

## LA CONTRIBUCIÓN DE RICHARD RORTY PARA UNA PEDAGOGÍA DEMOCRÁTICA

Dr. Juan José Ramírez

Universidad Católica de Córdoba

*¿Son excluyentes los rasgos filosóficos de la postmodernidad y las exigencias propias de un discurso pedagógico?, ¿Puede edificarse una pedagogía posmoderna? El presente trabajo intenta esbozar respuestas a estos interrogantes. Se cree que el escenario cultural posmoderno no constituye, necesariamente, un nicho para el anuncio de la muerte de la pedagogía. Algunos debates posmodernos en torno a la educación pueden contribuir a un replanteo de la disciplina desde una geografía portadora nuevas significaciones.*

*Desde el ámbito de la filosofía posmoderna, se ensayan algunos recorridos que albergan la posibilidad de nuevas contribuciones a la pedagogía. La idea rortyana de una "educación sentimental" es portadora de herramientas didácticas para nuevas contingencias en el quehacer educativo y la reflexión pedagógica.*

***pedagogía - modernidad - postmodernidad - democracia - Giroux - Rorty***

### **Pedagogía y postmodernidad**

Hace algunos años, en el contexto de una transformación curricular propia de los cambios de planes de estudios para la formación docente, me vi forzado a recurrir a colegas especialistas en pedagogía. Por aquel tiempo yo me desempeñaba dictando clases de sociología, y aquella transformación curricular me condujo, por vía más administrativa que académica, a la búsqueda de textos de pedagogía. La disciplina no me resultaba extraña, no obstante, mi pretensión de encontrar bibliografía actualizada en la materia me llevó a transitar laberintos sólo semejantes a los de una novela de Franz Kafka.

En el recorrido de aquellos laberintos me topé con una publicación que habían realizado dos colegas de la Universidad de Barcelona. Aquella publicación de los profesores Ayuste González y Trilla Bernet analizaba las condiciones de imposibilidad de una pedagogía posmoderna.

En el marco de aquella discusión, Ayuste González y Trilla Bernet (2005) consideran imposible la afirmación de dicha pedagogía. Ellos entienden que los rasgos propios de la cultura posmoderna excluyen las exigencias que le son atribuidas al tipo de reflexión que pretende constituir una pedagogía.

González y Bernet señalan que aquella reflexión que tenga la pretensión de configurar una "pedagogía" debe satisfacer al menos tres requisitos: a) debe ofrecerse como una

reflexión sobre la educación en general, y no sólo sobre algún tópico específico de las problemáticas educativas, b) debe comportar la voluntad de una coherencia interna discursiva y, c) no debe tener un carácter meramente descriptivo, sino que, además debe incluir contenidos normativos.

Los primeros dos requisitos que se le exigen a un discurso para ser “pedagógico” constituyen exigencias propias de cualquier ciencia moderna. La generalidad y la coherencia, son entre otras, exigencias epistemológicas propias del positivismo clásico para conformar una disciplina científica. En lo que hace al tercer requisito (la necesidad de comportar un carácter normativo y no sólo descriptivo), éste acerca la idea de “pedagogía” de los investigadores, no a una disciplina de carácter fáctico, y entonces empírico, sino a un saber teñido de rasgos emparentados con la denominada filosofía práctica. Si la pedagogía es considerada como un saber que no debe auto limitarse a sus posibilidades descriptivas respecto del fenómeno educativo, sino que, además debe poder señalar el “deber ser” de ese fenómeno, entonces estamos en presencia de una exigencia disciplinaria de carácter ético-político. Esta exigencia renueva las discusiones en torno qué tipo de saber comporta la pedagogía.

Para González y Bernet (2005) “...no hay pedagogías relevantes elaboradas desde el pensamiento postmoderno...y en rigor no puede haberlas...” (Pág. 231). Ellos creen que la idea de pedagogía se encuentra indisolublemente unida a los valores de la ilustración. Sin ideas como las de progreso, racionalidad o conocimiento, parece no ser posible pensar en términos pedagógicos. En este punto los investigadores parecen con-fundir, para el caso de la pedagogía, el contexto histórico de descubrimiento y el contexto de justificación. La historia de la pedagogía revela que la reflexión en torno a la educación excede el marco histórico cultural moderno, en este sentido parece conveniente justificar las razones por las que se considera que este saber debe estar enlazado, de manera necesaria, con las categorías propias de la cultura moderna.

Las reflexiones postmodernas en torno al fenómeno educativo son, para González y Bernet, meros relatos discursivos sobre la educación; aquellas reflexiones no alcanzan el rango epistemológico exigido para constituirse en pedagogías. Los discursos educativos postmodernos o son descriptivos, o bien se orientan a esbozar denuncias y críticas respecto de alguna arista del hecho educativo. Según González y Bernet los discursos educativos de la postmodernidad no avanzan más allá de lo que lo hiciera alguna pedagogía moderna; y si acaso algún discurso tuviera esa pretensión, la intención del mismo parece condenada a sucumbir en contradicciones con los presupuestos propios de la filosofía postmoderna. La idea de una pedagogía postmoderna, parece ser, en este contexto, una contradicción en sí misma. La conclusión de los profesores de Barcelona posee un rigor lógico impecable; sin embargo, las premisas de las que emana aquella conclusión no precisan, de modo inequívoco, la noción de postmodernidad que

comportan. Los catalanes no señalan explícitamente si refieren a la condición postmoderna del saber descrita por Jean Francois Lyotard, al neopragmatismo postanalítico de Richard Rorty, a la hermenéutica nihilista de Gianni Vattimo, o a una producción cultural que posea cierto aire de familia con alguno de los denominados pensadores postmodernos.

El carácter antifundacionalista, el abandono de la universalidad y la consiguiente auto limitación para esbozar horizontes teleológicos que los pedagogos atribuyen al pensamiento postmoderno, parecen ser características de un tipo de racionalidad que, según González y Bernet, están reñidas con la posibilidad de una auténtica reflexión pedagógica.

Xavier Laudo Castillo, (2011) en contraposición con la perspectiva de Trilla y Bernet, abona la posibilidad de una pedagogía con rasgos postmodernos. Para él no hay, en los rasgos generales y comunes del pensamiento postmoderno, herramientas conceptuales que obturen la posibilidad de una pedagogía postmoderna. Castillo no sólo descrea de aquellos obstáculos epistemológicos, sino que, además, echa luz sobre los rasgos epocales de una cultura postmoderna, mostrando que los mismos, en cualquier caso, no están reñidos con las posibilidades pedagógicas, sino que contribuirían a una nueva forma de entender la disciplina en cuestión. En este contexto, la pedagogía no exige necesariamente una racionalidad moderna, sino que está abierta a nuevas formas de entender la racionalidad que impulsa u orienta el saber pedagógico.

Para Castillo parece quedar claro que la intención de Trilla y Bernet no ha sido otra que, atribuir al pensamiento postmoderno un tipo de meta narrativa que clausura las posibilidades de una disciplina que se ha erigido, históricamente, sobre una meta narrativa olvidada y en desuso. El valioso aporte de Castillo a la discusión radica en el desmontaje de todos y cada uno de los obstáculos que Trilla y Bernet han sugerido como impedimentos “objetivos” para la posibilidad de una pedagogía postmoderna.

El crítico norteamericano Henry Giroux es señalado por Trilla y Bernet (2005) como uno de los teóricos de la educación que representa las ideas de la izquierda liberal progresista de Norteamérica. La obra de Giroux constituye, para ellos, lo más próximo que puede encontrarse a una pedagogía postmoderna. Al mismo tiempo, Trilla y Bernet se encargan de señalar, con justa razón, que esa proximidad de ningún modo permite identificar el pensamiento crítico de Giroux con los rasgos propios del pensamiento postmoderno.

La reflexión crítica de Giroux concibe la educación como una práctica cultural, política y social. En esa línea se realiza un cuestionamiento a la escolaridad como forma de subordinación que promueve inequidades sociales. El hecho de que Giroux se permita entablar conversaciones con el pensamiento postmoderno, no lo convierte en un pensador postmoderno. La pedagogía crítica de Giroux pretende afirmarse como un espacio de intersección entre modernidad y postmodernidad que rescata lo mejor de

ambas geografías culturales. La pedagogía crítica del estadounidense constituye una renovada crítica cultural de la modernidad. Para esa renovación, aquella crítica se nutre de herramientas que son propias de la cultura postmoderna; sin embargo, la crítica misma sigue siendo moderna. Se trata de una crítica que sigue impulsando los valores del mundo moderno y que se revela a sí misma en franca oposición con algunos de los “principios” del pensamiento de la postmodernidad. El sentido de la crítica moderna, en modo alguno puede ser equivalente a las formas críticas de la postmodernidad. Cualquier forma de crítica, en contextos de modernidad comporta la proposición de una alternativa positiva y superadora respecto de lo que se ha criticado. La crítica, en clave postmoderna, no puede albergar aquellas pretensiones sin portar una contradicción. La crítica postmoderna se identifica con un desmontaje de lo que se critica y la sugerencia de olvido respecto de lo criticado.

### **Un debate pedagógico entre Henry Giroux y Richard Rorty**

Los rasgos que evidencian el carácter “moderno” del pensamiento de Giroux se revelan con claridad en la disputa que éste sostiene con algunos sectores de la filosofía postmoderna norteamericana. Para Giroux:

La filosofía postmoderna, y en especial la variante liberal norteamericana ha tendido a sacrificar el desarrollo de un discurso pedagógico de la ética, el albedrío y la política, en aras de un lenguaje de la crítica orientado a la demolición de toda pretensión del conocimiento en cuanto certidumbre y primeros principios (Giroux, 1993, p.105).

Giroux entiende que el trabajo de Richard Rorty constituye una representación de la versión del antifundacionalismo norteamericano propio de una filosofía postmoderna y liberal. La perspectiva postmoderna de Rorty comporta, para Giroux, un lenguaje crítico que “menosprecia cualquier llamado a la esperanza” (Giroux, 1993, p 106). Giroux considera que, en el pensamiento de Rorty, el conocimiento, y entonces también la sociedad, son considerados como un asunto meramente práctico que ha sido despojado de su carácter político y de las relaciones de poder que explicarían aquellas instituciones. En la perspectiva del crítico cultural norteamericano, el filósofo postmoderno es portador de una ideología que amarra ideológicamente las posibilidades del intelectual en la vida de la comunidad. Para Rorty la idea de una “crítica ideológica” es sinónimo de una intelectualidad estéril. Una auténtica crítica de las instituciones sociales sólo se constituye en tal, en la medida en que puede imaginar y proponer instituciones alternativas a aquellas de las que disponemos.

Para Giroux, Rorty entiende al intelectual como un sujeto despolitizado, alguien sin posibilidades de compromiso o de lucha social. La versión postmoderna que encarna el pragmatismo rortyano, “es fundamentalmente antiutópico en el sentido de que socava y

despolitiza el proyecto deweyano de vincular la voluntad pública con la idea de la democracia radical” (Giroux, 1993, p 108).

Para Giroux el antifundacionalismo rortyano puede constituir una herramienta útil para criticar las tradiciones y los códigos intelectuales que se legitiman mediante formas diversas de transcendentalismos, sin embargo aquella disposición antifundacionalista obtura la posibilidad de ofrecer algún fundamento ético o político para crítica el sufrimiento y las contradicciones de la sociedad moderna. Desde esta perspectiva el intelectual rortyano es incapaz de portar herramientas morales o políticas para luchar por una sociedad mas justa.

En clara alusión crítica a la posición postmoderna de Rorty, Giroux afirma:

Si se quiere que los conceptos de discurso moral y visión política se conviertan en algo más que otra ramificación flotante dentro de la comunidad de las conversaciones sociales, los educadores críticos tendrán que desplazarse más allá de las limitaciones teóricas e ideológicas que subyacen a los diversos enfoques derechistas y liberales frente a las cuestiones afines de la educación escolar, la moralidad y la autoridad (Giroux, 1993, p 110).

Richard Rorty se ha manifestado en numerosas ocasiones como un pensador liberal y antifundacionalista; sus ideas sintonizan claramente con los rasgos de lo que se ha dado en llamar filosofía postmoderna. No obstante lo anterior, el filósofo norteamericano nunca se ha considerado a sí mismo en términos de un pensador “derechista”, y su perspectiva, filosófica y política, difícilmente pueda ser considerada como “conservadora”.

La posición política de Rorty ha sido criticada tanto por pensadores de derecha como por intelectuales de izquierda (Rorty, 1998); la crítica de Giroux se orienta en la dirección de estos últimos. Las diferencias de Rorty con la izquierda cultural norteamericana radican en las exigencias epistemológicas y lingüísticas que los cambios sociales requieren. Rorty cree que para realizar la esperanza de una sociedad mejor, los intelectuales deben dejar de asumir que su función política es la de llevar a cabo una “crítica radical” de las instituciones, “a través de una *sobrefilosofización* del debate político” (Rorty, 1998, p 137).

El debate entre Giroux y Rorty bien podría centrarse en la forma y el alcance que debe adquirir la crítica social. Para Giroux esta crítica sólo es posible si adquiere la forma de una “crítica radical”. Para Rorty, en cambio, la crítica sólo puede ser fructífera en la medida en que sea local y reformista. Para Giroux de idea de una crítica reformista es insuficiente y estéril, para Rorty la idea de una “crítica radical” redundante en aspiraciones epistemológicas totalitarias.

El pragmatista entiende que “el vocabulario de la política social democrática...no necesita de una mayor sofisticación por parte de los filósofos” (Rorty, EHO, p 46.), y podría decirse

que lo mismo cuenta para cualquier sector de la cultura que quiera enriquecer las instituciones de la vida pública. Las contribuciones más eficaces para la justicia social pueden ser realizadas al interior del sistema democrático constitucional, y éstos aportes, no requieren de un vocabulario filosófico excesivamente complejo o de cualquier otro vocabulario extrapolítico. Para una educación democrática tampoco se necesita de una pedagogía que apele a un léxico sofisticado.

### **Educación y democracia en contextos de postmodernidad**

La educación es una de las instituciones que habitan el interior del sistema democrático. Cualquier intelectual preocupado por el costado público de las instituciones democráticas ha hecho referencias explícitas referidas a la educación; Richard Rorty, quizás impulsado por la obra de su pensador favorito, no constituye una excepción. El norteamericano, en tanto admirador de John Dewey y “filósofo de la democracia”, ha promovido la idea de una “educación sentimental”. Seguramente, el asunto de si su propuesta educativa comporta o no una pedagogía, es una disquisición que para el filósofo carece de importancia.

Los límites de las disciplinas que cohabitan una cultura son siempre difusos, y no reflejan más que el carácter de los acuerdos que las diversas comunidades científicas han podido establecer. La demarcación de los límites de una esfera cultural es siempre autorreferencial para los miembros de aquellas comunidades; en este sentido la distinción entre pedagogías y discursos educativos no encubre otra cosa que el interés por separar las propias y “legítimas” producciones pedagógicas de extrañas pseudopedagogías. Si nos despojamos del propósito de conmensurar las propuestas educativas según nuestros propios marcos referenciales, se podrá considerar a cualquier discurso vinculado a la educación como un intento por mejorar nuestras instituciones educativas, y por hacer de la educación, una herramienta más entre otros utensilios al servicio de la propia comunidad.

Los rasgos de una “educación democrática” se pueden identificar con los de una propuesta pedagógica que valore la aceptación de las diferencias y promueva, en los ciudadanos, conductas no violentas para con aquellos que no comparten algunas o muchas de las creencias propias. Para Rorty, y desde lo que se puede entender como una “perspectiva posmoderna”, el tipo de conducta que consideramos reprochable en una comunidad democrática no es una conducta “irracional”. El par “racional-irracional” no ha resultado un instrumento particularmente beneficioso para estimular la convivencia democrática entre ciudadanos con diferentes obsesiones privadas. Las creencias de aquellas personas cuyas conductas pueden parecer reprochables no son más o menos racionales que nuestras propias creencias.

Rorty cree que:

“sería preferible enseñarles a nuestros alumnos que esas malas personas no son menos racionales, ni menos esclarecidas, ni más prejuiciosas que las buenas personas que respetamos la otredad. Más bien el problema de las malas personas es que no han tenido la misma suerte que nosotros en cuanto a las circunstancias de su crianza” (Rorty, 2000, p 235).

En el marco de una educación democrática no parece conveniente recurrir a la idea de que determinadas personas “son irracionales o inmorales”, para explicar el tipo de conducta que consideramos reprochable. Parece más conveniente considerar a esas personas como sujetos desposeídos de seguridad y de simpatía. En este contexto, el término “seguridad” designa condiciones de vida lo suficientemente libres de riesgos como para convertir, en no esenciales para la propia estima y el sentido de dignidad, las diferencias con los otros. Se entiende por simpatía algo así como el tipo de reacciones que aumentaron entre los griegos después de contemplar *Los Persas* de Esquilo (Rorty, 2000, p 235).

Rorty, con Annette Baier sugiere, para una educación democrática, el reemplazo de la noción de obligación por la noción de confianza, como categoría moral fundamental. El giro propuesto apunta a reflexionar sobre las ventajas pragmáticas de los fundamentos pedagógicos, y la posibilidad de obtener mejores resultados educativos a partir de ese desplazamiento.

Una educación de tipo sentimental no propone valores sobre la base de fundamentos sólidos y evidentes que hagan de esa propuesta una verdad universal indiscutible. Una educación sentimental no impone una jerarquía axiológica objetiva. Esos procedimientos didácticos se corresponden, no sólo con una forma de entender la educación, sino también con una manera de concebir la racionalidad y la comunidad. La educación sentimental que sugiere Rorty es compatible con la idea de que nuestras decisiones morales no se fundan en un conocimiento epistemológico o de orden meta ético. Por el contrario el pragmatista duda de la eficacia de algún tipo de conocimiento de ese orden para orientar nuestra conducta moral. Los hombres no somos portadores de algún tipo de racionalidad indicativa de cómo debemos obrar.

Una educación sentimental es el tipo de educación moral y ciudadana que apela a los sentimientos, en lugar de algún tipo de cognición, para orientar la conducta de los ciudadanos. Este tipo de educación no pretende justificar racionalmente las conductas que “debemos” tener para con los demás; por el contrario, dejando de lado aquella supuesta justificación, lo que se propone es indagar en los “motivos” por los que “debemos” albergar ciertas conductas para con aquellas personas que nos son extrañas,

o para con el tipo de personas cuyas creencias son significativamente diferentes de las nuestras.

Aquel tipo de educación aspira a estimular sentimientos de solidaridad. Esta aspiración se realiza en base a las redescpciones que realizamos de los demás y de nosotros mismos. Los sentimientos de solidaridad dependen de las semejanzas y las diferencias con los demás que nos resulten más relevantes. Se experimentan sentimientos más profundos con quienes son, en algún sentido, más semejantes a nosotros. En cambio podemos llegar a ser insensibles con personas muy diferentes, como con aquellos que consideramos demasiado extraños.

Las semejanzas y diferencias con los demás no constituyen el producto de un reconocimiento de verdaderas identidades, ni son el fruto de un hallazgo causado por nuestra agudeza intelectual. La relevancia de las similitudes o de las diferencias para con el resto de las personas, es un hecho contingente que se vincula con las descripciones que tenemos a mano, en un determinado momento histórico, de los propios hábitos y expectativas. La tarea de ampliar nuestra solidaridad sólo puede realizarse minimizando las diferencias y haciendo cada vez más notorias las semejanzas que tenemos con los demás.

El progreso de nuestra solidaridad comporta:

“...la capacidad de percibir cada vez con mayor claridad que las diferencias tradicionales (de tribu, de religión, de raza, de costumbres y las demás de la misma especie) carecen de importancia cuando se las compara con las similitudes referentes al dolor y la humillación” (Rorty, 1991, p. 210).

Las herramientas didácticas para una educación sentimental que estimule la solidaridad en los términos señalados, parecen no ser compatibles con leyes o manuales que fundamenten la obligación moral de los ciudadanos. Las reglas que impulsan esos manuales están, por lo general, atadas a fundamentos con pretensión de evidencia y universalidad; se trata de prescripciones morales impulsadas al margen de cualquier contexto social histórico contingente. Una didáctica sentimental puede beneficiarse de relatos, cuentos o novelas que estimulen los procesos de identificación con otras personas, más allá de las diferencias que tengamos con esa gente. Las novelas de Mauro de Vasconcelos, del tipo de *Barro Blanco* o *Mi planta de naranja lima*, *Oliver Twist* de Charles Dickens, *Las aventuras de Tom Sawyer* de Mark Twain constituyen un material didáctico que puede ser de utilidad para una biblioteca de educación ciudadana. Ese tipo de herramienta didáctica no prescribe obligaciones, su función didáctica radica en sugerir y estimular formas de identificación con personajes y situaciones que propicien sentimientos nuevos.



Si el sentido de la solidaridad se basa, como quiere Rorty, en el sentimiento de un peligro común (Rorty, 1991, p. 107), entonces el reconocimiento de sí mismo como alguien que puede ser objeto de crueldad y humillación se vuelve relevante como motivo para desear evitar el sufrimiento de otros.

La idea de que podemos experimentar situaciones no deseadas para nosotros mismos, puede llevarnos a evitar esas mismas situaciones para con otras personas. En esta perspectiva, la enseñanza de valores que apunten a evitar la crueldad o la humillación de los otros, no necesita de un respaldo argumentativo que evidencie un fundamento ontológico o epistemológico. La enseñanza de esos valores puede resultar más efectiva si se sugiere trabajar la idea de un sentimiento común con los demás ciudadanos.

Una didáctica sentimental al servicio de la democracia requiere también de un tipo particular de ficción. Se trata de un género literario que pueda mostrar:

El modo en que nuestros intentos de autonomía, nuestras obsesiones privadas por el logro de determinada forma de perfección, pueden hacernos olvidar el dolor y la humillación que estamos causando. Son libros en los que se dramatiza el conflicto entre los deberes para consigo mismo y los deberes para con los demás (Rorty, 1991, p. 160).

En una comunidad democrática los valores y las creencias de los ciudadanos merecen igual respeto. Es propio de este tipo de comunidad el estímulo de la igualdad de oportunidades para que los ciudadanos puedan desarrollar sus intereses privados sin obstaculizar las oportunidades de sus conciudadanos.

El sentido de una comunidad democrática radica en ofrecer a todos sus ciudadanos la libertad y la igualdad para la realización de sus proyectos privados. En este sentido, una educación de carácter democrático es aquella que admite, sin extrañeza, la pluralidad de diferencias artísticas, literarias, religiosas y hasta política. La educación conveniente para este tipo de comunidad no pretende uniformar la cultura o las opiniones de sus ciudadanos. Por el contrario, la mejor educación para una comunidad democrática es aquella pueda ofrecer una pluralidad de perspectivas al interior de cada geografía cultural sin que ninguna de ellas tenga primacía por sobre las demás. En este sentido la educación ciudadana, que en este contexto no puede ser sino democrática, puede hacerse efectiva desde cualquier parcela del currículo escolar. De lo que se trata es de ofrecer la posibilidad de redescubrir las perspectivas ajenas sin considerarlas insignificantes o menos importantes que la propia, por el sólo hecho de no ser la perspectiva propia. Los intereses estéticos, literarios o filosóficos de los demás no son menos valiosos que el propio, por ser ajeno; simplemente no son propios, sin embargo, por eso mismo pueden ser una ocasión para redescubrir las propias creencias y expectativas.

En resumidas cuentas, y a modo de conclusión, podemos afirmar que “pedagogía” y “posmodernidad” no constituyen expresiones excluyentes, o al menos, no son excluyentes si la noción de pedagogía no es constitutivamente moderna. Si no

concebimos la pedagogía como una parcela cultural necesariamente amarrada a una epistemología con pretensiones de conmensuración, nada impedirá imaginar las posibilidades de una pedagogía posmoderna.

La propuesta rortyana de una “educación sentimental” constituye una herramienta pedagógica que puede ser de utilidad para una educación democrática. Esbozar un diseño de procedimientos didácticos sobre el desplazamiento de la noción de obligación moral en dirección a la noción de confianza, puede abrir la puerta a la obtención de resultados deseados para la escolaridad actual. Si acaso esos resultados no se condicen con nuestras expectativas, no habremos perdido mucho, considerando que las prácticas educativas actuales no parecen acertar con los objetivos de nuestros sistemas educativos.

### **Referencias bibliográficas**

- Ayuste González & Trilla Bernet (2005) Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de educación*, 336, 219-248.
- Laudó Castillo, X. (2011) La hipótesis de la pedagogía moderna. Educación, verdad y relativismo. *Teoría educativa*, 43, 45-68.
- Giroux, H. (1993) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI
- Rorty, R. (1999) *Forjar Nuestro País. El pensamiento de izquierdas en los Estados Unidos del Siglo XX*. Barcelona: Paidós
- Rorty, R. (1998) *Pragmatismo y política*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1998) Respuesta a Ernesto Laclau en: S. Critchley et al. *Deconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Rorty, R. (1993) *Ensayo sobre Heidegger y otros pensadores contemporáneos. Escritos filosóficos 2*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (2000) *Verdad y progreso. Escritos filosóficos 3*. Argentina, Ed. Paidós.
- Rorty, R. (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.