

## ANÁLISIS FILOSÓFICO DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA: CLAVES CRÍTICAS A PARTIR DE IAN HACKING

*Philosophical analysis of the social construction of School: key questions from Ian Hacking*

*Analyse philosophique de la structure sociale des écoles: questions clés de Ian Hacking*

José PENALVA BUITRAGO

*Universidad de Murcia. Facultad de Educación. Campus Universitario Espinardo. 30100 Espinardo (Murcia). Correo-e: jpenalva@um.es*

Fecha de recepción: enero de 2008

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2008

BIBLID [(1130-3743) 20, 2008, 65-81]

### RESUMEN

Este artículo ofrece un análisis filosófico de la idea de la construcción social de la escuela. Tomando como punto de partida algunas de las claves críticas que I. Hacking señala respecto del constructivismo, el autor ensaya una nueva ruta de análisis, no explorada por Hacking: el análisis del constructivismo social en los procesos educativos y en las instituciones educativas. Con ello se intenta poner de relieve cuestiones teóricas de fondo –principalmente de carácter ontológico– acerca de las cuales la comunidad pedagógica ha prestado escasa atención. El análisis se desarrolla en cuatro pasos: en primer lugar, se ofrecen las ideas de Hacking más relevantes al respecto; después, se expone una síntesis de la posición dominante acerca de la construcción social de la escuela. Seguidamente, se analizan los aspectos ontológicos implicados en tal idea, y, por último, se extraen las consecuencias educativas.

*Palabras clave:* construcción social del conocimiento, construcción social de la escuela, escuela inclusiva, Teoría de la Educación.

## SUMMARY

This paper offers a philosophical analysis of the idea of the social construction of School. Taking as a standpoint some critical questions which I. Hacking proposed regarding constructivism, the author examines a new route, not explored by Hacking, i.e., the analysis of social constructivism in educational processes and educational institutions. In this way we expect to throw light on certain deep theoretical questions –of an ontological nature, mainly– to which the educational community has paid little attention. The analysis follows four steps: first, it describes Hacking's most important ideas in this regard; second, it synthesises the dominant stance concerning the social construction of School. Third, it examines the ontological assumptions of this idea, and, finally, describes some educational consequences.

*Key words:* social construction of knowledge, social construction of School, inclusive School, Theory of Education.

## SOMMAIRE

Cet article offre une analyse philosophique de la structure sociale des écoles. L'auteur, à partir de quelques idées critiques signalées par I. Hacking à propos du constructivisme, envisage une nouvelle approche pas explorée par Hacking: celle de l'analyse du constructivisme social dans les processus et les institutions éducatives. Cette approche a pour but de signaler quelques questions théoriques fondamentales –de nature ontologique principalement– très peu analysées par la communauté pédagogique. L'analyse se déroule en quatre étapes: en premier lieu, les idées fondamentales de I. Hacking sont exposées; en second lieu, une synthèse du discours dominant sur la construction sociale de l'école est offerte; en troisième lieu, les aspects ontologiques impliqués y sont développés et, finalement, en quatrième lieu, les conséquences éducatives y sont dégagées.

*Mots clef:* connaissance de la structure sociale, structure sociale des écoles, l'école inclusive, Théorie de l'Éducation.

## 1. INTRODUCCIÓN

La idea de la «construcción social del conocimiento» ha ejercido en las últimas décadas un fuerte impacto en diversas disciplinas del campo de las Ciencias Sociales, y entre ellas, de modo destacado, la disciplina de la Educación y, en concreto, las teorías sobre la institución escolar<sup>1</sup>.

1. La investigación que ha servido de base para este artículo ha sido realizada durante la estancia de investigación realizada como *Academic Visitor* en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Cambridge, durante el año 2007. Expreso mi agradecimiento al profesor Simon Blackburn por avalar mi proyecto y por sus sugerencias, y a la profesora Jane Heal (*Head of the Department*) por su amable acogida en la Facultad de Filosofía.

En el ámbito de la Filosofía, así como en el campo de la Filosofía de la Ciencia, la idea de la construcción social del conocimiento ha sido objeto de crítica desde casi los inicios de la aparición de la idea (cfr. González, 2005; Ward, 1996; Gellner, 1974; Steiner, 2001 –original de 1989–). En el área de la investigación educativa, aunque con varios años de retraso, esta idea también ha recibido un tratamiento crítico, especialmente en lo relativo a los aspectos epistemológicos, y, en concreto, a los excesos relativistas derivados. Las primeras voces que señalaron los extremos y problemas teóricos de la construcción social aplicado a la educación y al currículum escolar vinieron del campo de la Filosofía de la Educación (Pring, 1927). Le siguieron críticas procedentes del área de la Sociología de la Educación, acerca de las consecuencias del relativismo en la práctica educativa (Moore y Muller, 1999)<sup>2</sup>.

El mismo M. Young, uno de los defensores más destacados de la construcción social en la práctica educativa, que ha ejercido un influjo considerable sobre la pedagogía de los últimos treinta años (desde que publicara el libro por él compendiado: M. Young: *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, 1971) se ha apartado, desde finales de la pasada década y principios de la presente (a raíz del artículo de R. Moore y J. Muller antes citado), de los extremos relativistas implícitos en la idea de la construcción social, hasta el punto de que, en su último libro (Young: *Bringing Knowledge Back In*, 2008) afirma la necesidad de volver a recuperar cierto tipo de conocimiento objetivo en el discurso educativo<sup>3</sup>.

A pesar de todo, los aspectos filosóficos de fondo implicados en la idea de la construcción social relativos a la educación están por explorar. Este artículo ofrece un análisis filosófico de la idea de la construcción social de la escuela<sup>4</sup>. Tomando como punto de partida algunas de las claves críticas que I. Hacking señala respecto del constructivismo, el autor ensaya una nueva ruta de análisis, no explorada por Hacking: el análisis del constructivismo social en los procesos educativos y en las instituciones educativas. Con ello se intenta poner de relieve cuestiones teóricas de fondo –principalmente de carácter ontológico– acerca de las cuales la comunidad pedagógica ha prestado escasa atención. El análisis se desarrolla en cuatro pasos: en primer lugar, se ofrecen las ideas de Hacking más relevantes al respecto; en

2. Algunas de las ideas más relevantes del artículo de Moore y Muller se encuentran avanzadas en EVANS, 1997. Para un análisis de los aspectos semánticos en la idea de la construcción social: FROW, 2001.

3. E incluso, en seminarios sobre Sociología de la Educación que han tenido lugar en el Instituto de la Educación de Londres y en la Facultad de Educación de Cambridge durante el 2007, M. Young ha entonado algo así como un «mea culpa» por las consecuencias epistemológicas negativas que ha originado la idea de la construcción social en la educación, que ha podido llevar, confiesa, a desorientar (*mislead*) a toda una generación de educadores e investigadores de la educación.

4. Para un análisis de los aspectos semánticos y epistemológicos en la idea de la construcción social del currículum, PENALVA, 2006. El contenido del análisis de los aspectos ontológicos en la construcción social de la escuela es desarrollada con mayor amplitud en PENALVA, 2008.

segundo término, se expone una síntesis de la posición dominante acerca de la construcción social de la escuela. En el tercer punto, se analizan los aspectos ontológicos implicados en tal idea. Y, por último, se extraen las consecuencias educativas.

## 2. IAN HACKING Y SU RELEVANCIA EN LA IDEA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL

I. Hacking, el catedrático de Filosofía de la Universidad de Toronto, es conocido por incorporar la perspectiva histórica en al ámbito de la Filosofía de la Ciencia. En un principio siguió muy de cerca los trabajos de Th. Kuhn<sup>5</sup>, pero después se distanció adoptando cierto tipo de realismo, y se ha mostrado crítico desde siempre respecto de los constructivismos sociales. El libro en el que expone una crítica más exhaustiva del constructivismo social y que ha ejercido más impacto sobre la Filosofía la Ciencia es el titulado: *The Social Construction of What?* (1999, trad. esp.: 2001). Ya desde el principio, en el Prefacio, señala:

Rara vez he encontrado útil usar la frase «construcción social» en mi trabajo. Cuando la he mencionado lo he hecho con la intención de distanciarme de ella. Me parecía a la vez confusa y excesivamente utilizada. La construcción social ha sido una idea verdaderamente liberadora en muchos contextos, pero lo que a primera vista ha liberado a algunos, ha convertido a demasiados otros en engreídos, conformistas y a la última moda en sentidos que han llegado a ser meramente ortodoxos. La frase se ha convertido en una consigna. Si la usas favorablemente, te consideras a ti mismo bastante radical. Si la desechas, declaras que eres racional, razonable y respetable (Hacking, 2001, 12).

Algunos aspectos claves de la crítica de Ian Hacking a la idea de la construcción social son relevantes a la hora de poner de relieve los problemas filosóficos de fondo en la idea de la construcción social de la Escuela. La teoría de la construcción social defiende que la «idea» vigente —en nuestro caso, la idea de escuela— ha sido socialmente construida y, por ello, el método de análisis que considera más adecuado para el estudio de la realidad —escolar— es el método de la des-velación. En este sentido, es relevante la crítica que I. Hacking ofrece en su libro: *The Social Construction of What?*, cuando sugiere que existe una hipótesis latente en la metodología adaptada por los constructivistas. Es la hipótesis del compromiso social, o, en términos de I. Hacking, el «deseo» de cambio social.

5. Es importante hacer notar que la concepción de Th. Kuhn cambió de modo apreciable y significativo a lo largo del tiempo. Suele ser frecuente apelar al concepto «paradigma» tal y como lo delimitó en su primera etapa, aunque él mismo se ha encargado de revisarlo posteriormente evitando posicionamientos radicales. En la evolución del pensamiento de Kuhn en lo relativo a la incommensurabilidad, se observan tres etapas claramente diferenciadas, que corresponden a las siguientes obras: KUHN, 1962; 1974, 459-482; 1983, 669-688 y 712-716. Una exposición de la evolución de estos planteamientos puede verse en GONZÁLEZ, 2004.

La investigación sobre la construcción social es crítica con el *statu quo*. Los construccionistas sociales respecto a X tienden a mantener que:

1. No era necesario que X existiera o no es necesario en absoluto que sea como es. X, o X tal como es en el momento actual, no está determinado por la naturaleza de las cosas, no es inevitable.

Muy a menudo van más allá e insisten en que:

2. X es bastante malo tal como es.

3. Nos iría mucho mejor si X fuera eliminado, o al menos radicalmente transformado. [...]

La mayoría de la gente que usa con entusiasmo la idea de construcción social quiere criticar, cambiar o destruir algún X que les disgusta dentro del orden de cosas establecido (Hacking, 2001, 26-27).

Dicho de forma muy tosca, los niveles de compromiso construccionista surgen de las reacciones cada vez más fuertes a 1, 2 y 3 citados más arriba: 1 era la afirmación de que no es inevitable; 2 que X es algo malo; y 3 que el mundo sería un lugar mejor sin X. Aquí están los nombres para seis niveles de construccionismo: histórico, irónico, reformista, desenmascarador, rebelde, revolucionario (Young, 2001, 45).

Tomando como base el análisis de I. Hacking, este artículo presenta un estudio crítico de la idea de la teoría de la construcción social de la escuela.

Conviene señalar que la corriente pedagógica que es objeto de estudio en este artículo, aunque amplia y diversa, comparte un común denominador: se aborda el estudio de la institución escolar desde una orientación sociológica y con una perspectiva crítica. El punto de partida del impacto de la idea de la construcción social de la escuela se sitúa en la «nueva Sociología de la Educación» (Young, 1971), originada en Inglaterra en la década de los setenta, y pronto ejercerá una gran influencia en varias corrientes pedagógicas, especialmente en la Pedagogía crítica, que ha tenido una especial repercusión en el continente americano (Bowles y Gintis, 1976; Appel, 1977; Castells, 1994; Giroux, 1988).

Los primeros análisis sociológicos críticos de la educación presentaban un alto déficit teórico. La institución escolar era sometida a crítica desde un posicionamiento reduccionista, tributario de un marxismo economicista y de un reduccionista causal (Morgan, 2005). En una etapa posterior, se incorporan metodologías fenomenológicas (Young, 1971) y se insiste en que las relaciones políticas que inciden en la esfera educativa son más complejas (Bourdieu y Passeron, 1977; Bernstein, 1971). La década de los ochenta estará caracterizada especialmente por influencias de corrientes postmodernistas, aplicándolas a estudios de género, sobre la raza e incluso postcoloniales.

## 3. LA IDEA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

A la hora de analizar los aspectos filosóficos de fondo –principalmente ontológicos, en torno a la naturaleza de la escuela– de las teorías acerca de los procesos educativos e instituciones escolares que se basan en la idea de la construcción social de la escuela, hay que prestar atención a la relación entre instrucción escolar y sociedad.

En estas teorías, la escuela es entendida como una realidad contradictoria: de un lado, la escuela es concebida como 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 (Bourdieu y Passeron, 1977; Carnoy y Levin, 1985; Rodríguez, 2002; Young, 1971; Bernstein, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Appel, 1977; Giroux y Purpel, 1983; Oakes, 1985; Apple, 1993, 109-126; Gee, 1998; Torres, 2005; Popkewitz, 1999; 1994, 103-137; 1998; Popkewitz, Franklin y Pereyra, 2001; Jackson, 1968). La posibilidad de transformación social –para convertir la escuela en un centro de cultura democrática– reside en un cambio epistemológico, esto es: poner de relieve la relación entre conocimiento escolar y control social. De modo que la Pedagogía «dentro del aula» –según este modo de entender la educación– no puede entenderse sino dentro de un «marco sociopolítico». Esto implica necesariamente comprender que la transmisión de conocimiento en el aula tiene una dimensión esencialmente política. La educación ha dejado de ser un discurso neutro, para convertirse en una teoría normativa.

La educación, pues, es interpretada ahora 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 teórico investigador y por todos aquellos que participan en el ámbito educativo. El teórico de la educación participa activamente en la redefinición del conocimiento acerca del mundo. Subyacente a esta teoría de la construcción social del significado reside el problema de las relaciones entre significado y control social. La teoría de la «educación 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, dejando oculta la cuestión acerca del poder. Pero el lenguaje, según se afirma ahora, no es un mecanismo de reproducción de significados objetivos del mundo, sino un modo concreto de «nombrar» la realidad, en concreto, el modo determinado que se expresa en los tipos de relaciones sociales. El lenguaje, pues, es una construcción histórica, producida por grupos sociales. Y el conocimiento –legitimado institucionalmente– organiza y desorganiza la experiencia, de modo que el proceso de construcción de teorías lleva implícitos unos prejuicios, unos mitos sociales, hábitos mentales, experiencias no cuestionadas (Young, 1971; Keddie, 1973; Jenks, 1977; Eggleston, 1977).

En síntesis, la cuestión central de la educación es que el nexo que configura poder, conocimiento, ideología y enseñanza escolar es de naturaleza social y

política. Según este discurso crítico, la educación pasa a ser definida en los siguientes términos:

1. Plantear el problema de la naturaleza de la educación implica poner de relieve la cuestión del fin (objetivo, finalidad) de la educación.
2. La cuestión de la finalidad de la educación se define en términos políticos.
3. La realidad política de la educación implica una opción por un nuevo modelo de sociedad.
4. El nuevo modelo de sociedad se define desde la noción de «democracia».
5. La democracia se concibe en términos de capacidad humana para dar significado a la realidad y, de este modo, de poder transformar la sociedad.

La escuela se define como una realidad política democrática, donde el papel de la teoría de la educación es «la construcción de significados», 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, 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 crítica– en la construcción y transformación *de la naturaleza de la Pedagogía, de la naturaleza de la escuela, de la naturaleza de la educación*.

El conocimiento es «construcción social», de modo que la Pedagogía no puede consistir en un «instrumento» de transmisión de «conocimiento objetivo» –como pretende la «educación tradicional»–. Por el contrario, la Pedagogía –en este discurso crítico– debe ser *el momento* de la toma en conciencia de que el conocimiento es fundamentalmente «construcción social» por parte de la ideología dominante, al tiempo que se dan las herramientas conceptuales para su deconstrucción y su posterior reconstrucción. La Pedagogía, por tanto, es política (y su primera manifestación es deconstruir la ideología vigente mediante la construcción de un discurso alternativo). En palabras de Giroux:

Las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social (Giroux, 1997, 34-35). (Cfr. Dewey, 1916; Aronowitz y Giroux, 1985).

Observamos así cómo aparecen relacionados los aspectos epistemológicos (construcción de significado) con los ontológicos (relativos a la naturaleza de la educación y de la escuela).

Supuesta esta naturaleza de la educación –definida en términos políticos–, la Pedagogía se entiende –epistemológicamente– como el discurso de la construcción del conocimiento. Ahora el conocimiento no es algo objetivo, y por tanto no ha lugar para la «transmisión» de contenidos neutros. El mismo contenido en que consiste el conocimiento es una construcción de naturaleza política. La escuela es el lugar de la *construcción de significados* –como manifiesta el principio de la enseñanza del currículum significativo– y la Pedagogía es el momento de la *construcción de significados políticos*.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS ONTOLÓGICOS EN LA IDEA DE LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA ESCUELA

A la hora de dilucidar las cuestiones ontológicas, es preciso distinguir dos nociones básicas:

- i) realidad: el «objeto» del que estamos hablando (la escuela);
- ii) y conocimiento: la «idea» que nos hemos formado de la realidad (el concepto mental que nos hemos formado de la escuela, concepto mental que –según la teoría de la construcción social– es el resultado de las relaciones sociales).

Atendiendo al análisis de I. Hacking (Hacking, 2001, 26-27), reseñado anteriormente, el punto de partida de la defensa de –la *idea* de– la construcción social de la realidad es el rechazo de uno o varios aspectos de la *realidad* establecida. Al decir que una idea (por ejemplo, la noción de escuela tradicional) es socialmente construida se está negando que esa noción de escuela tradicional sea esencial, y, por tanto, se niega que sea necesaria. Incluso se afirma –desde tendencias más extremas dentro de la teoría de la construcción social– que esa realidad (la escuela) no tiene esencia. El método que mejor responde a la realidad, según la teoría pedagógica que nos ocupa, es el método de la desvelación (del significado y del currículum oculto), también entendido como deconstrucción, o desenmascaramiento.

En este sentido se puede afirmar, siguiendo a I. Hacking, que la hipótesis que subyace al método de desenmascarar (las ideologías) es el deseo de «cambiar el orden establecido». De este modo, cuando se afirma que la escuela (esto es, la idea de escuela; en concreto, la noción tradicional de escuela) es socialmente construida se está diciendo que no tiene un carácter esencial, de modo que no es inevitable. Dicho de otra manera, al decir que la escuela y los significados de la escuela son socialmente construidos se está afirmando que el modelo-idea de escuela vigente (la escuela tradicional) es evitable, sustituible por otros constructos. No en vano la teoría de la construcción social de la escuela se ha autodefinido en algunos casos como corriente de *pensamiento utópico*, relacionado con la praxis transformadora de la educación y de la escuela.

El nivel de rechazo y de deseo de sustitución viene a delimitar el carácter metodológico de las investigaciones educativas. Los menos comprometidos con el cambio de la realidad realizan un análisis histórico (de la «idea» de escuela), y los más comprometidos tienen un planteamiento revolucionario. Según el análisis de I. Hacking (Hacking, 2001, 45), en un primer nivel, el estudio histórico puede presentar un desarrollo histórico de la construcción de la escuela, sin decir si esa construcción es buena o mala. En un segundo nivel se puede hacer un estudio con una actitud irónica, mostrando que algunos aspectos de la idea de la escuela podrían haber sido de otra manera. El tercer nivel depende de la seriedad con que se tome el segundo nivel; si se muestra que algunos aspectos de la idea de escuela podrían ser de otra manera, con el compromiso explícito para reformar esos aspectos, se asume un compromiso reformista. En cambio, si se muestra que la idea de escuela es construida, pero no con el objeto de refutar y reformar, sino de socavar su sentido y su función, entonces tenemos el «giro desenmascarador». Por último, la actitud que va más allá del giro desenmascarador y pretende un cambio real y efectivo del statu quo es la actitud revolucionaria (Hacking, 2001, 46-47).

La hipótesis del compromiso social, pues, parece ser una cuestión previa al análisis de la realidad. Pero, cabe plantear la siguiente cuestión: ¿de qué depende el compromiso social?, ¿depende de la mera intención?, ¿de «mis» ideas –que serán también construidas– sobre la realidad?, ¿existe en mi compromiso por la transformación del mundo un *ajustamiento* a la realidad? Es decir, ¿el compromiso que yo tengo es ante la realidad o ante una ideología? Dicho de otro modo, si se niega la existencia de la realidad y el esfuerzo por conocerla, y se afirma que sólo existen «mis ideas» –producción social del significado y del conocimiento–, ¿de qué criterio depende el compromiso?

##### 5. ANÁLISIS DEL OBJETO –DEL QUE SE DICE QUE ES SOCIALMENTE CONSTRUIDO–

La teoría de la construcción social sostiene que las ideas son el resultado nominal de las relaciones sociales y de la ideología del grupo. Las ideas son frutos contingentes resultantes de procesos históricos. (Esta cuestión ha sido abordada en Penalva, 2006a, 343-364). Pero, ¿qué hay de la «realidad» (de la escuela)? La doctrina de la construcción social de la escuela ¿sostiene que la idea (escuela tradicional) ha sido el fruto de un proceso histórico de carácter contingente, o sostiene también que el objeto (la realidad de la escuela) es socialmente construido? Es decir, ¿qué es aquello de lo que se dice que es socialmente construido?

Según la definición que presenta esta teoría de orientación sociológica, la escuela tiene una naturaleza fundamentalmente de índole política. La institución escolar es esencialmente política, de modo que no sólo hace una afirmación epistemológica (sobre la construcción de la idea de escuela, contra la idea de escuela tradicional), sino también una afirmación de rango ontológico: la naturaleza de la escuela es –esencialmente– de carácter político. Ahora bien, esta definición

ontológica de la escuela («la esencia de la escuela es política»), ¿es producto de una construcción social contingente?, ¿o es una construcción histórica necesaria y, por tanto, de naturaleza objetiva y universal?

Si se afirma lo segundo –es decir, la Historia nos lleva a definir una Idea política de la escuela–, entonces existe una definición esencial, que contradice la hipótesis de la construcción social de la realidad. Desde esta afirmación de la universalidad de la idea de escuela, «un» teórico (o un grupo de investigadores) tendría la capacidad racional de salir del contexto social, político, económico y cultural en que se desenvuelve la estructura cognitiva del sujeto, y percibir una Ley transhistórica de naturaleza no contingente, ni temporal. Si se afirma lo primero –esto es, la definición de escuela desde una construcción social contingente–, implicaría que hemos llegado a una definición de escuela, de la que decimos que es mejor que la anterior (la definición de escuela tradicional), pero que no hay criterio epistemológico para comparar ambas definiciones. Llegamos entonces a la tesis de la inconmensurabilidad.

Estas dos posturas –conocida ésta con el nombre de historicista y aquella con el de historista– han sido fuertemente criticadas en la Filosofía de la Ciencia contemporánea. (Se debe advertir que estos nombres, tomados de Popper, no corresponden con los que le atribuyen los estudios historiográficos. Cfr. Popper, 1957; Marcos, 2004, 379-412; González, 1984, 109-137).

La cuestión de fondo que subyace a la definición de la realidad desde la teoría de la construcción social es el criterio epistemológico, a saber: ¿qué criterio epistemológico tenemos para evaluar la validez o invalidez de este tipo de construcción? En este sentido, cabe preguntar a la teoría de la construcción social: si no existe criterio de veracidad, ¿significa que el proceso histórico de la sociedad está condenado –por esencia– a la lucha entre modos distintos de concebir el mundo, modos que dependen de la clase social y los mecanismos de poder? ¿Se asume, al fin y al cabo, la afirmación de que la Historia –por esencia– es el proceso de lucha por el poder, de modo que el grupo social que consigue alcanzar el conocimiento y el poder llegará a imponer «su verdad», esto es, su cosmovisión, sus intereses?

La teoría de la construcción social de la escuela niega que exista un significado común que pueda ser compartido por investigadores de diversos contextos –unos pertenecen a la ideología hegemónica y otros a los discursos alternativos–. La construcción social comporta la tesis de que las ideas de los distintos grupos –que responden a intereses y valores distintos– implican «mundos» distintos. Distintos intereses, distintos valores, distintas prácticas compartidas llevan a mundos distintos. Para esta corriente, los enunciados de las teorías no poseen una estructura lógica ni lingüística, y, en consecuencia, no se puede establecer la validez de los enunciados ni evaluar propuestas. De modo que se termina negando la posibilidad de que exista progreso del conocimiento, y, al fin y al cabo, consenso. Todo lo más que existe son teorías rivales; unas legitiman el orden social y otras lo critican y proponen su transformación.

## 6. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS SUBYACENTES

Según se desprende del análisis expuesto hasta ahora, la teoría acerca de las instituciones educativas depende, en último término, de la concepción que tengamos del mundo, de la sociedad, de la historia, del hombre. La teoría sobre la escuela debería, pues, introducir también el debate sobre las cuestiones ontológicas, epistemológicas y semánticas.

Planteada en los términos de la construcción social de la escuela –antes reseñados–, la cuestión ontológica y epistemológica parece remontarse a la vieja polémica entre racionalistas y empiristas. Para el racionalismo (Leibniz), las razones que fundamentan una verdad son «razones internas» (a esa verdad). Los empiristas (Locke) afirmaban que no hay razones internas a una verdad; las razones, en todo caso, son externas, y proceden de la experiencia.

Para los empiristas, las verdades son producidas por la experiencia; son verdades de hecho, porque están impresas en nosotros por medio de la percepción sensible. El problema que se había planteado Locke era el problema del origen de las ideas, el origen de las vivencias complejas. Leibniz se plantea este mismo problema; leyó el libro de Locke (*Ensayos sobre el entendimiento humano*) y escribe el libro *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, donde defiende que el conocimiento humano se compone de verdades llamadas «de razón» y verdades «de hecho». Advirtió Leibniz que el error del empirismo consistía en su intento de reducir lo racional a fáctico, la razón a puro hecho. Y si lo racional se convierte en fáctico, deja de ser racional, sólo queda lo irracional, porque lo fáctico es lo que es sin razón de ser, mientras que lo racional es lo que es razonablemente.

Por este motivo distingue Leibniz entre «verdades de hecho» y «verdades de razón». Las verdades de hecho enuncian un ser o un consistir contingente –enuncian algo que podría ser de otra manera–; mientras que las verdades de razón enuncian un ser o un consistir necesario –enuncian algo que no puede ser más que de ese modo–. Para los racionalistas, la verdad es innata; está seminalmente impresa en la razón y en el curso de la vida esas ideas se desenvuelven y explicitan. Pero el caso es que, para los racionalistas, las verdades de razón no pueden ser oriundas de la experiencia. Por eso Leibniz, frente a los empiristas, afirma: nada hay en el intelecto que no haya estado antes en los sentidos, *a no ser el propio intelecto*, con sus leyes, con sus gérmenes, con todas esas posibilidades de desarrollo, que no necesitan más que desenvolverse en el contacto con la experiencia. Leibniz descubre lo que a partir de él, y sobre todo en Kant, vamos a llamar *a priori*: verdades independientes de la experiencia.

En buena medida, las implicaciones epistemológicas de la construcción social del significado presentan un cuadro semejante al que representara el empirismo, pues reducen el aspecto epistemológico al punto de vista psicológico. Desaparece del fenómeno del conocimiento lo que hay en él de lógico y de ontológico y sumerge la totalidad del conocimiento en pura psicología. La tesis de la construcción social del significado, ¿no mantiene al fin y al cabo la idea –epistemológica y

ontológica— de Berkeley: «*ser*» es *ser-percibido*? Desechada la noción de realidad, el ser y el conocer se reduce a la pura vivencia o la pura percepción. El ser de las cosas es la vivencia que de ellas tenemos. De este modo, el carácter lógico, enunciativo (mención, plena de sentido) desaparece. El mundo es un mundo sin razón, sin sentido.

#### 7. ¿ES EL SUJETO —COGNOSCENTE— TAMBIÉN SOCIALMENTE CONSTRUIDO?

La diferencia es que Berkeley reduce el conocimiento al nivel psicológico y la teoría de la construcción social del significado al nivel psicosocial (la verdad depende de las creencias y prácticas que comparte un grupo de investigación). Sin embargo, a pesar de todo, Berkeley seguía afirmando la existencia del *sujeto racional* (el sujeto cartesiano): a mis vivencias no les corresponde nada fuera de ellas, pero esas vivencias sin «mis» vivencias. En este sentido cabe preguntar a la teoría de la construcción social de la escuela: ¿se sigue teniendo en cuenta la subsistencia de un sujeto racional, sujeto que discierne la realidad y que es el garante de las decisiones libres y responsables ante el mundo? ¿O, por el contrario, el sujeto racional es diluido y reducido a la mentalidad social de pertenencia y a la ideología de la clase social de origen?

Esta cuestión —de la subsistencia o no del sujeto racional, garante último de las decisiones libres y responsables ante el mundo— es un aspecto de hondo calado en la teoría de la construcción social y relevante tanto para el ámbito de las instituciones escolares como para los procesos educativos. Y sería interesante que los teóricos que defienden tal planteamiento sacaran las consecuencias, no ya sólo teóricas, sino sociales y políticas, de la eliminación del sujeto racional. Especialmente importante sería esta cuestión escolar, porque, dado que es la institución educativa la que debe poner las bases de la formación del sujeto, si se elimina de entrada la instancia racional del sujeto como ser autoconsciente, libre y responsable, se están poniendo las bases no sólo de un cambio de teoría, sino también de un cambio de sociedad.

Más allá de la disolución del significado, del conocimiento objetivo, e incluso de la realidad, está esta otra cuestión de no menor importancia: la posibilidad de la eliminación del sujeto racional, como ser autoconsciente, libre y responsable, capaz de asumir su circunstancia, de dialogar con sus circunstancias y de transformar creativamente lo dado. En nuestra época, este aspecto de la disolución y eliminación del sujeto racional ha sido bastante explotado en el mundo del pensamiento por la llamada Filosofía de la Postmodernidad (en su vertiente deconstructivista), influenciada por varias corrientes, entre otras por la teoría de la construcción social, o la teoría freudiana del subconsciente, o la crítica de Nietzsche y de Heidegger a la metafísica occidental. La cuestión es que, ahora, no es ya sólo el significado el que se halla en una situación de debilidad, ni tan siquiera el conocimiento o la verdad son los que tienen una entidad frágil, sino que es el sujeto racional —el yo— el que se diluye en la contingencia.

La característica común de las posiciones filosóficas que niegan la instancia del sujeto racional es que toman como punto de partida el rechazo de la concepción clásica del saber. Tras la crítica de Nietzsche y Heidegger a la razón occidental, se niega que sea la razón humana algo así como el camino (método) para alcanzar la verdad. La razón no es una facultad que refleje fielmente la realidad, ni el sujeto tiene la capacidad de representar de un modo neutro lo existente, ni de sistematizar la experiencia para producir conocimiento verdadero. Por tanto, se niega a los investigadores sociales la capacidad de alcanzar un punto de vista neutro y objetivo, más allá de la diversidad de cosmovisiones, y se niega a la Filosofía la capacidad de proponer una verdad de carácter universal (negación del trascendentalismo metafísico de la Modernidad)<sup>6</sup>.

Siguiendo los supuestos metodológicos de Kuhn, Rorty, por ejemplo, afirma que la teoría social debe abandonar la búsqueda de la «naturaleza intrínseca»; en lugar del método esencialista propone un nuevo método basado en la «contingencia del lenguaje» (Rorty, 1991, 29). Pero no sólo se afirma la disolución del lenguaje, sino que a esta disolución le debe corresponder, en coherencia, una más profunda: la del sujeto. En este punto –de la afirmación de la contingencia del «yo»– entra en juego Freud, porque concibe al sujeto como «un tejido de contingencias antes que un sistema de facultades estructurado al menos virtualmente». «Freud nos ayuda, pues, a considerar seriamente la posibilidad de que no haya una facultad central, un yo central, llamado “razón”, y, por tanto, a tomar en serio el perspectivismo y pragmatismo nietzscheano». Desde la negación de que exista un «yo nuclear», se resuelve que es «imposible retener la noción de que determinadas acciones y determinadas actitudes son naturalmente “inhumanas”». El lenguaje tiene que ser contingente, «relativo a la circunstancia histórica» (Rorty, 1991, 207).

Por esta razón se ha dejado apuntado anteriormente que no estaría de sobra un análisis de las consecuencias prácticas de estos planteamientos teóricos, especialmente en lo relativo a la libertad, la justicia y la igualdad, valores que afirman defender de un modo fuerte buena parte de los defensores de la teoría de la construcción social de la escuela<sup>7</sup>. La cuestión que debería plantearse es la siguiente: en la concepción teórica de la escuela, ¿es el sujeto humano una categoría relevante?

6. «El error principal de la filosofía sistemática ha sido siempre la idea de que estas preguntas deben contestarse mediante un discurso nuevo (“metafísico” o “trascendental”) descriptivo o explicativo (que trate, por ejemplo, de “hombre”, “espíritu”, o “lenguaje”). Este intento de contestar a las cuestiones de justificación descubriendo nuevas verdades objetivas, de responder a la búsqueda de justificaciones por parte del agente moral con descripciones de un dominio privilegiado, es la forma especial de mala fe del filósofo –su forma especial de sustituir la elección moral por la pseudo-cognición» (RORTY, 1983, 345). Cfr. RORTY, 1991.

7. En cuanto a los aspectos teóricos, los problemas fundamentales que se originan de la aplicación de estos supuestos –reducción del conocimiento a las vivencias psicológicas y eliminación del sujeto racional cognoscente– al ámbito de las investigaciones científicas relativas a la educación y a la realidad escolar –dentro del marco de la teoría de la construcción social del significado– son los del irracionalismo y el relativismo. Cfr. PENALVA, 2006a.

Es decir, ¿aporta el «yo personal», como sujeto autónomo y libre, algo cualitativamente distinto a la dimensión social? ¿Es, a fin de cuentas, la persona un elemento definitorio de la teoría de la construcción social de la escuela? Y, ligado a esta cuestión: ¿la educación es solamente «educación para la ciudadanía»? ¿O, prioritariamente y fundamentalmente, la educación es «educación de personas», personas que tienen también una dimensión social (que incluye también la dimensión ciudadana)?

## 8. CONSIDERACIONES FINALES

La convicción central de la corriente crítica y de orientación sociológica en torno a la escuela que ha sido objeto de análisis en este artículo parece ser la siguiente: i) «la realidad es así», y ii) en cambio, «debería ser de otra manera» (idea señalada por I. Hacking en referencia a la construcción social). Esta corriente pedagógica tiene la pretensión de hacer problema de los mecanismos sociales de dominación, mecanismos que producen exclusión social, con el objetivo de implantar un modelo de escuela, ahora justo e igualitario. Por ello, el compromiso moral y político parece ser esencial.

De entrada hay que afirmar que la introducción en el discurso sobre las instituciones escolares de la reflexión en torno al modelo más adecuado de sociedad ha significado un importante avance respecto de posiciones anteriores demasiado centradas en metodologías positivistas. De hecho, hoy en día es comúnmente aceptada en la comunidad pedagógica la idea de que al modelo de escuela subyacen unos objetivos sociales y valores morales. El discurso pedagógico, pues, gira en torno a los valores, metas y bienes que constituyen (o deben constituir) las líneas de investigación sobre la escuela y las líneas de la política de reforma.

Pero cabe señalar varias matizaciones relevantes a raíz del análisis que se ha llevado a cabo en este artículo sobre la idea de la construcción social de la escuela.

En primer lugar, si se afirma que la escuela tiene una naturaleza política y que a la investigación pedagógica subyace el compromiso moral, entonces, el discurso pedagógico debería introducir la reflexión ética –y no sólo de comportamientos morales– como campo de estudio, abriendo la discusión sobre los fines y valores de la escuela.

Dentro de las cuestiones éticas existe un campo amplio de discusión, donde se dan cita teorías diversas acerca de la sociedad, de la política y, en general, del mundo, teorías que difieren de los supuestos semánticos, epistemológicos y ontológicos de la teoría aquí analizada –en torno a la idea de la construcción social–. Dicho de otro modo, la propuesta moral derivada de la idea de la construcción social, aun en el caso de que presentara una propuesta moral unificada –cosa que está lejos de suceder–, es «una» propuesta, con una teoría implícita acerca de la sociedad, de la política y, en general, con una visión del mundo.

En este sentido, sería importante poner de relieve estos supuestos y confrontarlos con otras propuestas éticas. La concepción ética de la institución escolar que emana de la idea constructivista no es la única que existe. Hoy en día este campo está en continuo debate y existen aportaciones muy enriquecedoras (Ortega, 2004, 271-289; Vansieleghem, 2005, 19-35).

En segundo término, la dimensión ética –aun por muy relevante que sea– es «una» dimensión del discurso en torno a la escuela, que no puede eliminar ni reducir otras dimensiones implicadas. Una cosa es la declaración de principios –justicia e igualdad del sistema educativo– y otra dimensión distinta es la construcción de un modelo escolar acorde con tales principios. La construcción de este modelo no es sólo cuestión de principios éticos y políticos, sino que implica aspectos ontológicos, antropológicos, semánticos, epistemológicos, metodológicos y axiológicos acordes con los principios. Una cosa son los principios éticos, y otra los antropológicos, epistemológicos, semánticos, etc., de modo que un buen diseño –epistemológico, antropológico, etc.–, acorde con la realidad (antropológica y social), puede llevar a la consecución del fin ético. Pero un mal diseño difícilmente lograría el fin.

En tercera y última instancia, habría que distinguir entre el diseño teórico (que incluye aspectos éticos, antropológicos, epistemológicos, semánticos y ontológicos) y el diseño práctico, del orden de la aplicación. Esta distinción plantea que una cosa es el diseño de una teoría y otra –de naturaleza distinta– es el problema de la aplicación y conjugación de los medios con los fines. Hay, pues, que distinguir entre «juicios teóricos» y «juicios prácticos»: unos parten del método hipotético-deductivo y otros del «imperativo-hipotético», de modo que lo que teóricamente puede ser verdad, en la práctica no tiene por qué ser acertado o conveniente. Una cosa es «lo ideal» (objeto de la ciencia y de la teoría) y otra «lo posible» y «lo realizable» (objeto de la práctica).

En conclusión, este artículo sugiere que la idea de la construcción social de la escuela, de gran influencia en la investigación educativa de las últimas décadas, podría enriquecer su planteamiento si abriera su campo de estudio 1) a las cuestiones éticas, 2) a las cuestiones teóricas, y 3) a la dimensión práctica –del ámbito de la aplicación. De este modo, el excesivo predominio de los aspectos externos del conocimiento podría verse equilibrado con la incorporación de los aspectos internos.

#### BIBLIOGRAFÍA

- APPEL, M. (1977) *Ideology and Curriculum*. London, Routledge and Kegan Paul. (Trad. esp.: *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz, Akal, 1986).
- APPLE, M. W. (1993) El libro de texto y la política cultural, *Revista de Educación*, 301, 109-126.
- ARONOWITZ, S. y GIROUX, H. A. (1985) *Education Under Siege*. South Hadley, Mass., Bergin and Garvey.
- BERNSTEIN, B. (1971) *Class, Codes and Control*, vol. 1. London, Routledge and Kegan Paul.

- (1977) *Class, Codes, and Control*, vol. 3. London, Routledge and Kegan Paul.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture*. London, Sage. (Trad. esp.: *La reproducción*. Barcelona, Laia, 2.<sup>a</sup> ed.).
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976) *Schooling in Capitalist America*. New York, Basic Books. (Trad. esp.: *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1985).
- CARNOY, M. y LEVIN, H. (1985) *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford, Calif., Stanford University Press.
- CASTELLS *et al.* (1994) *Nuevas perspectivas críticas*. Barcelona, Paidós.
- DEWEY, J. (1916) *Democracy and Education*. New York, Free Press.
- EGGESTON, J. (1977) *The Sociology of School Curriculum*. London, Routledge & Kegan Paul.
- EVANS, R. J. (1997) *In defence of history*. London, Granta Books.
- FROW, I. (2001) Language and Educational Research, *Journal of Philosophy of Education*, 35 (2), 175-186.
- GEE, J. P. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, Morata.
- GELLNER, E. (1974) The new idealism, en GIDDENS, A. (ed.). *Positivism and Sociology*. London, Henemann.
- GIROUX, H. A. (1988) *Teachers as Intellectuals. Toward a Critical Pedagogy or Learning*. Massachusetts, Ed. Gergin and Garvey Publishers. (Trad. esp. de I. Arias: *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Ed. Paidós/MEC).
- GIROUX, H. A. y PURPEL, D. (1983) *The Hidden Curriculum and the Moral Education*. Berkeley, McCutchan Publishing.
- GONZÁLEZ, W. J. (1984) La interpretación historicista de las Ciencias Sociales, *Anales de Filosofía*, 2, 109-137.
- (2004) *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*. Madrid, Trotta.
- (2005) *Science, Technology and Society: A Philosophical Perspective*. La Coruña, Netbiblo.
- HACKING, I. (1999) *The Social Construction of What?* Cambridge (MA), Harvard University Press. (Trad. esp. por J. Sánchez: *¿La construcción social de qué?* Barcelona, Paidós, 2001).
- JACKSON, N. (1968) *Life in Classrooms*. New York, Holt, Rinehart & Winston. (Trad. esp.: *La vida en las aulas*. Madrid, Marova, 1975).
- JENKS, C. (comp.) (1977) *Education, and the Social Organization or Knowledge*. London, Routledge & Kegan Paul.
- KEDDIE, N. (comp.) (1973) *The Myth of Cultural Deprivation*. Baltimore, Penguin.
- KUHN, T. (1883) Commensurability, Comparability, Communicability, en ASQUITO, P. D. y NICLES, T. (eds.). *Proceedings of the 1982 biennial meeting of the PSA*, vol. 2. Michigan, Philosophy of Sciences Association, East Lansing, 669-688 y 712-716.
- (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press.
- (1974) Second Thoughts on Paradigms, en SUPPE, F. (ed.). *The Structure of Scientific Theories*. Urbana, University of Illinois Press, 459-482.
- MARCOS, A. (2004) Historicismo y falibilismo: Popper y la Ciencia de la Historia, en GONZÁLEZ, W. J. *K. R. Popper: Revisión de su legado*. Madrid, Unión Editorial, 379-412.
- MOORE, R. y MULLER, J. (1999) The Discourse of «Voice» and the Problem of Knowledge and Identity in the Sociology of Education, *British Journal of Sociology of Education*, 20 (2), 189-206.
- MORGAN, W. J. (2005) Marxism and moral education, *Journal of Moral Education*, 34 (4), 391-398.

- OAKES, J. (1985) *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, Yale University Press.
- ORTEGA, P. (2004) Moral education as pedagogy of alterity, *Journal of Moral Education*, 33 (3), 271-289.
- PENALVA, J. (2006) La construcción social del currículum: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos, *Revista Española de Pedagogía*, 234, 343-364.
- (2008) *Claves del sistema educativo en España*. Madrid, La Muralla.
- POPKEWITZ, T. (1994) Política, conocimiento y poder, algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas, *Revista de Educación*, 305, 103-137.
- (1998) *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona, Pomares.
- (1999) *Sociología política de las reformas educativas: poder/conocimiento en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (3.ª ed.). Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B. M. y PEREYRA, M. A. (2001) *Cultural history. Critical essay on knowledge and schooling*. New York, Routledge Falmer.
- POPPER, K. R. (1957) *The Poverty of Historicism*. London, Routledge and Kegan Paul. (Trad. esp. de P. Schwartz: *La miseria del historicismo*. Madrid, Taurus, 1961).
- PRING, R. (1972) Knowledge out of control, *Education for Teaching*, 89 (2), 19-28.
- (2004) Truth, knowledge and power, en *Philosophy of Education*. London, Continuum, 209-227.
- RODRÍGUEZ, J. (2002) *Pierre Bourdieu, sociología y subversión*. Madrid, Endimión/La Piqueta.
- RORTY, R. (1983) *La filosofía y el espejo de la naturaleza*. Madrid, Alianza.
- (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- STEINER, G. (2001) *Presencias reales*. Barcelona, Ed. Destino, 2001 (original del año 1989).
- TORRES, J. (2005) *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- VANSIELEGHEM, N. (2005) Philosophy for Children as the Wind of Thinking, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 19-35.
- WARD, S. (1996) *Redefining Truth*. Lanham, MD., Rowman and Littlefield.
- YOUNG, M. F. D. (1971) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier-Macmillan.
- (2008) *Bringing Knowledge Back In*. London, Routledge.

