

La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos

por José PENALVA BUITRAGO

Universidad de Murcia

Introducción

Uno de los discursos que más repercusión ha tenido sobre la teoría de la educación actual de nuestro país —en lo relativo a la idea de currículum, educación y escuela— es el procedente del campo de investigación conocido como *Historia del currículum* [1]. No sólo ha ejercido una fuerte influencia en el ámbito de la teoría pedagógica, sino que es uno de los pilares sobre los que se asienta la teoría de la enseñanza de nuestro sistema educativo desde la Reforma de 1990.

El objetivo de la *Historia del currículum* es explicar los procesos por los que los grupos sociales seleccionan los conocimientos y las creencias, que pasan a formar parte de las instituciones y de la ideología dominante. El objeto de estudio es, pues, el proceso de producción cultural. Aplicado a la educación, trata de entender por qué se seleccionan ciertos contenidos y prácticas, y de qué modo se excluyen otros. Este tipo de estudios si-

túan a la escuela dentro de los procesos sociales que llegan a legitimar el régimen económico de la sociedad. La escuela, en suma, tiene dinámicas propias de justificación del *status quo*, a través de la configuración de saberes autónomos dentro del sistema educativo, de los procesos de evaluación, de la producción de los libros de texto, etc. [2]

La idea de *significado* y de *conocimiento* que se desprende de esta disciplina, como se ha señalado, ha influido fuertemente en la pedagogía actual —y en la idea de escuela y de educación de nuestro sistema educativo—. No obstante, en sentido estricto no se puede hablar de una disciplina teóricamente unitaria y monolítica, sino, más bien, de un conjunto de disciplinas, o de una corriente pedagógica de investigación crítica y de orientación sociológica, cuyo planteamiento ha influido, a su vez, en una gran diversidad de corrientes pedagógicas, fundamentalmente de orientación crítica, englobando también a la llamada Pe-

dagogía crítica [3]. Sin embargo, a pesar de su diversidad, presenta unas características básicas y comunes, que son las que se tratará de analizar aquí para poner de relieve sus aspectos semánticos y epistemológicos. Para ello, se realiza, en primer lugar, una reconstrucción de sus elementos principales, y, en un segundo momento, se revisa críticamente los aspectos más problemáticos.

1. Sobre los límites del currículum tradicional

La tesis central del planteamiento sociológico de esta corriente educativa — en lo relativo al currículum escolar, la educación y la escuela— es que los educadores tradicionalistas —la educación tradicional— legitiman la ideología hegemónica mediante la exclusión de la reflexión sobre la naturaleza política de la enseñanza pública. La raíz de la legitimación ideológica reside en el modo de concebir el lenguaje pedagógico. El discurso tradicionalista, según esta corriente sociológica, se ha servido de los postulados epistemológicos positivistas para eliminar los elementos políticos del currículum escolar, y, así, han reducido la pedagogía al dominio de las técnicas pedagógicas necesarias para la *transmisión* del conocimiento. De este modo, los contenidos curriculares —que responden a una ideología determinada— han dejado de ser cuestionados, bajo la pretensión de que tanto la escuela como el currículum se configuran al amparo de los postulados epistemológicos propios de las Ciencias naturales (principio de neutralidad) [4].

El discurso tradicionalista —que configura el currículum tradicional—, según afirma esta corriente de orientación sociológica, está construido sobre una «cosmovisión» completamente positivista, en la medida en que comparte el mismo principio de significado: una cosa es el discurso especulativo, relativo a cuestiones filosóficas; y otra cosa —donde se incluyen la pedagogía y el currículum escolar— el lenguaje de la ciencia, relativo a cuestiones de hecho. Este principio de significado —propio del positivismo— es el que sirve para justificar la validez de sus conocimientos y, a la vez, para eliminar los discursos relativos a los fines de la educación. En síntesis —según la corriente de investigación que nos ocupa—, la educación tradicionalista:

- i) excluye la cuestión de la *naturaleza* de la enseñanza pública; es decir, elimina la naturaleza «política» de la enseñanza;
- ii) deja cerrado el camino al debate sobre la naturaleza de la enseñanza; da por supuesto que son los *expertos en administración* los que deben marcar los objetivos de la institución escolar;
- iii) el discurso de la educación se reduce a la razón económica: los términos que se utiliza para juzgar la marcha de las escuelas son la relación «coste-eficacia», «predicibilidad», «*input-output*». En otras palabras, el discurso público sobre la finalidad de la educación y el juicio sobre la estructura escolar se ha sustituido por un discurso *gerencial y administrativo*. [5]

En cuanto a los aspectos semánticos, el discurso sobre el lenguaje que presenta la concepción tradicional de la educación (con supuestos positivistas) se inspira básicamente —según este tipo de investigación sociológico— en el discurso de la psicología del aprendizaje conductista: reduce el lenguaje al problema de la claridad y a las cuestiones puramente técnicas. De este modo, el objetivo último del currículum tradicional se reduce a lo puramente tecnocrático: descubrir proposiciones que puedan ser desarrolladas objetivamente.

En coherencia con estos aspectos semánticos, y entrando ahora a los aspectos epistemológicos, se afirma que el concepto de racionalidad que domina el punto de vista tradicional (positivista) es técnico: es una razón *instrumental*, que busca sólo los medios para conseguir un fin. La racionalidad gira en torno a cuestiones acerca de la eficacia para aprender «tipos objetivos» de conocimiento. Es decir, permite descifrar *cómo* debe la escuela alcanzar una determinada meta, fijada de antemano, pero no pregunta *porqué* la meta en cuestión. Al preocuparse sólo de cuestiones relativas al «cómo», no se cuestionan las relaciones existentes entre conocimiento y poder, o entre política y cultura. No se cuestiona cómo los grupos sociales han construido los significados.

En resumen, los supuestos epistemológicos sobre los que se apoya la teoría tradicional, según esta corriente crítica, son los siguientes:

i) la teoría curricular debe decan-

tarse a favor de proposiciones que, como *leyes físicas*, sean comprobables experimentalmente;

- ii) las *Ciencias naturales* proporcionan el modelo adecuado de explicación para desarrollar la teoría, el diseño y la evaluación del currículum;
- iii) el *conocimiento* debe ser objetivo y descrito con neutralidad;
- iv) los juicios de valor deben mantenerse separados de los *hechos*.

En un sentido general, los críticos del sistema escolar tradicional han cuestionado las pretensiones de *verdad* del currículum —tradicional— [6]. Las consecuencias se mueven en tres niveles:

1. En la educación tradicional, la reflexión acerca de la *teoría* del currículum es, o bien ignorada por completo, o bien instrumentalizada tendenciosamente. La teoría tradicional del currículum se convierte en una camisa de fuerza para plantear cuestiones acerca de la naturaleza de la verdad, para distinguir apariencia y realidad, conocimiento y opinión.
2. Se ignora la función ética y política del currículum. No aporta base racional para criticar, como mínimo, los «hechos».
3. Como el conocimiento tiene que ver con la esfera de hechos objetivos, la cuestión del conocimiento se reduce a cómo debe ser transmitido: aspecto técnico de la enseñanza.

2. Sobre la construcción social del significado

Contra la neutralidad del conocimiento en la educación tradicional, en línea con la Nueva Sociología de la Educación, esta corriente crítica de orientación sociológica postula la idea de que el currículum escolar no es ajeno a los valores y las actitudes de la sociedad dominante. Por ello se reivindica que la pedagogía es una realidad cultural y política, y se afirma que encubrir su naturaleza socio-política implica la justificación de la ideología dominante [7]. En contra de la educación tradicional, se afirma, pues, en síntesis, lo siguiente:

1. No hay una teoría de la enseñanza «neutra»; toda teoría supone unos *intereses*.
2. La teoría de la enseñanza debe incorporar la *crítica*, para desvelar y desmitificar los intereses, valores y supuestos que mitifica y oculta el lenguaje educativo.
3. Todo análisis de la realidad educativa, si no queremos que sea reduccionista, debe contar con un *marco teórico* (acerca de la naturaleza de la sociedad) que permita poner al descubierto los valores, intereses, cuestiones de poder y control.

El modelo de análisis que se utiliza para desvelar las cuestiones pedagógicas de la realidad educativa se inspira en la llamada *teoría del currículum oculto* [8]. Este modelo se opone a la idea de la *neutralidad* del conocimiento en la enseñanza y afirma que la escuela reproduce la cultura dominante en sus formas de len-

guaje, sus relaciones sociales, sus experiencias vitales y sus modos de razonamiento [9].

En cuanto a los aspectos semánticos, el lenguaje educativo deja de ser entendido como una cuestión de técnica y pasa a ser caracterizado como un producto social: el lenguaje es una construcción social, y está, en consecuencia, condicionado por unos supuestos, por un marco teórico específico y por unas relaciones sociales, políticas e ideológicas. Por tanto, el análisis de la educación no debe reducirse a una mera cuestión técnica, sino que debe incluir los valores e intereses que subyacen a la realidad. Así, pues, el significado pasa a ser concebido como fruto de un proceso de construcción social. Esto es, la racionalidad es fundamentalmente un «constructo», en el que están implicados un conjunto de «presupuestos acerca del mundo».

En cuanto a las cuestiones epistemológicas, la pedagogía —vista desde esta óptica sociológica— debe tener el propósito de poner al descubierto los valores y los intereses (la ideología) que esconde la legitimación de las formas de conocimiento y las prácticas, porque la institución escolar es el lugar donde se reproducen los valores e intereses hegemónicos. La racionalidad, como constructo social, es una estructura conceptual que pone de relieve algunas cuestiones, pero oculta o deja a un lado otras. Por tanto, a la hora de enfrentarnos a la visión educativa vigente, hay que problematizar. Y esto incluye, por una parte, la estructura conceptual que forma parte de su visión del mundo; es decir, lo que se dice, lo que

se argumenta. Pero, también, lo que no se dice, lo que ha quedado silenciado.

En síntesis, la escuela es un lugar social constituido por un conjunto de culturas dominantes y subordinadas. Y la misión de la pedagogía ha de ser la de tomar conciencia de cómo la cultura dominante funciona como factor de desaprobación de las «culturas marginales». Ello exige desvelar los mitos, mentiras e injusticias que anidan en la cultura dominante.

La cuestión central de la naturaleza de la educación —en esta corriente que nos ocupa— reside en la relación entre instrucción escolar y sociedad. La escuela es entendida como una realidad contradictoria: la escuela es un ámbito de reproducción de la cultura y de la organización social establecida, pero, a la vez, contiene la posibilidad de resistir la lógica dominante de esa misma cultura y de esa misma sociedad. Y la posibilidad de transformación social —para convertir la escuela en un centro de cultura democrática— reside en los aspectos epistemológicos, en concreto, en la relación entre conocimiento escolar y control social. De modo que la pedagogía «dentro del aula» no puede entenderse sino dentro de un «marco socio-político». Esto implica necesariamente comprender que la transmisión de conocimiento en el aula tiene una dimensión esencialmente política; la educación no es neutra, sino normativa [10].

La pedagogía, pues, se interpreta dentro de la «teoría de la construcción de la realidad social»: el significado es fruto de

la interacción; el significado viene dado por las situaciones, pero también es creado por el estudiante. El estudiante participa activamente en la redefinición del conocimiento como medio para redefinir su mundo. La cuestión que subyace en esta teoría es el planteamiento de las relaciones entre *significado* y *control social*. El currículum tradicional, se afirma, ha suprimido la relación esencial entre lenguaje y poder, y se centra exclusivamente en el punto de vista técnico y del desarrollo. Por el contrario, el lenguaje no sólo instruye al alumno en maneras de «nombrar» el mundo, sino que también los introduce en un determinado tipo de relaciones sociales. El lenguaje es una construcción histórica. Y el conocimiento legitimado institucionalmente organiza y desorganiza la experiencia, de modo que el proceso de aprendizaje lleva implícitos unos prejuicios, unos mitos sociales, hábitos mentales, experiencias no cuestionadas.

De este modo, la escuela se define como una realidad política democrática, en donde el papel de la pedagogía es «la construcción de significados» o «el diálogo significativo», con el fin de generar un movimiento social que defienda la libertad y la justicia social. La pedagogía —que ahora pasa a ser entendida en términos de construcción crítica— está orientada fundamentalmente hacia la «construcción» de un nuevo modelo de sociedad y hacia la «transformación» de la sociedad. Esto quiere decir que la construcción y la transformación de la sociedad tienen su punto de inicio en la escuela. Es decir, la lucha social —hacia la transformación— tiene su germen en

la escuela y en la pedagogía, de modo que la «construcción y transformación social» empieza fundamentalmente —según esta corriente de pedagogía— en la «construcción y transformación de la naturaleza de la pedagogía, de la naturaleza de la escuela, de la naturaleza de la educación».

Así, pues, supuesta esta naturaleza de la educación —definida en términos políticos—, la pedagogía se entiende —epistemológicamente— como el lugar donde los alumnos pueden (y deben) *construir el conocimiento*. El conocimiento no algo objetivo, y por tanto no ha lugar para la «transmisión» de contenidos. *El mismo contenido en que consiste el conocimiento es una construcción* —por parte también de los alumnos—. La escuela es el lugar de la *construcción de significados* la pedagogía es el momento de la *construcción de significados*.

3. Problemas de orden semántico

La tesis semántica central en esta corriente de investigación educativa es que el lenguaje es una construcción social. Esta concepción del lenguaje se puede sintetizar en las siguientes afirmaciones:

1. El lenguaje no tiene capacidad para reproducir objetivamente la realidad, porque lleva implícitos prejuicios acerca del mundo, mitos sociales, hábitos mentales. Todo lo más que puede hacer el lenguaje es «nombrar» la realidad.
2. La capacidad lingüística del sujeto está determinada por la ideología, por los intereses, por los

objetivos de la clase social a la que pertenece el sujeto.

3. Todo lo más que tenemos es un lenguaje que reproduce las relaciones socio-políticas y socio-económicas.
4. De este modo, el significado no es un reflejo de la realidad, sino una construcción del sujeto —sujeto que, a su vez, está condicionado por su contexto social—.
5. Al ser el lenguaje un reflejo de la realidad social, los sujetos organizan la experiencia y justifican un determinado tipo de relaciones e instituciones sociales.

Esta forma de entender el lenguaje —como resultado de la construcción social— aparece en la década de los sesenta del siglo XX, aunque se venía gestando en décadas anteriores. La característica principal de esta nueva forma de entender el lenguaje —que se iba gestando desde las primeras décadas del siglo— es el intento de ir más allá del *apriorismo* kantiano, a la vez que del reduccionismo psicológico de inicios de siglo, teniendo su expresión en la corriente fenomenológica, cuyo padre fue E. Husserl [11]. También influye en esta nueva concepción la idea de M. Weber de la necesidad del estudio de la sociedad para poder entender al sujeto humano: la realidad no es una «realidad entendida y creada por el individuo, sino una «realidad compartida» (entendida y creada por el individuo).

Estos dos elementos —superación del *apriorismo* e incorporación del aspecto social— son incorporados en la forma de

pensar sobre el lenguaje de Peter Berger y Thomas Luckmann, quienes, en su conocido libro *La construcción social de la realidad* [12], defienden que la percepción y la experiencia de la realidad no procede de estructuras cognitivas a priori, sino que está mediada por los significados y las relaciones del contexto social donde se insertan los individuos. El lenguaje, pues, es una construcción social. La realidad, para Berger y Luckmann, es una entidad distinta del sujeto, que no se reduce a sus estructuras cognitivas, y que, he ahí la tesis central, es fruto de los procesos y las actividades sociales en que está inserta el sujeto.

Esta nueva concepción del lenguaje —cargada de aspectos sociales—, aunque tiene repercusiones fuertes en las investigaciones sociológicas, no es exclusiva de las investigaciones sociológicas, sino que forma parte de una corriente más amplia de pensamiento. Se puede afirmar incluso que, no sólo no es exclusiva del ámbito sociológico de la investigación, sino que tampoco es original de la sociología, en la medida en que es una idea que se gesta en un contexto más amplio —relativos a las teorías del significado— y se incorpora posteriormente a la investigación social, cuyos supuestos pasan ahora a estar diseñados por nuevos aspectos semánticos y epistemológicos, dando lugar a una teoría de la construcción social.

La característica común de la nueva corriente de pensamiento acerca del lenguaje es el cuestionamiento de la semántica y la epistemología del pensamiento tradicional. Las implicaciones de esta for-

ma de entender el lenguaje alcanza toda su fuerza en la época de los sesenta, con el llamado «giro histórico» y «giro lingüístico» en las investigaciones científicas. En el ámbito de la Ciencia, este giro tiene como principal representante a Th. S. Kuhn [13]. La idea central del «giro lingüístico» es que el significado no puede entenderse estrictamente en términos lógicos (teoría de la axiomatización, que ha predominado en el concepto de Ciencia hasta entonces), pues depende del contexto en que se formula. Ahora no es la Lógica la que define el significado, sino el contexto social [14].

La característica semántica predominante en este giro es que prevalece la dimensión de uso del lenguaje. El significado de los enunciados más bien depende del «paradigma» o «matriz disciplinar» de la teoría científica en la que se formula [15]. De modo que los enunciados no tienen un contenido objetivo («sentido» según G. Frege), sino un contexto de uso. La nueva concepción del lenguaje está, pues, muy cerca de la idea de «las familias de significado» de Wittgenstein [16]. La Ciencia deja así de ser concebida como un conjunto de enunciados a partir de los cuales se puede realizar inferencias y pasa a ser concebida como una estructura amplia (paradigma): Lakatos llamará a esta estructura «programa de investigación» y Laudan «tradicición de investigación» [17].

Los análisis semánticos de Kuhn han tenido proyección posterior, siendo especialmente relevantes para algunos enfoques sociológicos. Varias líneas de investigación dentro de las Ciencias so-

ciales son las que han tomado la perspectiva lingüística de Kuhn, sacando las consecuencias sociológicas de sus planteamientos científicos [18]. No obstante, estas consecuencias estaban lejos de ser propuestas por Kuhn, e incluso de ser previstas. El mismo Kuhn se desmarcó abiertamente de ellas y de las lecturas sociológicas de su obra. Además, el propio pensamiento de Kuhn evolucionó después de la publicación de *The Structure of Scientific Revolutions*, suavizando sus posicionamientos semánticos más extremos, y alejándose del relativismo fuerte y de los enfoques estrictamente sociológicos [19].

La tesis de la inconmensurabilidad de teorías —en el cambio revolucionario de paradigmas—, fue criticada desde el principio en la comunidad de filósofos de la Ciencia, pues hacía depender el significado exclusivamente del conjunto (el paradigma) al que pertenece el enunciado [20]. Esto llevó a Kuhn a revisar sus planteamientos y en «Segundos pensamientos sobre paradigmas» y en «Postdata: 1969» [21] abandona el concepto de «paradigma» y lo sustituye por el de «matrices disciplinares», dejando de lado la idea de que todos los enunciados compartidos por un grupo científico hayan de cambiar de significado con el cambio [22]. Posteriormente, en la década de los ochenta, Kuhn somete a una profunda revisión sus postulados acerca del lenguaje, modificando sus planteamientos iniciales acerca de la inconmensurabilidad [23].

Ahora los cambios son más bien de carácter primariamente lingüísticos, y no tanto metodológicos y epistemológicos.

Los cambios científicos no son cambios totales en la forma total de entender la teoría anterior (Ciencia normal), sino cambios léxicos y en algún punto local puede existir intraducibilidad de términos (inconmensurabilidad). Se abandona así la perspectiva holística de *The Structure*, que hablaba de un cambio que afecta a la total concepción del mundo. Ahora la inconmensurabilidad es, pues, de índole lingüística y de carácter local —afecta a pequeños cambios, fundamentalmente léxico— [24]. Es a esta última etapa de Kuhn a la que puede aplicarse propiamente el término de «giro lingüístico», porque el protagonista pasa ahora a ser el lenguaje, y no el paradigma o la concepción del mundo. Hasta el punto de que Kuhn se llama así mismo *kantiano postdarwinista* [25]. Al final, pues, Kuhn mantiene que el léxico proporciona las condiciones previas de la experiencia, aunque mantiene un carácter evolutivo.

No obstante, las «incursiones sociológicas» del pensamiento de Kuhn siguen ancladas en las implicaciones semánticas de *La estructura de las revoluciones científicas* que, como hemos señalado, ha sufrido muchas críticas, hasta el punto de que ni el propio Kuhn las sostiene. De esta suerte, el mismo Kuhn se ha visto envuelto en las «aventuras sociológicas», contra su intención, pues ni las propuso ni las defendió. Como expresa P. Machamer: «Desde su publicación [de *La estructura de las revoluciones científicas*] se han vendido alrededor de veinte millones de ejemplares y ha sido traducida a 18 idiomas. Esto puede convertirlo en el libro que se ha escrito sobre Historia y Filosofía de la Ciencia que más se ha

vendido. Sin embargo, la mayoría de los filósofos detestan el libro, para consternación de Kuhn, y a los científicos sociales les gusta, también para su conturbación» [26].

La características de estos enfoques sociológicos que se inspiran en Kuhn es que interpretan *The Structure of Scientific Revolutions* exclusivamente desde los componentes externos de la Ciencia, de modo que el significado de los enunciados pasa a depender ahora —en los nuevos enfoques sociológicos— de los elementos sociales, económicos, y políticos, culturales, etc. [27] Los componentes internos de la Ciencia (estructura, aspectos lógicos, conocimiento, lenguaje, etc.) son dejados de lado. Sin embargo, como ha puesto de relieve W. J. González, el planteamiento de Kuhn está lejos de sobredimensionar el componente externo; aunque Kuhn reconoce la importancia de factores externos, no ocupan por ello el lugar de la componente interna. Más bien, al contrario, en la Ciencia, según Kuhn, prevalece la estructura interna, el ámbito lingüístico, el componente cognitivo, el aspecto metodológico [28].

En el «giro sociológico» de la perspectiva semántica predomina, por el contrario, el carácter social. El lenguaje viene a ser reflejo de la realidad social. En los términos en que queda expresado según la perspectiva sociológica del discurso educativo anteriormente expuesto —Historia del currículum, Pedagogía crítica, etc.—, los sujetos organizan la experiencia desde el contexto histórico, de modo que y justifican un determinado tipo de

relaciones e instituciones sociales. El lenguaje de los individuos tiene sentido si se comprende dentro de una determinada ideología, y, por tanto, al servicio de valores e intereses concretos. El lenguaje está ligado a la noción de «uso social».

El significado, pues, depende del contexto social, de la clase social, de las relaciones socio-económicas y socio-políticas en las cuales se produce. Los individuos producen significado en razón de sus hábitos mentales, de sus prejuicios, de su cosmovisión, en definitiva, de su *mentalidad*. De modo que no existe neutralidad en el lenguaje. El léxico está cargado de valores; mejor dicho, se entiende el léxico desde los valores (que predominan en un contexto histórico). Los enunciados dejan de tener un contenido objetivo (el «sentido» de Frege), y se entienden desde su contexto de uso. Se elimina, así, la noción de «objetividad» en los enunciados. El lenguaje no *reproduce*, pues, la realidad, sino que la *construye*.

En el fondo, esta concepción del lenguaje —tal y como la concibe el discurso educativo expuesto— participa de unos presupuestos ontológicos y gnoseológicos. A la idea de la construcción social del significado subyace implícitamente una concepción del mundo en la que los «hechos» no tienen una estructura interna. Los hechos que acaecen en el mundo, o bien no tienen una estructura interna —tesis ontológica—, o bien no pueden ser conocidos por el sujeto cognoscente —tesis gnoseológica—. De suerte que el sujeto humano no puede captar o reproducir —en el lenguaje— lo que no tiene entidad, o lo que no se puede conocer. El

mundo no tiene una estructura interna consistente, o, en el caso de que la tenga, no se puede conocer.

Tenga el mundo una estructura interna o no, el caso es que el sujeto sólo puede fabricar representaciones de ese mundo (que está ahí fuera). De modo que el único mundo (cognoscible) que existe surge de nuestras representaciones mentales. El mundo, en este sentido, es una creación-construcción de las estructuras cognitivas del sujeto humano. El mundo, con su juego de significados, es una fabricación del sujeto. Tenemos, por tanto, una realidad que es distinta e independiente de las estructuras cognitivas, y, además, una realidad incognoscible por el sujeto, de tal suerte que lo único que podemos hacer es *nombrar* nuestro mundo. El significado nace de las estructuras cognitivas del sujeto y carece de algún posible fundamento objetivo.

La doctrina filosófica que ha defendido estos supuestos acerca del lenguaje se ha conocido a lo largo de la historia con el nombre de *nominalismo*, y todavía no ha podido resolver el problema del subjetivismo y del relativismo. En el relativismo semántico el significado depende del uso que se le dé a un enunciado en un determinado grupo de investigación. La realidad social —estructura social— sólo puede ser construida por el sujeto —estructura cognitiva—. Por esto no es infrecuente que los estudios sociológicos de esta orientación se vean apoyados por planteamientos psicológicos constructivistas [29].

4. Problemas de orden epistemológico

La idea —epistemológica— central en la tesis de la construcción social del significado es que la realidad —en el caso de que se postule su existencia o no, es indiferente al caso— no es posible de captar objetivamente mediante el lenguaje, porque el lenguaje, más que un reflejo de la realidad, es un reflejo de la cosmovisión de la que participa el sujeto y, en consecuencia, está lastrado por una serie de presupuestos acerca del mundo. El conocimiento acerca del mundo, pues, reproduce los intereses y valores de la clase social dominante. El conocimiento es el trasunto ideológico de la ideología dominante.

Esta tesis acerca del conocimiento la comparte la amplia —y diversa— corriente crítica en pedagogía de orientación sociológica —que hemos reseñado más arriba—. Se oponen a la idea de que se conciba la escuela como una realidad apolítica, porque esto supone, de hecho, el sometimiento a la ideología dominante. Se afirma, en contrapartida, que la función de la pedagogía es desenmascarar esta ideología hegemónica, con el objetivo de implantar una nueva forma «de reproducción del conocimiento», caracterizada por el valor de la igualdad y la justicia. De modo que la escuela no es una institución para «transmitir conocimientos objetivos», sino que es una institución para *reconstruir socialmente el significado* de la realidad [30].

Las verdades, pues, tanto de una teoría de la educación como del currículum

escolar no son verdades sólidas que el investigador descubre de una vez para siempre. Porque los argumentos no obedecen a «razones internas», sino a supuestos externos, preferentemente: la sociedad, la economía, y la política. Es decir, la verdad depende de circunstancias sociales, políticas y económicas. De modo que, los conocimientos que propone el currículum escolar o una doctrina teórica son *relativos*: están en función de una ideología, que ahora hay que desmascarar. Los conocimientos y las doctrinas responden a intereses, redes socio-políticas, etc. En suma, el conocimiento depende del interés y del poder de la clase dominante.

Así, pues, el *conocimiento*, para este discurso educativo, es socialmente construido, y está en función de la ideología hegemónica y de los mecanismos de poder vigentes, y se perpetúa a través de las instituciones y de la mentalidad de los individuos que la componen. El conocimiento y las ideas —y, por tanto, los contenidos y las prácticas de las disciplinas escolares— no se basan en la naturaleza de las cosas, sino que han sido contruidos; han llegado a ser en respuesta a unos intereses sociales de una clase concreta. La reducción de la (teoría de la) educación a cuestiones técnicas y a problemas instrumentales, reducción en la que incurre la teoría educativa tradicional, a juicio de la pedagogía crítica de orientación sociológica, conlleva la legitimación de las ideas y mecanismos vigentes en la sociedad: economía capitalista, conservadurismo político, etc.

Cabe recordar que el concepto de *conocimiento* que comparte la teoría de la enseñanza constructivista —que inspira, entre otros, nuestro sistema educativo— se sustenta en este mismo principio epistemológico [31]. Veamos a continuación las implicaciones que este concepto relativista de conocimiento conlleva para la noción de verificabilidad, objetividad y verdad.

La idea central es que la teoría de la educación es ininteligible sin el contexto social e histórico. Este modo sociológico de concebir la epistemología de las investigaciones científicas en el ámbito educativo hay que entenderlo desde los parámetros del «giro sociológico» de la Sociología del Conocimiento, que se inserta, a su vez, en la corriente de pensamiento del «giro histórico», anteriormente reseñado. Para entender su horizonte de sentido hay que volver a la noción de «Ciencia normal» [32], así como a la noción de «conocimiento tácito» [33].

Para Kuhn, la investigación científica (la Ciencia) se desarrolla como «Ciencia normal» (esto es, según el modo *normal* y *normalizado* de hacer Ciencia), de modo que los científicos que forman parte de un grupo de investigación comparten un entramado de conceptos, métodos y preguntas que les orientan hacia unos determinados objetos. La comunidad científica, por tanto, participa de los mismos referentes, está conformada por las mismas creencias (acerca del mundo y de la Ciencia) y por las mismas prácticas (con el objetivo de la resolución de problemas). La comunidad científica, pues, está ya comprometida con un «conoci-

miento tácito» (Polanyi). Se produce Ciencia, pues, *en y desde* un paradigma concreto, desde una «tradición de investigación» concreta.

La característica —epistemológica— común de esta perspectiva sociológica en los estudios científicos viene dada por el rechazo al Positivismo lógico. La investigación científica, se afirma, no responde a un estatuto lógico, atemporal y universal, sino que tiene un carácter claramente histórico, de modo que las teorías dependen del entorno macro-teórico donde se insertan. Las ideas, los métodos y las actividades de los científicos obedecen a un «conocimiento tácito». Frente al Positivismo lógico (Carnap, Reichenbach) y al Empirismo lógico (R. Braithwaite, E. Nagel), cuyo ideal de Ciencia es el propuesto por Newton, y que consiste en la teoría axiomática (idealización axiomática del concepto) [34], la perspectiva del «giro histórico» descarta que el conocimiento científico tenga una base empirista —como soporte para elaborar teorías— y, en consecuencia, se cuestiona que la verdad sea aquello que es conocido a través de la observación.

Pero el punto más problemático de esta perspectiva sociológica no es que sólo cuestione que la verdad proceda de la observación (neutra) de la realidad, sino que también niegue la idea de que a través de la investigación podamos alcanzar «conocimiento objetivo».

Con ello se oponen también a la propuesta del Racionalismo crítico de Popper, que salvaguardaba la idea del conocimiento objetivo. Ni por observa-

ción —mediante la cual podríamos elaborar teorías—, ni por falsación —mediante la cual una teoría posterior abarca a la anterior— se puede llegar a obtener conocimiento objetivo. El conocimiento de la investigación científica no corresponde ahora a una serie de criterios internos a la investigación, criterios que deberían tener el objetivo de permitir la evaluación de los resultados, con la finalidad de permitir el discernimiento de contenidos objetivos. Ahora el conocimiento depende de los «supuestos tácitos» de la comunidad de investigación.

Por tanto, en el «giro sociológico» de la investigación educativa, el conocimiento científico tiene un rango claramente psico-social. La actividad científica es el resultado de contextos sociales contingentes. Cada comunidad científica está modulada por una mentalidad y unos mecanismos determinados (paradigmas).

Incluso más. Además de negar que la verdad proceda de la observación (neutra) de la realidad y de afirmar la imposibilidad de que exista conocimiento objetivo, se niega incluso que la *verdad* sea el *objetivo* (finalidad) buscado por el conocimiento científico. En su versión más fuerte se sostiene que la investigación está sometida inherentemente a la variación histórica, de modo que la verdad depende de la elección del paradigma (o cosmovisiones) en que se sitúa la comunidad de investigación. La verdad de los enunciados está sometida congénitamente al condicionante de una elección-tácita-previa. La elección no responde, pues, a una pregunta por la verdad, sino que es el resultado «inconsciente» del me-

canismo mental de los intereses y las creencias (latentes).

El discurso educativo de orientación sociológica que nos ocupa mantiene estas tres negaciones epistemológicas: negación de la observación, de la objetividad, de la verdad. En lo relativo a la verdad, en la medida en que afirma que no hay criterios para comprobar la validez de las verdades alcanzadas —debido a la variabilidad socio-cultural—, defiende un relativismo epistemológico (de orientación sociológica). Y en tanto que considera que no cabe alcanzar la verdad —la verdad no es el objetivo del conocimiento—, se afina en el escepticismo epistemológico. Pero, además, añade una característica importante a esta última negación —acerca de la verdad— que merece ser reseñable.

Y es que mantiene la idea de que la teoría —especialmente la teoría tradicionalista de la educación— responde a conocimientos tácitos, mecanismos inconscientes y prácticas reproductoras —de la mentalidad social—. Pero también mantiene la afirmación de que hay una opción *correcta*: aquella que opta por la crítica de la teoría educativa y, a la vez, por una opción política muy concreta —en favor de la justicia y la igualdad—. Esta opción se afirma con fuerza. Pero si se afirma que es una opción «correcta», ¿no implica que de alguna forma se afirma, al menos tácitamente, la idea de la necesidad de la noción de «verdad»? Con lo cual, se instala en un planteamiento epistemológico relativista, incluso —en algunas posturas más fuertes—

en un escepticismo epistemológico —en la medida en que niega incluso la existencia de la verdad—, pero, a la vez, se afirma que la verdad está en la opción política. El investigador, pues, debe preferir una opción u otra, una tradición u otra, no en razón de la verdad, sino en orden a unos valores e intereses políticos.

En conclusión, la tesis de la construcción social del currículum, de la escuela y de la educación se sustenta sobre una concepción del lenguaje y del conocimiento de orientación relativista, que afecta a los siguientes niveles:

1. El significado depende del contexto de uso (relativismo semántico).
2. En el campo del conocimiento humano en general, el contenido cognitivo de los enunciados depende del entorno social (relativismo cognoscitivo).
3. En el ámbito de la Ciencia, no hay criterio para dictaminar la verdad o falsedad de los enunciados (relativismo epistemológico).
4. En el campo de la Ética, los valores éticos son subjetivos o intersubjetivos, en tanto que no cabe un conocimiento práctico objetivo. No existe un valor absoluto, permanente; todos están condicionados social e históricamente (relativismo ético).
5. Las palabras no tienen una referencia real, sino que están cargadas de «cosmovisiones», y no hay posibilidad de identificar «algo» que permanezca como «lo mismo» (relativismo ontológico). [35]

5. Consideraciones finales: sobre el conocimiento, la autoridad, y la sociedad

La crítica al criterio de verificabilidad que ha efectuado la corriente de la construcción social —de la educación— ha ayudado a plantear en términos menos ingenuos el conocimiento del currículum escolar y las investigaciones pedagógicas, pues los enunciados de las teorías no proceden de un modo directo de los hechos. Los hechos y las teorías están íntimamente relacionados. Ahora bien, el problema es qué entendemos por teoría, sobre todo si de la dimensión teórica eliminamos la objetividad del conocimiento y la verdad (al menos como meta de la investigación).

Por una parte, sería interesante de estudiar si el planteamiento epistemológico de la teoría de la construcción social —en los términos expuestos— no incurre en el principio de autoridad del conocimiento. Esta corriente crítica explícitamente el tipo positivista de producción de conocimiento, pues limita este ámbito de la producción de conocimiento al mundo de los «expertos» (que son los que dominan las técnicas y los mecanismos). En este sentido, es interesante la idea de la «democratización» del conocimiento. Pero si hacemos depender la producción de conocimiento del grupo de investigación —según sostiene la teoría de la construcción social— se incurre igualmente en el principio de autoridad de los expertos.

Si eliminamos en la investigación científica la categoría de objetividad, el único

criterio que nos queda para poder juzgar los resultados de una investigación es interno al propio grupo de investigación. El criterio de discernimiento se reduce a las regularidades de la comunidad de investigación (criterios internos). Por tanto, para poder juzgar sobre esta investigación se necesita una previa pertenencia a la comunidad (pertenencia al grupo). En el grupo se comparten prácticas de investigación, esquemas mentales, elementos simbólicos, que son los que posibilitan el criterio de discernimiento. Ahora bien, estos elementos simbólicos, cognitivos y prácticos están representados, dentro de un grupo de investigación, por sus miembros más destacados, por ejemplares, al fin y al cabo, por autoridades [36].

Este planteamiento, pues, termina por hacer difícil la crítica. Porque, ¿desde dónde criticamos los enunciados de una teoría si los criterios de crítica deben ser internos al grupo, y la mentalidad de grupo ya está fijada por el grupo? Así, pues, la eliminación del criterio de objetividad no hace más democrático el conocimiento [37]. Al contrario. El término «democrático» —que es un término del ámbito político— aplicado a este ámbito epistemológico produce más confusión del que evita. Porque el problema aquí no es puramente político, sino epistemológico; esto es, ¿qué criterios nos permiten que el conocimiento no esté sometido a la autoridad, o al poder? La cuestión no es simplemente de opción política, porque con ello —permítaseme la expresión alegórica— sólo conseguimos poner una etiqueta a la bomba, cuando el problema es desactivarla.

Para desligar el conocimiento de la autoridad debemos fijar unos criterios públicos de racionalidad mediante los cuales se pueda discutir abiertamente. La pregunta, pues, es la siguiente: ¿existen algunos criterios supra-comunitarios que puedan ser compartidos por las comunidades de investigación (elementos comunes de identidad) y que permitan juzgar sobre la veracidad de una teoría, el progreso, etc.? Desde el planteamiento de la construcción social se hace difícil establecer una serie de criterios de racionalidad públicos que sirvan para la comunicación entre varios grupos de investigación y diferentes tradiciones de investigación. Los programas de investigación vienen a estar definidos, según sostiene la teoría de la construcción social, por «conocimientos tácitos», «identidades de grupo»; lo que implica que, al fin y al cabo, los elementos de elección y discernimiento de teorías son ciegos.

En los grupos se dan, efectivamente, relaciones afectivas, relaciones de poder, pero ¿eso significa que nos debemos rendir ante ellos y basar los programas de investigación en estas relaciones y justificar, así, la autoridad? ¿O, más bien, la investigación debe basarse en decisiones racionales explícitas, argumentables y contrastables? Si eliminamos de entrada el principio de la objetividad es difícil de establecer que la investigación no esté ligada a la autoridad, y, al fin y al cabo, al poder.

Debemos a la corriente de la construcción social la idea de que el estudio de la educación se debe de entender también como un fenómeno histórico. La teoría de

la educación, como fenómeno social e histórico, está sometida a unas influencias. Las teorías de la educación se producen históricamente, desde el momento en que las llevan a cabo un colectivo sometido a las contingencias propias de toda actividad humana. Bueno sería pues tener en cuenta este punto de vista, y limitar el excesivo de cognitivismos. Pero la investigación científica no se agota en esto. Aunque existen elementos sociológicos y psicológicos en la producción de conocimiento, toda investigación que se precie de un mínimo de rigor se hace desde una *articulación racional interna* de sus elementos constitutivos.

La actividad científica también es una reconstrucción racional, desde un marco general de conceptos, desde una estructura o desde un sistema [38]. Esta reconstrucción racional que se hace (se debe hacer) de los programas de investigación no obedecen a contenidos exclusivamente históricos o sociales, sino a una evaluación (racional) interna, desde unas propiedades racionales: coherencia interna, capacidad de explicación, capacidad de predicción, corroboración empírica, etc. Que los científicos se inserten en una comunidad de investigación dada (recibida) no significa que acepten ciegamente una serie de «supuestos» o «cosmovisiones» (conocimiento tácito); se recibe un programa que se ha construido ya racionalmente (o al menos con una organización racional), que, a su vez, puede ser sometido a revisión racional para su posterior reconstrucción.

Por otra parte, otra cuestión que se desprende de la eliminación del principio

de la objetividad y de criterios racionales internos a la investigación científica es la de la existencia y justificación de la misma actividad científica en la sociedad. La actividad científica, como sostiene la tesis de la construcción social, acaece en instituciones. En efecto, la Ciencia no es una realidad eterna, universal, subsistente en sí misma, ni es un ente etéreo, ni se alimenta sólo de aire. Es una institución social que es sufragada por el conjunto de la sociedad mediante grandes cantidades de dinero. Por tanto, la institución científica debe, al menos, justificar su existencia ante la sociedad y debe dar cuenta de sus resultados ante la sociedad.

Ahora bien, si se afirma que la investigación científica no está basada en criterios racionales públicamente compartidos, porque —según afirma la tesis de la construcción social— la investigación está enmarcada por contextos sociales y depende de mentalidades y mecanismos que comparten los grupos de investigación, entonces ¿cómo se puede presentar a la sociedad argumentos «convincientes» que muestren que esa actividad de investigación (y el dinero que la sociedad invierte en la investigación) es útil, o que resuelve problemas, o, en definitiva, que es un bien público? Si no existen criterios para discernir públicamente los resultados, es imposible medir la capacidad de progreso de una teoría.

Es difícil tener criterios públicos racionales si se eliminan los principios de «objetividad suficiente» en la actividad científica. Y es difícil establecer estos principios si afirmamos que el desarrollo

científico transcurre a saltos revolucionarios (paradigmas). El desarrollo científico, como ha puesto de relieve la Filosofía de la ciencia después de Kuhn, es continuado y progresivo, dentro de un proceso racional. Y una tarea pendiente —también dentro del discurso educativo— es la de establecer los principios teóricos del proceso racional de argumentación, principios que nos ayudarían a establecer los criterios de elección de teorías y programas de investigación. Aquí la Filosofía de la ciencia de la educación podría cumplir un buen papel.

Dirección del autor: José Penalva Buitrago, Facultad de Educación, Universidad de Murcia, Campus Universitario de Espinardo, 30100, Murcia. E-mail: jpenalva@um.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.IV.2006

Notas

- [1] La *Historia del currículum* surge en Inglaterra a raíz del proyecto de escuela integrada, implantada en Gran Bretaña en la década de los sesenta. En 1968 sale el primer número de *Journal of Curriculum Studies*, editada por P. Taylor de la Universidad de Birmingham (Inglaterra) y pronto alcanza difusión internacional. Treinta años después se edita el primer número de la *Revista de Estudios del Currículum* (1998). Una de las primeras delimitaciones de esta línea de investigación en EE.UU. se encuentra en KLIEBARD, H y FRANKLIN, B. MÁS (1983) *The course of the course of study: History of Curriculum*, en BEST, J. H. (comp.) *Historical Inquiry in Education. A Research Agenda* (Washington, American Educational Research Association). Pronto este movimiento se extenderá a nivel internacional. En los países hispanos, el término «currículum» es traducido por «didáctica», de modo que esta línea pasa a llamarse «didáctica crítica». Cfr. los dos números monográficos que la Revista de Educación dedicó a esta temática: «Historia del currículum» (1991), *Revista de Educación*, 295 y 296. Son destacables los siguientes artículos: GOODSON, I. F. (1991) *La construcción social del currículum*.

- Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum, pp. 7-38, *Revista de Educación* 295.
- HOPMANN, S. (1991) Las múltiples realidades de la elaboración de la política curricular, pp. 43-72, *Revista de Educación*, 296. Sobre la construcción social del conocimiento desde la comunidad discursiva: RODRÍGUEZ, M.ª M. (1998) El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad, pp. 157-184, *Revista de Educación*, 317.
- [2] Conocido representante de esta disciplina académica es Ivor F. Goodson, fundador de la revista *The Journal of Educational Policy*, y profesor de la Universidad de Western Notario (Canadá). Cfr. GOODSON, I. F. (1983) *School Subjects and Curriculum Change* (Londres / Canberra, Croom Helm). GOODSON, I. F. (1988) *The Making of Curriculum. Collected Essays* (Philadelphia, Falmer Press). KLIEBARD, H. (1986) *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1959* (New York, Routledge).—KLIEBARD, J. (1992) *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory* (New York, Routledge). POPKEWITZ, Th. S. (1987) *The Formation of the School Subjects. The Struggle for Creating an American Institution* (Philadelphia, Falmer Press). FRANKLIN, B. (1986) *Building the American Community* (Philadelphia, Falmer Press). HAMILTON, D. (1989) *Towards a theory of Schooling* (Philadelphia, Falmer Press).
- [3] La Pedagogía crítica es un movimiento que surge de la Nueva Sociología de la Educación en Gran Bretaña y los Estados Unidos, e intenta desvelar la ideología de la práctica educativa tradicional. Este movimiento irrumpe con fuerza en la vida pública a finales de la década de los 70. Los textos más representativos: YOUNG, M. F. D. (comp.) (1971) *Knowledge and Control* (Londres, Collier-Macmillan); BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes, and Control*, vol. 3 (Londres, Routledge and Kegan Paul); BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (Nueva York, Basic Books), trad. cast. (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid, Siglo XXI); APPLE, M. W. (1977) *Ideology and Curriculum* (Londres Routledge and Kegan Paul), trad. cast. (1986) *Ideología y currículo* (Torrejón de Ardoz, Akal). CASTELLS, M et. al. (1994) *Nuevas perspectivas críticas* (Barcelona, Paidós).
- [4] Libros clásicos en este sentido son los siguientes: APPLE, M. W.: *Ideology and Curriculum*. GIROUX, H. A. (1981) *Ideology, Culture, and the Process of Schooling* (Philadelphia, Temple University).
- [5] Cfr. GIROUX, H. (1997) Repensando el lenguaje de la instrucción escolar, pp. 41-50, en *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona, Paidós/MEC). GIROUX, H. (1984) La educación pública y el discurso, el poder y el futuro, pp. 5-24, *Revista de Educación* 274. GIROUX, H. (1997) Crisis y posibilidades de la educación pública, pp. 229-237, *Los profesores como intelectuales*. SIMONS, H. (2001) *Educación democrática de instituciones escolares* (Madrid, Morata). CARR, N. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (Madrid, Morata).
- [6] «Por lo que respecta a sus pretensiones explícitas de verdad, los críticos objetan que el modelo tradicional descansa en una serie de supuestos falaces acerca de la naturaleza y el papel de la teoría, el conocimiento y la ciencia. Es más, tales supuestos han conducido a formas de investigación que ignoran cuestiones fundamentales concernientes a la profunda relación existente entre ideología y conocimiento escolar, así como entre significado y control social.» GIROUX, H. A.: *Los profesores como intelectuales*, p. 53. Para una crítica a la ideología positivista, en GIROUX, H. A. (1981) *Schooling and the Culture of Positivism*, pp. 37-62, en *Ideology, Culture and the Process of Schooling* (Philadelphia, Temple University Press).
- [7] En línea con la Nueva Sociología de la educación, se presentan argumentos teóricos y pruebas empíricas que demuestran que las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural: la escuela es un instrumento para reproducir las relaciones capitalistas de producción y de la ideología dominante que legitima el grupo en el poder; como mucho, la enseñanza pública ofrece una movilidad individual a miembros de clases trabajadores o de grupos oprimidos. Cfr. GIROUX, H. A. (1983) *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass., Bergin and Garvey Publishers). Un ejemplo también conocido en este sentido está representado en: BOWLES y GINTIS (1985) *La instrucción escolar en la América capitalista* (Madrid, Siglo XXI).
- [8] Para un análisis del *currículum oculto*: YOUNG, M. F. D. (Comp.) (1971) *Knowledge and Control* (Londres, Collier-Macmillan), trad. cast. (1987) *Educación y poder* (Barcelona, Paidós). BERNSTEIN, B. (1977) *Class, Codes, and Control*, vol. 3 (Londres, Routledge and Kegan Paul). BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America* (Nueva York, Basic Books), trad. cast.: *La instrucción escolar en la América capitalista*. APPLE, M. (1977) *Ideology and Curriculum* (Londres Routledge and Kegan Paul). GIROUX, H. A. y PURPEL, D. (1983) *The Hidden Curriculum and the Moral Education* (Berkeley,

McCutchan Publishing). OAKES, J. (1985) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, Yale University Press). APPLE, M. W. (1993) El libro de texto y la política cultural, pp. 109-126, *Revista de Educación*, 301. POPKEWITZ, T. (1993) *Sociología política de las reformas educativas: poder/conocimiento en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (Madrid, Morata). POPKEWITZ, T. (1994) Política, conocimiento y poder, algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, pp. 103-137, *Revista de Educación*, 305. POPKEWITZ, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (Barcelona, Pomares). POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. A. (2001) *Cultural history. Critical essay on knowledge and schooling* (New York, Routledge Falmer).

- [9] El libro más influyente sobre cómo la escuela reproduce los códigos y las experiencias de la clase dominante es BORDIEU, P. y PASSERON, J. - C. (1977) *Reproduction in Education, Society, and Culture* (Beverly Hills, California, Sage), trad. cast. (1981) *La reproducción* (Barcelona, Laia). Sobre esta idea se puede consultar: WISE, A. (1979) *Legislated Learning* (Berkeley, University of California Press); CARNOY, M. y LEVIN, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State* (Stanford, California, Stanford University Press).
- [10] Cfr. JACKSON, N. (1968) *Life in Classrooms* (New York, Holt, Rinehart & Winston), trad. cast. (1975) *La vida en las aulas* (Madrid, Morata).
- [11] O'NEILL, O. (1989) *Constructions of reason: explorations of Kant's practical philosophy* (Cambridge, Cambridge University Press). Afirma que Kant es el primer constructivista, aunque se mueve todavía dentro del ámbito de la razón.
- [12] BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge* (Garden City, Praeger), trad. cast. (1986) *La construcción social de la realidad* (Madrid, Martínez de Murguía).
- [13] El «giro lingüístico» es originado, a su vez, por el «giro histórico», cuyo principal representante es Th. S. KUHN, con su conocido libro de 1962 *The Structure of Scientific Revolutions* (Chicago, University of Chicago Press). El otro gran representante del «giro histórico» es I. Lakatos: LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (eds.) (1970) *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge, Cambridge University Press). También interviene en este giro P. K. Feyerabend, quien desarrolla una perspectiva histórica que le llevó a la defensa del *anarquismo epistemológico* y que concluye en el «todo vale» y en la inconmensurabilidad fuerte; FEYERABEND, P. K. (1974) *Against Method: Outline of an Anarchistic Theory of Knowledge* (Atlantic Highlands, Humanities Press). Sus posicionamientos fuertemente relativistas hicieron que tuviera mucha influencia en los círculos académicos (aunque muy leídos por los estudiantes de Filosofía). La última gran síntesis sobre el predominio de la historicidad en el conocimiento científico es de Laudan (el primer Laudan, pues revisó posteriormente sus ideas iniciales): LAUDAN, L. (1977) *Progress and its Problems. Towards a Theory of Scientific Growth* (Berkeley, University of California Press). Estudiamos aquí las implicaciones semánticas en el «giro sociológico», que es el que directamente afecta a nuestro tema. Otra derivación hubiera sido el estudio del «giro hermenéutico», de gran relevancia para el discurso pedagógico, pero se desviaría del propósito de este trabajo. Para las implicaciones del «giro hermenéutico» puede verse: ESTEBAN, J. (2002) *Memoria, hermenéutica y educación* (Madrid, Biblioteca Nueva). GADAMER, H. G. (2000) *La educación es educarse*, (Barcelona, Paidós). DUCH, LI. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós). GENNARI, M. (2001) *Filosofia della formazione dell'uomo* (Milano, Bompiani). VILANOU, C. (2002) Formación, cultura y hermenéutica: de Hegel a Gadamer, pp. 205-223, *Revista de Educación*, 328.
- [14] El «giro histórico» supuso el abandono de los enfoques que habían predominado hasta entonces, desde la década de los 20, en concreto, el enfoque metodológico del verificacionismo y del falsacionismo y la perspectiva epistemológica del Empirismo lógico y del Racionalismo lógico (del Positivismo y de Popper, respectivamente). Un estudio del Positivismo, sin dejarse llevar por los excesos anti-Positivismo que han sido muy frecuentes: COFFA, A. (1991) *The Semantic Tradition from Kant to Carnap* (Cambridge, Cambridge University Press).
- [15] El término «matriz disciplinar» lo introduce en KUHN, T. (1970) Postscript -1969, pp. 174-210, en *The Structure of Scientific Revolutions* (Cambridge, Cambridge University Press).
- [16] El cambio en el modo de concebir el lenguaje, en el caso de Kuhn, recibe influencias diversas. Por ejemplo de L. Wittgenstein y su idea del concepto como «parecidos familiares» (*family resemblances*). WITTGENSTEIN, L. (1953) *Philosophische Untersuchungen* (Oxford, Ed. Anscombe y Rhees). También de Hanson y su idea de que la observación de un

- fenómeno depende de las ideas previas que se tengan sobre el fenómeno: HANSON, N. R. (1958) *Patterns of Discovery: An Inquiry into the Conceptual Foundations of Science* (Cambridge, Cambridge University Press). Entre otros, Kuhn también menciona a L. Fleco, M. Hesse, M. Polanyi.
- [17] LAKATOS, I. y Musgrave, A. (eds.). (1970) *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge, Cambridge University Press). LAUDAN, L. (1977) *Progress and its Problems* (Berkeley, University of California).
- [18] Sobre las «rutas sociológicas» de la perspectiva de Kuhn: GONZÁLEZ, W. J. *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, pp. 36-43. LATOUR, B. y WOOLGAR, S. (1979) *Laboratory Life: The Social Construction of Scientific Facts* (Princeton, HJ, Princeton University Press). LATOUR, B. (1987) *Science in Action* (Open University Press, Milton Keynes). LATOUR, B. (1993) *We have Never been Modern* (Brighton, Harvester). WOOLGAR, S. (ed.) (1988) *Knowledge and Reflexivity: New Frontiers in the Sociology of Knowledge* (London, Sage).
- [19] Una exposición de la evolución de estos planteamientos de Kuhn, así como del análisis de las cuestiones más problemáticas, puede verse en: GONZÁLEZ, W. J.: *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*. Bibliografía de la obra de Kuhn, y selección bibliográfica sobre su obra: GONZÁLEZ, W. J.: *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, pp. 80-103.
- [20] Análisis de la evolución de la inconmensurabilidad en Kuhn: FALGUERA, J. L. (2004) Las revoluciones científicas y el problema de la inconmensurabilidad, pp. 177-223, en GONZÁLEZ, W. J. *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*. Para una crítica de la inconmensurabilidad en Kuhn, cfr. WORRALL, J. (1998) «Realismo, racionalismo y revoluciones», *Agora*, 17/2. Este planteamiento de Kuhn sobre el lenguaje ha dejado planteados serios problemas, al afirmar supuestos subjetivistas y relativistas. Cfr. THAGARD, P. (1992) *Conceptual Revolutions* (Princeton, Princeton University Press). GONZÁLEZ, W. J. (1996) Towards a new Framework for Revolutions in Science, pp. 607-625, *Studies in History and Philosophy of Science*, 27/4.
- [21] Recogidos en KUHN, T. (1977) *The Essential tension. Selected Studies in Scientific Tradition and Change* (Chicago, University of Chicago Press), trad. cast. de R. Helier (1982) *La Tensión Esencial. Estudios seleccionados sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la Ciencia* (México, FCE).
- [22] KUHN, T. (2004) Doblaje y redoblaje: la vulnerabilidad de la designación rígida, pp.105-133, en GONZÁLEZ, W. J. (ed.) *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*. Trad. cast. a cargo de W. J. GONZÁLEZ, del original (1990) *Dubbing and Redubbing: The Vulnerability of Rigid Designation*, pp. 298-319, en SAVAGE, C. W. (ed.) *Scientific Theories* (Minneapolis, University of Minnesota Press).
- [23] Según los postulados expuestos en *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn afirma la tesis de la inconmensurabilidad del significado. Inconmensurabilidad equivale a intraducibilidad (*untranslability*). El significado pasa a depender directamente del conjunto —paradigma—. En la evolución del pensamiento de Kuhn en lo relativo a la inconmensurabilidad, se observan tres etapas claramente diferenciadas, que corresponden a las siguientes obras: KUHN, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. KUHN, T. (1974) *Second Thoughts on Paradigms*, pp. 459-482, en SUPPE, F. (ed.) *The Structure of Scientific Theories* (Urbana, University of Illinois Press). KUHN, T. (1983) *Commensurability, Comparability, Communicability*, pp. 669-688 y 712-716, en AQUITO, P. D. y NICLES, T. (eds.) *Proceedings of the 1982 biennial meeting of the PSA*, vol. 2 (Philosophy of Sciences Association, East Lansing, Michigan).
- [24] «Los significados de Kuhn han de ser compartidos por aquellos que están en un paradigma, de modo que no pueden ser individuales. Una teoría del significado que entrañe el solipsismo relativista debería ser considerada como un argumento de *reductio ad absurdum* contra cualquier teoría que lo implique. Kuhn reconoció esto después, como una consecuencia que explica por qué cambió de opinión y redujo sus propuestas a la inconmensurabilidad local del significado.» MACHAMER, P. K. (2004) El éxito de Kuhn, cuarenta años después, pp. 151-152, en GONZÁLEZ, W. J. (Ed.) *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*.
- [25] KUHN, T. (2000) *The Road Since Structure. Philosophical Essays, 1970-1993, with an Autobiographical Interview*, p. 104 (Chicago, University of Chicago Press). Trad. cast. (2002) *El camino desde la Estructura. Ensayos filosóficos, 1970-1993, con una entrevista autobiográfica* (Barcelona, Paidós).
- [26] MACHAMER, P. K. (2004) El éxito de Kuhn, cuarenta años después», pp. 137-138, en GONZÁLEZ, W. J. (ed.) *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*.
- [27] Estos enfoques solían llamarse «Sociología de la Ciencia» y «Sociología de la Tecnología», y ahora se agru-

pan en los estudios sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad. Cfr. GONZÁLEZ, W. J. (2005) *Science, Technology and Society: A Philosophical Perspective* (A Coruña, Netbiblo). NIINILUOTO, I. (1997) Ciencia frente a Tecnología: ¿Diferencia o identidad?, p. 286, *Arbor*, 157/620. GONZÁLEZ, W. J. (2004) Las revoluciones científicas y la evolución de Thomas Kuhn», pp. 36-43, en GONZÁLEZ, W. J. (ed.) *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*.

- [28] «Ciertamente, Kuhn insistió desde el principio en la *dimensión social* de la Ciencia e intentó combinar la perspectiva interna —la atención al plano del contenido intelectual— con la faceta externa —la relación con el medio social—, pero al final prevalece la componente interna (el ámbito lingüístico, estructural, cognitivo, metodológico, etc.). (...) Reconoce, sin duda, factores externos (económicos, culturales, políticos, etc.), pero —en su enfoque— no merman la componente interna de la Ciencia hasta hacerle perder su autonomía como empresa humana.» GONZÁLEZ, W. J. (ed.) *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, p. 43.
- [29] Cfr. PENALVA BUITRAGO, J. (en prensa) Problemas teóricos de la teoría de la enseñanza constructivista, *Diálogo filosófico*. PENALVA BUITRAGO, J. (en prensa) El evolucionismo en la teoría de la enseñanza constructivista, *Revista Galega do Ensino*.
- [30] Cfr. JACKSON, P. (1975) *La vida en las aulas*. BOWLES y GINTIS, *La instrucción escolar en la América capitalista*. GIROUX, H. A. y PURPEL, D. (1983) *The Hidden Curriculum and the Moral Education* (Berkeley, McCutchan Publishing). OAKES, J. (1985) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality* (New Haven, Yale University Press). APPLE, M. W. (1993) El libro de texto y la política cultural, pp. 109-126, *Revista de Educación*, 301. APPLE, M. W. (1994) Educación, Cultura y poder de clase: Basil Bernstein y la sociología neomarxista de la Educación, pp. 157-177, *Revista de Educación*, 305. BERNSTEIN, B. (1994) Respuesta a Michael W. Apple, pp. 179-189, *Revista de Educación*, 305. TYACK, D. y CUBAN, L. (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (México, FCE). POPKEWITZ, T. (1999) *Sociología política y las reformas educativas: poder/conocimiento en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (Madrid, Morata). POPKEWITZ, T. (1994) Política, conocimiento y poder, algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, pp. 103-137, *Revista de Educación*, 305. POPKEWITZ, T. (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (Barcelona, Pomares). POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. A. (2001) *Cultural history. Critical essay on knowledge and schooling* (New York, Routledge Falmer).
- [31] En este sentido, afirma Barrón: «De acuerdo con este parámetro [de la razón *constructiva*] podríamos afirmar que, en gran medida, las cosas son lo que para nosotros significan y que reciben distintos significados en función del sistema de representaciones en el que se articulan. (...) Por su parte, los objetos sólo se hacen «significantes» para el sujeto cuando pueden ser integrados en su sistema de significados» BARRÓN, A. (1991) Constructivismo y desarrollo de aprendizajes significativos, p. 304, *Revista de Educación*, 294. Sobre el aprendizaje participativo y la construcción social del conocimiento: «En nuestra opinión, el problema de la sociedad actual no es que sea más compleja que antes sino de que carecemos de modelos sistemáticos que permitan tener una visión completa del funcionamiento de la sociedad. Desde este punto de vista, consideramos que las propuestas constructivistas tienen una característica común que es precisamente la de centrar el diseño en la creación de entornos que permitan múltiples representaciones y que, en definitiva, den cuenta de la amplitud y complejidad del aprendizaje y la construcción del conocimiento.» GROS, B. (2002) Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje, p. 228, *Revista de Educación*, 328. Cfr. SÁNCHEZ, I. (2001) La tradicional sociología de la ciencia en el discurso pedagógico actual: valoración de algunas cuestiones pedagógicas, pp. 285-310, *revista española de pedagogía*, 219. WARHAM, S. M. (2002) *Educación primaria y negociación del poder* (Barcelona, Gedisa).
- [32] KUHN, T. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*.
- [33] POLANYI, M. (1967) *The tacit dimension* (New York, Anchor Books Edition). Para un análisis del «conocimiento tácito» y su influencia en la concepción de Kuhn, cfr. BRONCANO, F. (1997) La memoria colectiva y las tensiones esenciales del (buen) historiador (de la Ciencia), pp. 51-75, *Endosa: series filosóficas*, 9.
- [34] FRIEDMAN, M. (1999) *Reconsidering Logical Positivism* (Cambridge, Cambridge University Press).
- [35] Agradezco al profesor W. J. González, de la Universidad de La Coruña, la aclaración terminológica de las variedades de relativismo; ha tenido a bien adelantar-me las notas de su trabajo antes de ser publicado.
- [36] Esta relación de la autoridad y del conocimiento elitista ha sido destacada por Lakatos en el ámbito de la

Filosofía de la Ciencia. Sostiene que Kuhn, el autor de los paradigmas, plantea un modelo centrado en la autoridad al eliminar cualquier criterio de objetividad. Cfr. LAKATOS, I. (1976) *Understanding Toulmin*, pp. 126-143, *Minerva*, 14, compilado en LAKATOS, I. (1978) *Mathematics, Science and Epistemology. Philosophical Papers*, vol. 2, pp. 224-243, editado por WORRAL, J.; CURRIE, G. (Cambridge, Cambridge University Press). BRONCANO, F. (2001) La heurística: de la psicología del descubrimiento a la constitución social de la invención, pp. 148-149, en GONZÁLEZ, W. J. (ed.) *La filosofía de Imre Lakatos: Evaluación de sus propuestas* (Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia).

- [37] Frecuentemente, afirma I. Hacking, los teóricos de la construcción del significado se identifican con afirmaciones «de izquierdas». Pero: «¿Quién está a la izquierda? (...) Hace algunos años, al término de una conferencia mía sobre la verosimilitud, un luchador por la libertad en épocas pasadas insistió en lo mucho que se necesita la verdad objetiva como una virtud cuando se está luchando contra la tiranía. El enemigo siempre intenta apropiársela (...) Mi luchador habría aborrecido a quienes quieren desenmascarar los valores de la verdad, la realidad y los hechos. Desde su punto de vista, lo que éstos quieren es quitar el último asidero sobre el que se pueden mantener la verdad y la justicia.» HACKING, I. (2001) *¿La construcción social de qué?*, pp. 161-162, (Barcelona, Paidós).

- [38] Para la idea de la articulación en la reconstrucción racional en la Ciencia: LAKATOS, I. y MUSGRAVE, A. (eds.) (1970) *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge, Cambridge University Press). LAKATOS, I. (1976) *Proofs and Refutations. The Logic of Mathematical Discovery*, Ed. por J. WORRAL y E. ZAHAR, (Cambridge, Cambridge University Press). Cfr. RADA, E. (2001) *¿Programas de investigación o unidades de evaluación?*, pp. 269-296, en GONZÁLEZ, W. J. (ed.) *La filosofía de Imre Lakatos: Evaluación de sus propuestas*. Un estudio sobre la articulación racional en la construcción de la identidad personal: TAYLOR, Ch. (1996) *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna* (Barcelona, Paidós). Para un estudio de la articulación racional de la identidad del profesor: PENALVA BUITRAGO, J. (2006) *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo* (Madrid, PPC). PENALVA BUITRAGO, J. (2006) *El nuevo modelo de educador: un enfoque crítico* (Madrid, La Muralla).

Resumen: La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos

Este artículo analiza críticamente los problemas de orden semántico y epistemológico de la concepción de la construcción social del significado y del conocimiento. Esta posición la comparte la Historia del currículum y que ha ejercido una gran influencia en una gran diversidad de corrientes pedagógicas (principalmente, de orientación crítica y sociológica). El autor desarrolla el trabajo en tres pasos sucesivos: en primer lugar, expone una síntesis de las posiciones acerca de la construcción social del significado y del conocimiento; en segundo término, analiza críticamente los aspectos semánticos y epistemológicos implicados, y, por último, extrae las consecuencias respecto del problema de la autoridad, tanto para el conocimiento como para la sociedad.

Descriptor: Construcción social. Currículum. Significado y conocimiento. Filosofía de la educación. Relativismo epistemológico.

Summary: The social construction of curriculum: critical analysis of semantic and epistemology aspects

This article analyses critically the semantics and epistemological problems of the conception on the social construction of meaning and knowledge. This view is shared by History of Curriculum and has repercussion on wide variety of pedagogical views (mainly,

those based on critical and sociological approaches). The author develops the analysis in three steps: firstly, he points out a synthesis of the positions on social construction in semantics and in epistemology; secondly, he analyses critically the semantic and epistemology aspects involved; and, finally, he draws the consequences regarding the problem of the authority, thinking of the cases of knowledge and society.

Key Words: Social construction. Curriculum. Meaning and knowledge. Philosophy of education. Epistemological relativism.