un análisis somero de los distintos tipos de educación multiculturalista, la autora se decanta por el multiculturalismo teórico, heredero de la teoría crítica, que ofrece la ventaja de concebir la educación como reproducción cultural que sirve para perpetuar las causas de las distintas desigualdades y opresiones, entre ellas, la de género. Este modelo multiculturalista de educación además ofrece la ventaja ya señalada en capítulos anteriores de evitar tanto el relativismo que no acepta la igualdad como demanda universal y el esencialismo que no ve necesaria la transformación histórica.

Por otro lado, hace referencia a Fatima Mernissi como una clara exponente del tipo de práctica que se viene proponiendo. La socióloga magrebí realiza una crítica del patriarcado árabe y asume el discurso feminista como propio, sin necesidad de renunciar a la tradición de la que procede. Luisa Posada resalta que «Con toda la particularidad de la diferencia cultural, esta crítica árabe del patriarcado que Mernissi encarna aquí, diseña éste como universal referente de opresión; y hace con ello que los análisis críticos del feminismo, si son traducibles, lo sean precisamente en virtud de la universalidad del sistema de dominación sobre el que se ejercen» (p. 95). Asimismo, en el epílogo, Celia Amorós también destacará el papel que ha desempeñado Mernissi

para abrir el camino de un feminismo árabe. Sin embargo, su empeño en desarrollar esta tarea a partir de la búsqueda de personalidades femeninas en la historia del Islam que hayan tenido un papel importante en el ámbito público poco tiene que ver con la lógica universalizadora y la propuesta democrática radical que persigue el feminismo que conocemos. Se plantea entonces Amorós la elaboración de un canon feminista multicultural —que no multiculturalista—, que evite tanto el relativismo de aceptar por feminismo lo que cada cultura define como tal, así como la idea de que el feminismo es un producto occidental y que cualquier otro feminismo que surja no será más que una copia de aquél.

La propuesta que elabora vincula el feminismo con la Ilustración y la modernidad, pero estableciendo que este «proceso crítico-reflexivo que genera abstracciones con virtualidades universalizadoras» no es exclusivo de nuestra tradición. Esta tarea la ejemplifica Al-Yabri, aun sin estar relacionado con el pensamiento feminista, al buscar el espíritu crítico que caracterizaría la modernidad árabe en el interior de su propia cultura. No se trata, por tanto, de la existencia de una única modernidad universal que deberían reconocer las diferentes tradiciones y culturas, sino de conciliar una perspectiva universalista ilustrada que debe generarse en el interior de cada tradición y cuyo rasgo identificativo lo constituye el espíritu crítico con el legítimo deseo de preservar su identidad. En este sentido, resulta urgente la desoccidentalización de lo universal de la que hablan tanto Al-Yabri como la pensadora Bessis. La tarea que Celia Amorós propone consiste en la búsqueda de estas «vetas de ilustración» que pueden localizarse en las diferentes tradiciones y que permitan la aparición de diferentes feminismos ilustrados.

Finalmente, quedan por señalar las aportaciones de *Interculturalidad, feminismo y educación*, y que destacan en dos sentidos. En primer lugar es reseñable el esfuerzo invertido para compatibilizar dentro del feminismo el ideal universalista con las demandas culturales, de manera que la búsqueda de la igualdad no sirva para obviar ninguna de las reivindicaciones. Esto constituye, sin duda alguna, un esfuerzo para superar las deficiencias que tradicionalmente se han



achacado al pensamiento feminista occidental. En este sentido, cobra una relevancia especial el canon multicultural que Amorós propone para el feminismo. Aun así, considero que en algunos capítulos del libro se intenta establecer una frontera clara entre un «ellas» y un «nosotras» cuando en las sociedades multiculturales que se están analizando estas categorías se entremezclan de tal forma que resulta completamente inadecuado plantearlo en dichos términos. ¿Quiénes son las «otras» y qué les diferencia de «nosotras»? ¿Ellas se constituyen a partir de una pertenencia cultural o por el hecho de no adscribirse a un feminismo ilustrado? ¿Puede incluirse en ese «nosotras» a las teóricas cuya producción feminista no comparte los valores de la modernidad ilustrada pero cuyo pensamiento también es producto de occidente? En definitiva, considero que esta categorización resulta poco acertada y poco útil para dar cuenta de la realidad plural que se analiza.

Sin embargo, esto no empaña las contribuciones de la obra. El segundo aporte de

*Interculturalidad, feminismo y educación* es que la discusión teórica en torno al feminismo, la ilustración y la multiculturalidad viene acompañada de propuestas prácticas, que se explicitan en la importancia concedida a la educación. Así, la crítica que se vierte al androcentrismo de las instituciones educativas es acompañada de una medida concreta para superarlo: la coeducación. Sus consecuencias irían mucho más allá que la reforma del sistema educativo, pues el objetivo consiste en dotar a los estudiantes, especialmente a las estudiantes, de las herramientas críticas necesarias para que puedan valorar en su vida personal la presencia de patrones sexistas. Sin duda alguna este objetivo es más que loable pero sería necesario tener en cuenta que este tipo de propuestas debe estar presente en otras políticas sociales, de manera que haya una continuidad entre lo que sucede dentro y fuera de la escuela.

Noelia GONZÁLEZ CÁMARA  
Instituto de Filosofía - CCHS, CSIC