

MONOGRAFICO

LA JUSTIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM Y LA CUESTIÓN DEL RELATIVISMO

JEAN-CLAUDE FORQUIN (*)

I. JUSTIFICACIÓN DEL CURRÍCULUM, SOCIOLOGÍA Y RELATIVISMO

Toda teoría del currículum tropieza en un momento o en otro con la cuestión de la justificación. La enseñanza supone todo tipo de esfuerzos, costes y sacrificios. En sentido estricto, es necesario que lo que se enseña merezca la pena. ¿Qué «merece» por excelencia ser enseñado, qué es fundamental, qué debe enseñarse a todos los miembros de una sociedad? Dentro de las sociedades escolarizadas, ¿qué conocimientos deben transmitirse en las escuelas, bajo la responsabilidad de profesionales seleccionados y formados especialmente para esta tarea, y dotados por ello de una autoridad que les reconoce o que en ellos delega la colectividad adulta? ¿Qué conocimientos pueden ser transmitidos por otros canales, por otras vías? ¿Qué parcela de la enseñanza puede ubicarse bajo el control del Estado, y qué escapa al control estatal? Se distinguirán dos tipos o dos niveles de justificación del currículum: las justificaciones de oportunidad, y las justificaciones fundamentales. Problemas de oportunidad: no es posible enseñarlo todo, es preciso realizar ciertas elecciones que variarán en función de los contextos, de los medios disponibles, de las necesidades sociales, de las demandas de los usuarios, de las tradiciones culturales y pedagógicas. Esta tarea compete a los encargados de tomar las decisiones, a los responsables de las políticas educativas, a los que elaboran los programas escolares, pero también concierne, a nivel cotidiano, a los docentes en sus aulas, a los docentes que son conscientes de que a pesar de todo no conseguirán «cerrar» el programa y que también deben realizar sus propias elecciones, sus cálculos de optimización en campos limitados. Las justificaciones fundamentales conciernen menos a la cuestión de los posibles (y de los «composibles») que a la cuestión de los valores. Tan sólo es posible enseñar si lo que se enseña tiene, a juicio del que imparte dicha enseñanza, un valor formativo. Obligar a los alumnos a aprenderse todos los números de teléfono de la página cuarenta de la guía telefónica no es justificable, no ya por razones de oportunidad, sino

(*) Universidad de Tours.

por razones fundamentales, razones que son inherentes a nuestro propio concepto de lo que debe ser la educación intelectual: es preciso que lo que se enseñe tenga un sentido (o tenga sentido), si debe contribuir a la formación y al desarrollo del intelecto. ¿Y qué podría decirse de una enseñanza que transmitiera deliberadamente conocimientos erróneos, teorías falsas, hábitos nefastos, preocupaciones triviales? Evidentemente, tal enseñanza sería equiparable a una violencia, a una agresión ejercida contra las personas que sufrirían su perjuicio, y exigiría la más radical reprobación. La enseñanza es, por tanto, inseparable de la idea de un valor consustancial a la cosa enseñada, idea que repercute en cierto modo, por efecto de contaminación o asimilación, sobre el destinatario de dicha enseñanza. Si, siguiendo a filósofos como Paul Hirst o Richard Peters, se privilegian en la enseñanza los objetivos cognitivos, este valor consustancial a la cosa enseñada será esencialmente de carácter epistemológico: lo importante es enseñar cosas que sean verdaderas, conocimientos objetivos, procedimientos intelectuales dotados de un poder heurístico (1). Si en cambio se pone el acento sobre otros objetivos de la escolarización que los puramente cognitivos (por ejemplo la educación de la sensibilidad o de la motricidad, la educación moral o social), habrá que tener en cuenta otros criterios distintos al de valor de verdad, criterios tal vez más difusos, más difíciles de identificar y de definir. Pero no por ello estos criterios dejarán de estar presentes, aunque sólo sea negativamente, en los juicios que se expresen sobre las orientaciones estéticas, morales, ideológicas o espirituales de una enseñanza, o sobre el valor de lo que ésta aporta en materia de capacidades motrices y manuales. En cada caso, se exige la justificación, una justificación que no es esencialmente de orden pragmático (como podría ocurrir en las situaciones de *training*, donde los aprendizajes están subordinados a objetivos utilitarios estrechos e independientes de cualquier idea de formación general del intelecto o de desarrollo de la persona), sino de orden fundamental, de orden ético, ligado a una concepción del valor (valor de verdad, valor estético, valor moral, realización del ser individual y del ser humano genérico comprendido dentro del ser individual).

En el contexto actual de desarrollo de las ciencias y las teorías de la educación, la intención justificadora se sustrae por regla general a la objeción relativista. El argumento relativista adopta toda clase de formas y de caminos. Existe un relativismo individualista radical, de implicaciones escépticas y solipsistas («a cada cual su verdad»). Existe, más frecuentemente, un relativismo sociológico que considera que los valores y las verdades son productos sociales donde toman cuerpo los intereses, las pasiones, los prejuicios de colectividades humanas particulares («verdad de este lado de los Pirineos, error al otro lado»).

(1) Es sabido que para Hirst (1965), se trata esencialmente de proporcionar a los alumnos el acceso a un enfoque conceptual del mundo enmarcado en un cierto número de «formas de conocimientos», y que para Peters (1965, 1966, 1970, 1973), la educación general —lo que él denomina «educación» por oposición a «*training*»— proporciona primero al individuo un amplio abanico de conocimientos combinados con una capacidad para comprender en profundidad los fenómenos, una capacidad de juicio crítico y un gusto por las actividades intelectuales desinteresadas.

Se puede ser relativista por hiper-subjetivismo (afirmando que toda verdad es construcción o convención) o por hiper-objetivismo (afirmando que toda representación no es sino el reflejo contingente de las características materiales y sociales de la situación en la cual uno se halla). Asimismo, es posible distinguir, siguiendo a Martin Hollis y Steven Lukes (1982), entre relativismo moral, relativismo perceptual, relativismo de la verdad, relativismo de la razón. E, incluso, se puede considerar que el fenomenalismo kantiano, es decir, la teoría según la cual la «cosa en sí» es incognoscible, es una variante del relativismo, una variante «trascendental» y «transcultural» (cf. F. C. White, 1982 b). La sociología del conocimiento, ¿conduce al relativismo? No siempre, no necesariamente (cf. C. Clark, 1980). En efecto, una sociología del conocimiento puede contentarse con describir las condiciones o los procesos de emersión, de desarrollo o de difusión de ciertos tipos de saber, o también puede preguntarse, como diría Georges Gurwitsch (1960, 1966), sobre las «correlaciones funcionales» que se pueden establecer entre estos tipos de conocimientos y ciertas formas y aspectos de la vida social, sin por ello pretender reducir a determinaciones sociales los contenidos epistémicos de estos conocimientos. Al contrario, la puesta en práctica de un «programa amplio» en sociología del conocimiento (cf. D. Bloor, 1976; B. Barnes y D. Bloor, 1982; F. Isambert, 1985), obliga a no disociar los aspectos epistémicos y los aspectos sociales de las producciones cognitivas, rechaza cualquier autonomía de los contenidos respecto a los contextos, lo que supone negar a la vez la posibilidad de una objetividad del conocimiento y la noción misma de objeto de conocimiento. Son conocidas las críticas que Karl Popper (1945, capítulo 23), dirige contra las implicaciones relativistas de esta teoría, que, por otra parte, está abocada a autodestruirse mediante el mismo mecanismo a través del cual se afirma en cuanto discurso teórico.

Del mismo modo, en lo que concierne a los conocimientos escolares, habrá que distinguir dos posibles lecturas de las contribuciones analíticas aportadas por la sociología del conocimiento. Es cierto que, dependiendo de las épocas, de las sociedades, del alumnado al que se dirige, de las ideologías pedagógicas que prevalezcan, de la configuración de las relaciones de fuerza entre los diferentes grupos que ejerzan un poder de control sobre el aparato de la enseñanza, no se enseña la misma cosa ni se enseña de la misma manera: la selección, la jerarquización explícita o implícita, la conformación didáctica de los conocimientos que se enseñan en las escuelas, son procesos eminentemente sociales, cuyas «correlaciones funcionales» con ciertos rasgos de la sociedad global pueden constituir un objeto de estudio para las ciencias sociales, como Durkheim demostró de forma ejemplar en *L'évolution pédagogique en France* (1938) y como se refleja en numerosos trabajos historiográficos y sociológicos recientes sobre el tema del currículum. Sin embargo, un proyecto como éste no implica por sí mismo ningún tipo de relativismo epistemológico. Que el currículum sea una construcción institucional donde toman cuerpo conflictos de intereses, relaciones de poder y apuestas ideológicas no significa, sin embargo, que los conocimientos que constituyen el objeto de las transmisiones pedagógicas sean reductibles a construcciones sociales, si por ello se entiende construcciones o convenciones arbitrarias o puros efectos ideológicos (incluso en el

caso de ser cierto que estos conocimientos puedan ser también el producto de procesos de transposición didáctica a cuya determinación concurren diversas motivaciones sociales y el ámbito donde se operan múltiples supra-traslaciones simbólicas). En sociología de los conocimientos escolares se distinguirá, por tanto, entre un «programa restringido» (o «concordatorio»), y un «programa amplio», de implicaciones epistemológicas relativistas. Sin embargo, todavía es preciso distinguir, dentro de este último programa, entre una variante «hiper-constructivista» (de inspiración interaccionista o fenomenológica) y una variante «hiper-determinista».

Finalmente, parece necesario recordar, como ya ha sido subrayado anteriormente, que en materia educativa la cuestión del relativismo no puede abordarse exclusivamente desde el ángulo de la epistemología. En efecto, los contenidos que transmite la escuela no son tan sólo conocimientos en sentido estricto. Son también contenidos mítico-simbólicos, valores estéticos, actitudes morales y sociales, referentes de civilización. Asimismo, la cuestión de saber qué es lo que «merece la pena» enseñar desborda la cuestión del valor de verdad de los conocimientos incorporados a los programas. Son relativistas en materia de educación no sólo aquellos que cuestionan la validez o la universalidad de los contenidos científicos y teóricos de toda enseñanza posible, sino también aquellos, mucho más numerosos, que consideran que no existe ningún criterio intrínseco que permita jerarquizar las actividades y las obras humanas y preferir unas a otras, y que el hecho de enseñar tal cosa en lugar de tal otra no puede ser sino el resultado de una elección arbitraria, social y culturalmente tergiversada, o solamente justificable por consideraciones circunstanciales y pragmáticas. En resumen, y para volver sobre una distinción anteriormente propuesta, son aquellos para quienes nunca sería posible una justificación fundamental del currículum, sino, todo lo más, algunas justificaciones de oportunidad.

II. LA «NUEVA SOCIOLOGÍA» Y LA CUESTIÓN DEL RELATIVISMO

La aplicación de los instrumentos analíticos tomados de la sociología del conocimiento a los contenidos de la enseñanza, ¿conduce necesariamente a posiciones relativistas? Esta pregunta constituye el verdadero eje de la polémica que se suscitó en Gran Bretaña durante la década de los setenta ante ciertas tomas de posición de los «nuevos sociólogos de la educación», controversia que enfrentó a éstos con representantes de otras corrientes de pensamiento, sociólogos, teóricos del currículum y filósofos de la educación influidos por la tradición analítica.

1. *Sociología crítica y relativismo epistemológico*

En su texto de introducción a *Knowledge and Control* (1971 b), Michael Young desarrolla, en referencia a dos artículos anteriores de C. W. Will (1939, 1940),

una serie de consideraciones que parecen relacionadas con una posición epistemológica relativista (mientras que, recuérdese, tal vinculación no aparece de forma tan evidente en la contribución principal de Young a esta obra, «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge» (1971 c), evocada anteriormente). Ya sea en los contextos cotidianos o en la producción de verdades de conocimiento, la comunicación se asienta, observa Mills (1939), sobre un cierto número de presupuestos comúnmente aceptados, definiciones y criterios lógicos admitidos implícitamente, que establecen, por ejemplo, lo que es «un buen argumento», un razonamiento correcto, un procedimiento lógicamente aceptable. Para Mills, tales definiciones, tales reglas, no pueden tomarse como evidencias, sino que deben ser consideradas como algo forjado en función de los fines del discurso y, en cierto sentido, como algo convencional. Por lo tanto, argumentos que son tenidos por válidos en cierta época o en el seno de cierta comunidad serán rechazados en otras épocas y en otros contextos de comunicación. Las «reglas del juego» cambian al mismo tiempo que los intereses humanos. En consecuencia, nuestro instrumental lógico es el producto de las aceptaciones y de los rechazos que nos llegan de nuestros interlocutores. No es de extrañar que esta reducción de las reglas de la lógica a una especie de «pragmatismo cognitivo» teñido de una marcada coloración sociológica, conduzca a Mills a asimilar estas reglas a normas morales: el ilogicismo es comparado a una forma de «desvío».

En su comentario al texto de Mills, Young se esfuerza por destacar las implicaciones pedagógicas de esta lectura sociológica de la lógica. Subraya el carácter de «construcción social» tanto de las materias escolares, caracterizadas como un «conjunto de significados comúnmente compartidos», como de los criterios de la evaluación escolar, de la definición de lo que es correcto o aceptable en las respuestas de los alumnos como resultado de un proceso de interacción, de «negociación social». En consecuencia, del mismo modo que Mills había invalidado el «absolutismo» espontáneo de los epistemólogos y que Horton (1968) invalidaba el de los antropólogos al asimilar los «errores» de las teorías africanas tradicionales a «revoluciones científicas» en el sentido kuhniiano de la expresión, Young sugiere que habría que invalidar el «absolutismo» espontáneo de los pedagogos que sancionan las «respuestas erróneas» de los alumnos investigando más sistemáticamente, como propone John Holt (1964), el contexto institucional de aquellas escuelas donde los alumnos temen no dar la «respuesta correcta». Por último, Young arremete contra lo que denomina «los dogmas de la racionalidad y de la ciencia» proponiéndose tomar las categorías de «científico» y de «racional» como «realidades construidas en contextos institucionales particulares». ¿No implica esto la imposibilidad de establecer objetivamente la distinción entre pensamiento científico y pensamiento no científico, y no supone afirmar que la racionalidad no es sino una noción convencional? Es sabido que en la contribución de G. Esland a *Knowledge and Control*, «Teaching and Learning as the Social Organization of Knowledge» (1971), aparecen consideraciones del mismo tipo. Este autor hace también referencia a la argumentación de C. W. Mills sobre la relatividad socio-histórica de las reglas de construcción y de los criterios de validación de los enunciados. Las epis-

temologías son, en su opinión, hechos de institución, tradiciones cognitivas cuya plausibilidad se cimenta enteramente sobre la adhesión de comunidades intelectuales particulares. Por ello, las nociones de validez y de verdad no pueden considerarse como algo dotado de la misma significación en cualquier contexto espacio-temporal: son nociones apoyadas sobre mecanismos de indexación cultural y de legitimación social. En la misma dirección apunta Neil Keddie, que en su texto *Education as a Social Construct* (1973), se apoya sobre ciertos trabajos antropológicos recientes (R. Horton, 1967, 1968; T. Gladwin, 1970) para poner en tela de juicio las acepciones y las implicaciones etnocéntricas del concepto moderno y occidental de racionalidad. Esta crítica se dirige especialmente contra la filosofía de la educación de Richards Peters (1966), cuyas implicaciones conservadoras y autoritarias son denunciadas paralelamente por otros autores adscritos a la esfera de influencia «radical» o marxista (cf. D. Adelstein, 1972; K. Harris, 1979; M. Matthews, 1980), como también son criticados los presupuestos «absolutistas» de la teoría de las «formas de conocimiento» de Paul Hirst (cf. C. Jenks, 1977; M. Sarup, 1977; M. Matthews, 1980; K. Kleining, 1982).

2. Una crítica filosófica del relativismo sociológico

Blanco privilegiado de la crítica «antiabsolutista» y «antipositivista» de los «nuevos sociólogos» y de los teóricos «radicales» de los años setenta, los filósofos de la educación han sido también sus principales detractores en la polémica que se desarrolló en torno al relativismo. Aparecido al mismo tiempo que el artículo de David Gorbitt sobre la «nueva sociología», el texto de Richard Pring *Knowledge Out of Control* (1972) reúne de forma clara y concisa las objeciones esenciales.

Como cuestión previa, Pring recuerda los presupuestos epistemológicos que, en su opinión, parecen servir de base a la crítica de los conocimientos y de los juicios escolares desarrollada por los «nuevos sociólogos»: no conocemos el mundo tal y como es, sino que nuestro conocimiento de él está mediatizado por un marco conceptual que es, de hecho, una construcción social contingente; nuestras formas de pensar, nuestros conceptos, nuestros argumentos, nuestros criterios de verdad pueden y deben ser empíricamente «explicados» en relación con las condiciones sociales que las determinan según un mecanismo causal; de ello se desprende que nociones como la validez de un argumento, la verdad de un enunciado, la exactitud en la aplicación de un concepto a la experiencia, dependen de los contextos donde éstas se aplican y no tienen, por tanto, valor universal, como sucede igualmente con la oposición entre racional e irracional, dado que apelar al concepto de racionalidad como criterio de verdad universal e impersonal no es más que una ilusión. Ahora bien, Pring se pregunta en primer lugar si esta teoría epistemológica puede aplicarse en los mismos términos a todas las categorías de conocimientos, o si ciertos dominios que responden a criterios epistemológicos rigurosos, tales como las matemáticas o las ciencias de la naturaleza, no suponen una excepción al relativismo. Si se admite, como sugieren ciertas formulaciones de los psicólogos, que las

verdades científicas de esta naturaleza son también «construcciones», ¿lo serían en la misma medida y en el mismo sentido que, por ejemplo, los sistemas jurídicos vigentes en las distintas sociedades? ¿No son posibles varias interpretaciones del concepto de «construcción»? Por supuesto, subraya Pring, todos los conceptos son de naturaleza social, si por ello hay que extender, por una parte, que son aquello a través de lo cual la experiencia individual puede organizarse y conseguir una expresión pública, y, por otra parte, que el marco conceptual en el cual se efectúa nuestra aprehensión del mundo es variable de una lengua a otra, de una sociedad a otra. Pero éstas son verdades triviales sobre las cuales todo el mundo suele ponerse fácilmente de acuerdo: ciertamente esto no es lo que pretenden decir los sociólogos que consideran que los criterios de la lógica y el mismo concepto de racionalidad son puras «construcciones sociales».

De hecho, para Richard Pring —y esto constituye el verdadero núcleo de su argumentación— decir que existen múltiples maneras posibles de organizar conceptualmente la experiencia humana no implica en absoluto la libertad para organizarla de cualquier manera. En primer lugar, existen lo que podría denominarse límites o cortapisa «lógicas» que dejan sentir su peso sobre esta conceptualización. Por ejemplo, no es posible sustraerse a un marco de referencia espacio-temporal, al margen del cual desaparecerían las nociones mismas de identidad y de diferencia. La inteligibilidad de todo enunciado sobre el mundo presupone, en consecuencia, la apelación a ciertas categorías de pensamiento muy generales, al igual que la posibilidad de dirigirse al otro atribuyéndole intenciones, motivos, sentimientos o representaciones, o el mismo hecho de imputarle «definiciones de realidad» diferentes a las nuestras, son evidencias comunicativas que implican la existencia de un mínimo de criterios de inteligibilidad comunes (2). En segundo lugar, nuestra conceptualización del mundo tropieza, según Pring, con una serie de límites o cortapisas que se pueden calificar de «reales», es decir, que vienen dados por la propia naturaleza de las cosas. Aquello que lleva a establecer una distinción, una discriminación, en el seno de las cosas puede ser siempre analizado como el producto de ciertas situaciones sociales, de ciertas variables de contexto, pero es imprescindible que en las cosas haya por lo menos algo que posibilite esta labor de discriminación. La distinción entre gatos y perros debe tener algo que ver con los gatos y los perros en sí mismos, observa Pring con ese humorismo filosófico muy anglosajón que consiste en vestir a la sensatez con las rústicas galas del sentido común. Por consiguiente, el hecho de reconocer que nuestro acceso a la realidad está siempre mediatizado por conceptos y que éstos tienen una dimensión social no es suficiente para justificar la afirmación según la cual la realidad sería (o sólo sería), una construcción social.

(2) Del mismo modo, volviendo más recientemente sobre la misma polémica, autores como A. J. Watt (1982) o F. C. White (1982 *a*), han subrayado que las reglas fundamentales de la lógica no pueden quedar constreñidas a contextos particulares: el principio de no-contradicción es universal porque es el fundamento mismo de toda comunicación.

Richard Pring expone otro argumento, tan viejo como la propia filosofía y su lucha contra el escepticismo, que volverá a detectarse en la práctica totalidad de los comentaristas hostiles al relativismo de los «nuevos sociólogos»: el argumento de auto-contradicción. La teoría según la cual toda teoría es un producto social desprovisto a priori de validez objetiva, está obligada a reconocerse a sí misma como un producto social (salvo que quiera reclamar para sí un privilegio de extra-territorialidad sociológica, a todas luces exorbitante) y en ese sentido denuncia implícitamente su carencia de valor objetivo. A decir verdad, como observa A. J. Watt, parece más conveniente hablar aquí de auto-refutación que de auto-contradicción. En efecto, en sentido estricto, no puede decirse que exista contradicción entre ciertos enunciados del relativismo, sino que la contradicción se da entre el contenido teórico de lo que éste enuncia (que niega la posibilidad de una verdad objetiva) y su realidad en cuanto «resultado», su *status* mismo de enunciado teórico (que la presupone prácticamente). Esto significa que el relativismo no pertenece a la categoría de las teorías formalmente falsas, sino más bien a la de las teorías que, *stricto sensu*, no pueden ser tomadas en serio porque lo que dicen es incompatible con lo que hacen al decirlo, es decir, con el hecho mismo de su decir. (En términos de Austin —1962—, se produce una contradicción entre el nivel «locutivo» y el nivel «perlocutivo» del discurso relativista) (3). Una crítica como ésta no pertenece, sin embargo, a la categoría de las críticas *ad hominem*, categoría que sí ilustra, en cambio, Nigel Hand (1977) cuando, por ejemplo, destaca la contradicción existente entre el contenido «democrático» de las tesis de los «nuevos sociólogos» y el carácter crítico de su lenguaje y de su estilo, o también la contradicción que se produce entre su permanente denuncia de la «reificación» y el hecho de servirse ellos mismos de un lenguaje estereotipado.

De todo ello se deduce, siguiendo a Richard Pring, la necesidad de mantener una distinción contrastada entre la lógica y las ciencias empíricas del pensamiento, entre el enfoque epistemológico y el enfoque «genealógico», entre el procedimiento mediante el cual se establece (o se discute) el valor de verdad de una representación, y aquel mediante el cual se reconstruye su génesis concreta en función de los valores reales (psicológicos o sociales) que la condicionan (4). Es sabido que para numerosos autores anglosajones la racionalidad y la cientificidad son inseparables de la noción misma de conocimientos «públicos», de criterios «públicos» de validación y refutación. ¿No se produce aquí una convergencia con ciertas posiciones de sociólogos, como en algún momen-

(3) Sobre este argumento de la auto-refutación del relativismo, que diversos autores consideran mal fundado, cf. también las contribuciones de R. Fopp (1984); S. Knight (1984); J. Marshall, M. Peters y M. Shepherd (1981); H. Siegel (1982); J. Weckert (1984) y F. C. White (1982 a, 1984), aparecidas todas ellas (al igual que la de A. J. Watt) en la revista australiana *Educational Philosophy and Theory*, y la de K. Dixon (1987) publicada en el *British Journal of Sociology*.

(4) En el mismo sentido, Graham Dawson (1977, 1981) reprocha a los «nuevos sociólogos» su voluntad de ignorar la distinción propuesta por ciertos teóricos del lenguaje contemporáneos entre «proposiciones» y «actos de habla» y subraya que si la sociología tiene perfecto derecho a interesarse por las condiciones y por los contextos de producción de los enunciados en tanto que actos de habla, la cuestión de su valor de verdad en cuanto proposiciones le es ajena por naturaleza.

to concede el propio Pring, al reconocer el carácter «social» del conocimiento? Es preciso admitir, sin embargo, que toda asimilación de las categorías de lo «público» a las de lo social sería un contrasentido. La intersubjetividad epistémica que caracteriza al «Estado cultural» (el hecho de que todo pensamiento cultural sea un pensamiento elaborado colectivamente y, sobre todo, colectivamente controlado, hecho que Bachelard (1949) designa con el término de «corracionalismo») es exactamente lo contrario a una intersubjetividad psicológica o social. Precisamente porque el pensamiento científico y cultural es un pensamiento «público» no puede ser un pensamiento «social», es decir, capaz de trascender los corporativismos, los clientelismos, los comunitarismos y los colectivismos (así como los individualismos) intelectuales. El «Estado cultural» no puede ser asimilado ni a una comunidad ni a una sociedad. Por idéntico motivo, la escuela no es asimilable ni a una familia, ni a una patria, ni a un club.

3. *¿Relativismo o pragmatismo? Pensamiento teórico y compromiso político*

Michael Young se vio obligado a precisar su pensamiento en varias ocasiones para responder a las críticas de los detractores del relativismo, en particular con motivo de la polémica desarrollada entre él y el filósofo John White, que apareció publicada en dos números sucesivos de *Education for Teaching* (1975, 1976).

White interpreta el pensamiento de Young en un sentido radicalmente relativista. Ahora bien, para él esta posición es inaceptable, en primer lugar, porque al asimilar toda enseñanza a una inculcación arbitraria, a un adoctrinamiento, conduce a los docentes a la desmoralización y a la desmovilización. Es sabido que este argumento, de gran peso pragmático pese a que desde el punto de vista teórico no sea muy decisivo, ha sido utilizado por varios autores en el marco de la polémica sobre la «nueva sociología» (cf., por ejemplo, C. Yardley, 1975, y más recientemente G. Dawson, 1984). Asimismo, White retoma también el argumento de auto-refutación utilizado anteriormente por Pring. Por último, observa que el relativismo moderno es posiblemente el fruto de una confusión entre objetividad y certeza: de aquello que no admite un conocimiento plenamente cierto se deduce que la idea de objetividad es una ilusión, lo que implica no ver la diferencia entre racionalismo y dogmatismo. (Este mismo tema popperiano reaparecerá en Mary Warnock, 1977).

En su respuesta a John White, Young rechaza la etiqueta de relativismo, siempre que tal designación se entienda aplicada a un pensamiento que se niega a tomar partido y pretendiera situarse de alguna manera al margen o por encima de todos los puntos de vista posibles. Es preciso ubicarse necesariamente en alguna parte y no es posible relativizar nuestra propia posición sin negarnos a nosotros mismos. Esto no implica, sin embargo, advierte Young, que deban aceptarse los presupuestos del objetivismo, es decir, la idea de una verdad exterior al hombre y a la historia. En nuestras metas y en nuestras posibilidades como hombres reside, añade (1975, p. 9), el único fundamento posible

tanto de nuestros pensamientos como de nuestras acciones. Young rechaza así el relativismo «clásico» en beneficio de lo que se podría caracterizar como una teoría del compromiso y de la responsabilidad histórica del intelectual, de indudables resonancias existencialistas (como de hecho confirma la referencia a Merleau-Ponty en dos textos suyos algo anteriores (1973, *a, b*). En el plano epistemológico, Young conviene con White en que las implicaciones de una teoría como ésta no resultan totalmente transparentes. Por último, se ve obligado a precisar que, en su opinión, el criterio último de validación de un conocimiento reside en la contribución que éste es susceptible de aportar al progreso del conocimiento humano, teniendo siempre presente que una definición unívoca de esta noción sería imposible. Tal definición, que comporta elecciones de valores y elecciones sociales, supone una apuesta inevitablemente política. De ahí su conclusión algo brutal, pero a la postre no tan inesperada dado el contexto en el que se desarrollaba la polémica contra White (y, más en general, dentro del contexto intelectual «radical» de los años setenta), según la cual la cuestión del conocimiento es, en el fondo, una cuestión política.

En consecuencia, se puede caracterizar la posición epistemológica de Young hacia 1975 como un «pragmatismo amplio», según expresión de D. E. Cooper (1980), más que como un relativismo. Se trata de una variante política, de una versión militante del pragmatismo, que no deja de evocar ciertos aspectos del pensamiento marxista. Ciertos comentaristas, como John Clark y Helen Freeman (1979, *a, b*), no se equivocan al considerar que este pragmatismo humanista parece perfectamente integrable dentro de una teoría del conocimiento como la desarrollada por Habermas (1972). Un artículo conjunto de Helen Freeman y Alison Jones (1980) aporta una interesante y esclarecedora óptica sobre la posición de Young. Estas dos autoras intentan superar la oposición existente en el seno de las ciencias sociales entre la tradición «positivista» y la tradición «interpretativista» para evitar simultáneamente el dogmatismo de la primera y el relativismo de la segunda. Ahora bien, en su opinión, el procedimiento seguido por Young al adoptar el progreso humano como criterio de evaluación de los conocimientos teóricos podría inscribirse directamente dentro de esta perspectiva. Ésta supone, en efecto, una doble ruptura: por un lado, con la definición positivista de la verdad como correspondencia entre el pensamiento y lo real y, por otra, con la definición técnico-instrumental de la racionalidad como capacidad de predicción y poder de control y de manipulación, definición esta última ligada en parte a otra definición más amplia, no técnica, de la razón (cf. Bernstein, 1976) como cooperación entre los hombres para la consecución de fines prácticos vinculados explícitamente a una preocupación por la calidad de la vida humana. Dado que esta preocupación comporta juicios de valor, orientaciones normativas, preferencias y rechazos explícitamente motivados, excluye todo relativismo así como todo positivismo. Queda por saber qué contenido preciso es posible asignar a esta noción de progreso humano. Para Freeman y Jones, tal noción no podría quedar reducida a la exigencia utilitarista de «la mayor felicidad posible para el mayor número posible de personas», pues esta especificación todavía sería compatible con el mante-

nimiento de desigualdades sociales. Para Freeman y Jones, el valor de una teoría debe evaluarse, en resumidas cuentas, en función de la ayuda que es susceptible de aportar a la acción colectiva de los oprimidos.

Una cosa es rechazar toda definición estrechamente técnico-instrumental de la razón, es decir, afirmar en cierto modo la autonomía (y tal vez la preeminencia) de la razón práctica respecto a la razón teórica y a la razón técnica, y otra muy distinta es intentar que las palabras conserven su sentido. Ahora bien, al confundir de esta manera la epistemología, la ética y la política, ¿no se está privando de su sentido a las palabras mientras se pretende evaluar la validez de un conocimiento teórico por su poder de contribución al progreso humano o a «la acción colectiva de los oprimidos»? El hecho de que esta noción de progreso humano sea particularmente confusa y poco operativa en cuanto criterio epistemológico es secundario. Aun en el caso de que tal noción fuera diáfana, el problema seguiría siendo el mismo: la separación entre niveles de pertinencia de la experiencia humana. Es bien sabido que los conocimientos teóricos se desarrollan con mucha frecuencia en respuesta a problemas humanos prácticos, y nadie podría negar la importancia de una cuestión como la del uso social de los conocimientos. E incluso se puede afirmar que ciertos conocimientos, incluyendo los de tipo «objetivo», son «objetivamente» más capaces que otros de aportar justificaciones a ciertos modos de acción colectiva o de suministrar soportes a ciertos tipos de afirmación ideológica. Pero, como subraya John White, tales constataciones empíricas no bastarían para justificar una definición pragmatista de la verdad: lo que motiva el desarrollo de los conocimientos no puede confundirse con aquello que los define o que los valida como conocimientos verdaderos.

4. *Relativismo y pedagogía*

Ciertos comentaristas inciden más sobre las implicaciones pedagógicas de las tesis relativistas que sobre su significado propiamente epistemológico. Es el caso de David Cooper (1980) quien, dentro del pensamiento de los que él denomina irónicamente los «Reckers» («Radical Egalitarian Critics of Knowledge and Educational Reality»), distingue entre un componente epistemológico, un componente sociológico (mezcla de idealismo «constructivista» y de determinismo) y un componente pedagógico, focalizando su crítica sobre este último y denunciando en particular la especie de anarquismo igualitarista que inspira con mucha frecuencia las tomas de posición de éstos en lo referente a los problemas de enseñanza. Cooper pone como ejemplo las matemáticas, donde en ocasiones se defiende la tesis «constructivista». Incluso si se considera que los objetos matemáticos son literalmente «una construcción del intelecto», no por ello varía en absoluto, subraya, ni la necesidad de enseñarlos como un saber que preexiste a los individuos ni el hecho de que deban ser aprendidos bajo la dirección de especialistas competentes. Discutir sobre los fundamentos últimos de las matemáticas y sobre la posibilidad de «lógicas alternativas» es una cosa, enseñar a los alumnos a razonar matemáticamente y juzgar la forma en que un alumno resuelve un problema de matemáticas es otra.

El mismo alegato en favor del didactismo reaparece en Mary Warnock (1977). La teoría kuhniiana de los «paradigmas» carece de interés para el pedagogo, observa la autora, de no ser porque es necesario lograr primero que los alumnos adquieran unos conocimientos sólidos encuadrados en un marco conceptual de referencia determinado antes de sugerirles la existencia de posibilidades de pensamiento radicalmente diferentes. Es muy posible que en materia científica las teorías sean construcciones provisionales, llamadas a ser un día reemplazadas por otras. Pero para Mary Warnock este hecho no excluye en absoluto, como también subrayara Karl Popper (1972), la idea de objetividad, la existencia de un *corpus* de conocimientos aceptados colectivamente en un momento dado, depositados en documentos que funcionan como una memoria impersonal y pública, independientes de las adhesiones y de las expresiones de individuos particulares, y sobre cuya base es permanentemente posible la progresión del saber. De hecho, señala Warnock, la existencia históricamente atestiguada de «revoluciones científicas» puede llevar a los relativistas a creer que en cualquier momento todas las teorías son igualmente plausibles y que ninguna puede ser preferida objetivamente a cualquier otra. Ello supone ignorar la existencia en todo contexto espacio-temporal de esos *corpus* de conocimientos «estables, aceptados, establecidos». Para Mary Warnock el primer deber de los docentes es, en consecuencia, enseñar previamente lo que es conocido y que lleva en sí «la marca de la no-relatividad». En esto puede decirse que la autora se convierte en apologista, si no de una «ciencia normal» en el sentido kuhniiano, sí al menos de una «didáctica moral», de una didáctica asentada en los aspectos mejor establecidos y más incontestables de la cultura intelectual.

Dado que el relativismo tiene consecuencias sobre el currículum (al que hace difícilmente justificable en cuanto elección de contenidos de enseñanza) y sobre la relación pedagógica (a la que hace difícilmente aceptable en cuanto relación de autoridad «asimétrica» entre docentes y alumnos), se comprende que conduzca también a privar a la evaluación escolar de una parte importante de sus fundamentos. El relativismo se aviene con la «teoría del etiquetaje», con la tesis según la cual los juicios escolares, las apreciaciones que realizan los docentes, los evaluadores, los examinadores y todos aquellos que detentan institucionalmente un poder de certificación y de orientación sobre los comportamientos o los resultados de los alumnos, funcionan de hecho como *labels* sociales, «etiquetas» sin valor objetivo (o cuyo poder de definición social es desproporcionado en relación con su valor objetivo), y que, por lo general, inducen lo que pretenden describir mediante un proceso típico de auto-verificación a posteriori. En esta negación de las diferencias objetivas (entre los alumnos y entre los conocimientos), en esta propensión que muestra el «sociológico-criticismo» (así designado por referencia a la crítica de Lénine contra el «empírico-criticismo») a reducir la realidad del mundo exterior a la percepción que de él tienen los individuos, a la definición que de él dan o a las predicciones que efectúan a su respecto, Anthony Flew (1976) percibe un resurgir sociológico del idealismo de Berkeley. Por su parte, Graham Dawson (1977) subraya que los juicios, las clasificaciones, las predicciones escolares no pueden ser reducidas a meros artefactos. Para este autor, el que sea posible efectuar una evalua-

ción diferencial de los alumnos, aunque sea de forma aproximativa y grosera, «debe tener forzosamente algo que ver con los propios alumnos», dice el autor en relación con la formulación de Pring sobre los gatos y los perros. ¿Es posible afirmar, siguiendo a L. Clark y H. Freeman (1979, a), que puesto que el juicio profesoral, al igual que el arbitraje deportivo, tiene generalmente un valor de sanción (y no solamente de descripción) equivale más a una enunciación «performativa» que a una «constativa», según la terminología de Austin (1962)? Ahora bien, esto no impide, responde Dawson (1979), que tal juicio pueda estar bien o mal fundado teniendo en cuenta las reglas del juego comúnmente admitidas: no por ello el poder de imponer un juicio a los demás denotará un poder para transformar en verdadero o justo lo falso o lo injusto. A uno y otro lado de los Pirineos no hay más que una verdad y una justicia. Según Dawson (1984), dos espejismos sustentan de hecho esta teoría del «etiquetaje» o del artefacto: la ilusión «performativista» (que confunde el decir y el hacer, o más exactamente el dicho y el decir, el dicho y el hecho de decir y el hecho de decir diciendo, sin dar cabida posible a la eventualidad de que los juicios puedan venir avalados por realidades y que no sean simples actos «ilocutivos» y la ilusión «subjetivista» (que consiste en reducir la realidad a la representación que de ella tienen los individuos). Por ello, en el conflicto que frecuentemente parece oponer la sociología relativista al «sentido común», es preciso, según Dawson, dar resueltamente la razón a este último, y denunciar al mismo tiempo el efecto desmovilizador que teorías como éstas pueden ejercer sobre los docentes.

4. *Hacia una solución «concordatoria»*

La abundancia y la convergencia de las críticas suscitadas por el relativismo epistemológico explícito o latente de la «nueva sociología» (críticas formuladas no sólo por filósofos, como podría deducirse por los desarrollos teóricos expuestos precedentemente, sino también por ciertos sociólogos y teóricos del currículum, y por autores tanto marxistas como no marxistas), no pueden ciertamente servir como argumento para negar la posibilidad de una sociología del conocimiento ni la pertinencia de una sociología del currículum, pero apuntan ciertamente contra cualquier tentación «sociologista» en esta materia. Puede decirse que al aventurarse de esta manera dentro del territorio de la epistemología y en el de la teoría de la verdad, ciertos representantes de la «nueva sociología», al frente de los cuales figura el propio Young, han contribuido a debilitar su propósito creyendo situarlo en un registro «amplio», y han oscurecido la imagen de la sociología al reclamar para ella un área de competencia prácticamente ilimitada. Gerald Bernbaum formula sobre este punto unas observaciones muy esclarecedoras en su obra *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education* (1977). En su opinión, la sociología del conocimiento tiene ciertamente una serie de datos esenciales que aportar respecto a la forma de producción, difusión y legitimación de los conocimientos en el seno de la sociedad, al igual que la sociología del currículum puede arrojar una valiosa luz sobre los procesos de constitución de las materias escolares, los mecanismos de eva-

luación y de selección de competencias, los procesos de decisión relativos a la selección y la estructuración de los contenidos de enseñanza. Sin embargo, la cuestión de la validez epistemológica de los conocimientos es otra cuestión, una cuestión que se sustrae por definición a la competencia del sociólogo, y que tampoco podría ser abordada partiendo de criterios políticos como sugiere Young —de forma cuando menos confusa— a través de su noción de «compromiso». Por tanto, la argumentación de Bernbaum no se dirige contra la sociología, sino que en suma lo que plantea es la necesidad de definir con mayor precisión el dominio de actuación de esta ciencia y de proceder a un mejor reparto de funciones entre la sociología y la epistemología, solución que podría calificarse de «concordatoria».

Hacia una conclusión análoga conducen las observaciones formuladas por Denis Lawton en *Class, Culture and the Curriculum* (1975). En su opinión, es preciso establecer en cierto modo una clasificación dentro del aporte teórico de los «nuevos sociólogos», separando lo contestable de lo incontestable. En primer lugar, Lawton subraya el interés de la reflexión abierta por éstos acerca del papel que desempeñan los procesos de transmisión escolar en el mantenimiento de las desigualdades sociales y acerca de las apuestas sociales relativas a la estratificación de los conocimientos escolares. En cambio, la tesis que sostiene que las separaciones tradicionales entre las materias de enseñanza tienen necesariamente un carácter convencional o arbitrario, es, en su opinión, contestable: no se puede aceptar sin discusión tal o cual sistema de compartimentación, pero sí es posible a priori considerar que toda compartimentación está desprovista de fundamento intelectual. Otras dos tesis de la «nueva sociología» son, a su juicio, aún menos procedentes: la que considera que todos los conocimientos son puras «construcciones sociales», y la que reduce el concepto mismo de racionalidad a una convención. Para Lawson, la argumentación contra la razón desarrollada por los sociólogos relativistas es autocontradictoria (aquí reaparece el argumento filosófico del «*self-defeating paradox*» visto anteriormente). Además esta argumentación sería incompatible con ciertos datos antropológicos, lingüísticos o psicológicos recientes, como, por ejemplo, los trabajos de Piaget, de Chomsky y de Kohlberg, que sugieren la existencia de verdaderos «universales» transculturales. Y, por último, es profundamente desmovilizador tanto en el ámbito de la educación como en los de la investigación y la comunicación. Al distinguir de esta manera unas aportaciones de otras, al aislar los diferentes aspectos de un pensamiento que se pretendía global y dialéctico, al cribar el buen grano sociológico de la paja epistemológica. Al igual que Gurtvich (1966), cuyas advertencias contra cualquier uso reductor de la sociología del conocimiento evoca, Lawton busca en la crítica del sociologismo las condiciones para el reconocimiento del territorio que a la sociología le pertenece en cuanto ciencia.

III. RACIONALIDAD, RELATIVISMO Y CULTURA

La polémica que se desarrolló en Gran Bretaña durante los años setenta en torno a las implicaciones relativistas de la «nueva sociología de la educa-

ción», al igual que la suscitada más recientemente a propósito de las implicaciones del multiculturalismo, se inscriben en una problemática de alcance más vasto: la de las relaciones entre racionalidad, relativismo y cultura. Es innegable que la reflexión desencadenada a este respecto es profundamente deudora de las aportaciones originales de pensadores como Thomas Kuhn y Peter Winch y de las discusiones surgidas al calor de estas tesis (cf. K. Nielsen, 1974; F. Musgrove, 1982; N. Burtonwood, 1985, 1986).

Puede decirse que con el concepto de «paradigma» Kuhn (1962) propone una lectura «cultural» del funcionamiento de la razón científica. Un paradigma es, en efecto, un marco conceptual de aprehensión del mundo al cual se adhieren un conjunto de investigadores en un momento dado, y que está asociado a cierto número de procedimientos cognitivos típicos cuya adquisición puede ser comparada a un proceso de socialización. Es una modalidad de actividad científica que proporciona, a la vez, las preguntas pertinentes y las respuestas posibles, los métodos de investigación aceptables y los criterios legítimos de validación de los resultados. El principal rasgo que emparenta los paradigmas con representaciones culturales o visiones del mundo es su carácter de sistema cerrado, el hecho de que puedan defenderse, mediante todo tipo de dispositivos reductores, contra las intrusiones o las «anomalías» de lo real y, en consecuencia, el hecho de que sus insuficiencias heurísticas sólo aparezcan a posteriori, cuando otro paradigma ha tenido tiempo para madurar y ocupar el lugar del precedente mediante un proceso de ruptura revolucionaria que nunca podría justificarse plenamente en términos de racionalidad científica «positiva». Son conocidas las graves críticas formuladas particularmente por Karl Popper (1970, 1976), contra los conceptos de paradigma, de ciencia normal, de marco de referencia (cf., además, M. Hammersley, 1984; D. McNamara, 1979; M. Masterman, 1970; N. Perry, 1977), y también la respuesta de Kuhn (1970) precisando que la sustitución de un paradigma por otro puede tener valor de progreso si el nuevo tiene un mayor poder de predicción o de resolución de problemas, pero que no por ello este último será más verdadero en el sentido de «más conforme con lo real», ámbito que, pese a todo, permanece inaccesible.

De forma paralela a los trabajos desarrollados por Kuhn sobre la historia de las teorías científicas, la reflexión de Peter Winch (1958, 1964, 1970) en torno al pensamiento antropológico contribuyó en gran medida, durante los años sesenta, al desarrollo de la crítica contra la concepción unitaria y «absolutista» de la razón. Para este autor, lector del «segundo» Wittgenstein (1953), cada «forma de vida», como la religión o la magia, al igual que la ciencia, desarrolla criterios de racionalidad que le son propios, y no existe una «metalógica» que permita testar y jerarquizar las diferentes lógicas puestas en juego en los diferentes contextos prácticos. Por tanto, no existe ninguna razón para arrojar la religión y la magia, por ejemplo, a las tinieblas de lo «prelógico». Para Winch, estas observaciones son particularmente válidas como argumento contra cierto uso de los conceptos de racionalidad y de irracionalidad a los que suelen ser bastante propensos los etnólogos cuando describen prácticas sociales como

la brujería. En un sentido más general, tienen un valor de crítica radical contra todas las formas de etnocentrismo, en particular en materia de educación. ¿Quiere esto decir que, por tanto, todos los sistemas de explicación del mundo vienen a ser lo mismo, que en el dominio que les es propio —que es el de la descripción y la predicción de los fenómenos naturales— el pensamiento científico no es preferible al pensamiento mágico? Una importante polémica tuvo lugar en los países anglosajones en relación con las tesis de Winch (cf. D. R. Bell, 1967; M. Hollis, 1972; A. MacIntyre, 1967; H. Meynell, 1972; R. Horton, 1976). Ernest Gellner (1968, 1973) ha subrayado la dificultad de aceptar una teoría que sitúa en el mismo plano la creencia en la brujería y el rechazo de tal creencia y que pretende prohibir toda evaluación intercultural. En realidad, según Gellner, toda cultura es inevitablemente evaluadora, ya sea respecto a otras culturas o respecto a sus propias manifestaciones. Y para este autor (1968, 1982), al igual que para Charles Taylor (1982), la superioridad cognitiva de la civilización científico-industrial es un hecho innegable, irreductible a cualquier acusación de etnocentrismo.

Otros autores como Martin Hollis (1967, 1982) y Steven Lukes (1967, 1973, 1982) desarrollan lo que podría calificarse como una crítica «trascendental» del relativismo, al argüir que el mismo hecho de identificar diferencias entre las culturas, las lenguas o los tipos de racionalidad implica necesariamente, «de alguna manera», la existencia de un denominador común a todas ellas. Para comprender lo que dicen o lo que creen aquellos que parecen no responder a los mismos criterios de racionalidad que nosotros, es preciso al menos compartir con ellos una concepción de lo verdadero y de lo falso, estar de acuerdo si no con el contenido de los enunciados, sí al menos sobre la forma en que puede establecerse una demarcación entre un enunciado verdadero y un enunciado falso. Todo parece apuntar a que el reconocimiento de la pluralidad de las racionalidades y —como también subrayan W. Newton-Smith (1982) y Robin Horton (1979, 1982)— la misma posibilidad de una traducción, de una interpretación, de una comunicación intercultural, indicase, a un nivel más profundo, la unidad y la universalidad de la razón. Para Lukes y Hollis, existen al menos dos criterios universales, no tergiversados culturalmente, que permiten pronunciarse sobre la racionalidad de un enunciado o de una creencia: por una parte, su posibilidad de verificación empírica y, por otra, su consistencia lógica, su carácter no contradictorio. Estos dos criterios constituyen las condiciones últimas y verdaderamente trascendentales a las que está sujeto todo pensamiento.

Una vez planteadas la unidad y la universalidad de la razón epistémica, la intangibilidad del principio de no contradicción, la validez transcultural del procedimiento empírico-experimental, ¿se ha conseguido con ello evitar el relativismo? Gellner afirma la superioridad cognitiva intrínseca de la civilización científico-industrial, y Charles Taylor considera, por su parte, que el hecho de que la ciencia moderna aporte una mejor comprensión de la naturaleza que los sistemas de interpretación tradicionales es una evidencia que se impone en todas las culturas. Completamente de acuerdo. Pero la razón lógica, física

y técnica, la razón que triunfa en la tecno-ciencia, ¿es acaso la única razón posible? Junto a la razón analítica y técnica, proveedora de medios de previsión y de medios de dominación, resulta muy evidente la necesidad de dejar un espacio para lo que, con toda exactitud, es preciso denominar razón práctica, razón legislativa y justificadora, generadora de las normas y gestora de los símbolos que fundamentan o regulan la acción humana, y que tiene en la razón política, en la razón jurídica o en la razón pedagógica algunas de sus especificaciones. Ahora bien, esta razón práctica padece actualmente el embate del relativismo mucho más directamente que la razón lógica, física y técnica. En materia de educación, es preciso admitir que la amenaza de «deslegitimación» que pesa sobre todas las prácticas educativas no es tanto el producto del relativismo epistemológico como del relativismo cultural, que al proclamar la inconsistencia de los valores, el carácter arbitrario de los criterios éticos o estéticos, inserta en los fundamentos mismos de la empresa educativa la sospecha de un universal «¿y para qué?». Incluso los contenidos propiamente intelectuales no se ven libres de esta sospecha, pues no basta con establecer (o afirmar), en contra del relativismo epistemológico, la universalidad del pensamiento lógico y del procedimiento cognitivo racional para lograr por ello que dicho pensamiento o dicho procedimiento sean deseables y dignos de ser enseñados en las escuelas. La epistemología nunca conseguirá hacernos amar la verdad: el valor de verdad (de una proposición, de una teoría) es una cosa, el valor de *la* verdad es otra cosa muy distinta que concierne al terreno de la ética fundamental. Por este motivo cuando, en la búsqueda de una justificación del currículum, se consigue franquear el obstáculo del relativismo epistemológico, tan sólo se ha recorrido una mínima parte del camino.

Como subraya David Cooper (1980, p. 141), el relativismo cultural parece, con toda evidencia, ir en contra del sentido común: en nuestras elecciones más fundamentales evaluamos, preferimos, clasificamos y reclamamos el asentimiento de los otros de forma espontánea. Y, sin embargo, no hay nada más difícil que encontrar argumentos teóricos explícitos que permitan refutar directamente las tesis relativistas. Como máximo es posible contestarles con pruebas indirectas, con argumentos fragmentarios. Por ejemplo, sugiere Cooper, puede subrayarse la existencia de un importante núcleo de valores morales común a todas las sociedades, compatible de hecho con importantes divergencias interculturales o interindividuales relativas a la ejecución de las elecciones prácticas, o bien es posible observar que si ciertas obras literarias o artísticas disfrutaban de mayor audiencia y resonancia en ciertas sociedades que en otras, ello no implica en absoluto la adhesión a una concepción relativista del arte: la identificación de las obras maestras y la admiración que suscitan son fenómenos transculturales. Esta identificación, base tanto de toda comunicación como de toda evaluación interculturales, presupone evidentemente la existencia de «universales».

Es propio de todas las «querellas de los universales» ser interminables e inagotables. Sobre este punto, como sobre otros muchos, las aportaciones de la antropología resultan ambiguas y es posible aplicar una doble lectura, univer-

salista y relativista, incluso a los trabajos de un mismo autor, como demuestra Todorov (1986) a propósito de Claude Lévi-Strauss. En el pensamiento anglosajón contemporáneo existe una tensión perceptible entre los que acentúan el pluralismo irreductible de las culturas y aquellos que subrayan la existencia de convergencias, de similitudes que traspasan las fronteras étnicas, lingüísticas o ideológicas. Por tanto será posible encontrar, por un lado, autores que consideran que todo juicio que pueda emitirse —invocando por ejemplo la ideología de los derechos del hombre— sobre ciertos aspectos de culturas foráneas (como la de los «cortadores de cabezas» de Borneo), es un síntoma de imperalismo moral (cf. E. Leach, 1973; A. Pollis e I. Schwab, 1979) y, por otro lado, autores que reconocen la existencia de «universales» biológicos, psicológicos o axiológicos, fundamentos cuasi trascendentales de las comunicaciones y de las evaluaciones interculturales (cf., entre las contribuciones recientes, D. Bridges, 1975; C. R. Hallpike, 1976; R. Horton, 1979, 1982; I. C. Jarvie, 1975, 1984; P. H. Nowell-Smith, 1971; R. Scruton, 1986).

Es preciso reconocer que, en el terreno de la pedagogía, no se pueden juzgar las posturas defendidas por estas dos corrientes del pensamiento antropológico contemporáneo sin conceder más razón a una parte que a la otra, como tampoco es posible tenerlas por equivalentes. Por definición, la educación se inscribe necesariamente en un horizonte normativo, y esto es precisamente lo que distingue un proceso de educación de un proceso de información, de comunicación o de influencia de una persona sobre otra. Ciertamente, la educación supone todo esto —la información, la comunicación, el ejercicio de una influencia— pero siempre significa, además, algo más que esto. Lleva aparejada una idea de desarrollo, de perfeccionamiento, de transformación positiva del individuo (lo que debe entenderse referido a las propias potencialidades de éste, a su propio poder de auto-afirmación, connotación que la distingue del adiestramiento, del condicionamiento y del adoctrinamiento), postulando de esta manera en el mismo centro de su concepción, la presencia, explícita o implícita, activa o latente, del concepto de valor y de una jerarquía de los valores. Por este motivo el platonismo es, sin duda, una filosofía que de forma espontánea resulta más acorde con el principio mismo de la educación que el relativismo. Toda educación, ya sea autoritaria o liberal, sociocéntrica o individualista, aristocrática o plebeya, formalista o realista, se aviene con el mito de la Caverna, con la idea de una ascensión hacia la luz, de un áscesis liberadora, de una negación del ser inmediato y del contexto inmediato y, por último, de una supremacía de lo invisible. Sin el concepto de valor, sin la conciencia de una consistencia de los valores (consistencia que lleva también implícita la idea de universalidad), no es posible *sostener* una educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Adelstein, D., «“The Philosophy of Education”, or The Wisdom and Wait of R. S. Peters», en: Pateman, T. (ed.), *Counter Course: A Handbook for Course Criticism*, Harmondsworth, Penguin Books, 1972, pp. 115-139.
- Austin, J. L., *How to Do Things with Words*, London, Oxford University Press, 1962; traducción española: *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1990.
- Bachelard, G., *Le rationalisme appliqué*, Paris, Presses Universitaires de France, 1949.
- Barnes, B., y Bloor, D., «Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge», en: Hollis, M., y Lukes, S. (eds.): *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 21-47.
- Bell, D. R., «The idea of a Social Science», *The Aristotelian Society Supplement*, 41, 1967, pp. 115-132.
- Bernbaum, G., *Knowledge and Ideology in the Sociology of Education*, London, Macmillan, 1977.
- Bernstein, R., *The Restructuring of a Social and Political Theory*, Oxford, Basil Blackwell, 1976.
- Bloor, D., *Knowledge and Social Imagery*, London, Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Bridges, D., «Understanding Others' Societies», en: Elliott, J. y Pring, R. (eds.): *Social Education and Social Understanding*, London, University Press, 1975, pp. 64-71.
- Burtonwood, N., «Kuhn and Popperas Contrasting Models for the Education of Ethnic Minority Pupils», *Educational Review*, 37, 2, 1985, pp. 119-130.
- *The Culture Conception Educational Studies*, Windsor, NFER-Windsor.
- Clark, G., «The Sociology of Knowledge: What It Is and What Is Not», *Oxford Review of Education*, 7, 2, 1981, pp. 145-155.
- Clark, J. y Freeman, H., «Michael Young's Sociology of Knowledge: Epistemological Sense, or Non-Sense?», *Journal of Further and Higher Education*, 3, 1, 1979 a, pp. 3-17.
- Clark, J. y Freeman, H., «Michael Young's Sociology of Knowledge: Criticisms of Philosophers of Education Reconsidered», *Journal of Further and Higher Education*, 3, 2, 1979 b, pp. 11-23.
- Cooper, D. E., *The Illusions of Equality*, London, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Dawson, G., «Keeping Knowledge Under Control: Philosophy and the Sociology of Educational Knowledge», *Journal of Further and Higher Education*, 1, 3, 1977, pp. 88-93.

- «Reply to John Clark and Helen Freeman», *Journal of Further and Higher Education*, 3, 3, 1979, pp. 69-74.
- «Objectivism and the Social Construction of Knowledge», *Philosophy*, 56, 3, 1984, pp. 414-423.
- «Unfitting Teachers to Teach: Sociology und the Training of Teachers», en: Flew, A. (ed.), *The Pied of Education*, London, The Social Affair Unit, 1981, pp. 43-60 y 81-83.
- Dixon, K. «Is Cultural Relativism Self-Refuting?», *British Journal of Sociology*, 28, 1, 1987, pp. 75-88.
- Durkheim, E., *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses Universitaires de France, 1938 (2^{na} ed., ibid, 1969); traducción española: *Historia de la educación y las doctrinas pedagógicas*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, 1982.
- Eisland, G., «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge en: Young, M.F.D. (ed.): *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 1971, pp. 70-115.
- Flew, A., *Sociology, Equality and Education: Philosophical Essays in Defence of a Variety of Differences*, London, Macmillan, 1976.
- Fopp, R., «Cultural Relativism Reconsidered; A Response to F.C. White», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, 1984, pp. 37-42.
- Freeman H. y Jones A., «Educational Research and Two Traditions of Epistemology», *Educational Philosophy and Theory*, 12, 2, 1980, pp. 1-20.
- Gellner, E., «The New Idealism - Cause and Meaning in the Social Sciences», en: Lakatos, I. y Musgrave, A. (eds.), *Problems in the Philosophy of Science*, Amsterdam, North Holland Publishing Co., 1968, pp. 337-406; reproducido en: Gellner E. (1973), *Cause and Meaning in the Social Sciences*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 50-77.
- «Relativism and Universals», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 181-200.
- Gladwin, T., *East is a Big Bird: Navigation and Logic on a Puluwatt Atoll*, Cambridge (Mass), Harvard University Press, 1970.
- Gorbutt, D.: «The New Sociology of Education for Teaching», 83, 1972, pp. 3-11.
- Gurvitch, G., «Problèmes de la Sociologie de la connaissance», en: Gurvitch, G. (dir.), *Traité de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France, tomo 2, 1960, pp. 103-136.
- *Les cadres sociaux de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France, 1966.

- Habermas, J., *Knowledge and Human Interests*, London, Heinemann, 1972; traducido de: *Erkenntnisse und Interesse*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1968; traducción española: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1988.
- Hallpike, C. R., «Is There a Primitive Mentality?», *Man*, 11, 2, 1976, pp. 253-270.
- *The Foundations of Primitive Thought*, Oxford, Clarendon Press, 1979.
- Hammersley, M., «The Paradigmatic Mentality: A Diagnosis», en: Barton, L. y Walker, S. (eds.), *Social Crisis and Educational Research*, London, Croom Helm, 1984, pp. 230-254.
- Hand, N., «The New Sociologist of Education and His Naïveté about Language; or, The Poetry of Sociology?», *Journal of Further and higher Education*, 1, 2, 1977, pp. 23-29.
- Harris, K., *Education and Knowledge*, London, Routledge and Kegan Paul, 1979.
- Hirst, P., «Liberal Education and the Nature of Knowledge», en: Archambaul, R. D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, pp. 113-140; reproducido en Hirst P.: *Knowledge and the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, 1974, pp. 30-53.
- Hollis, M., «The Limits of Irrationality», *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, 1967, pp. 265-271; reproducido en: Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, 1970, pp. 214-220.
- «Witchcraft and Winchcraft», *Philosophy of Social Sciences*, 2, 2, 1972, pp. 89-103.
- «The Social Destruction of Reality», en: Hollis, M. y Lukes S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 67-86.
- Hollis, M. y Lukes, S., «Introduction», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982.
- Holt, J., *How Children Fail*, Harmondsworth, Penguin Books, 1964.
- Horton, R., «African Traditional Thought and Western Science», *Africa*, 37, i, pp. 50-71 y 37, 2, 1967, pp. 155-187; reproducido en: Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*, London, Collier-Macmillan, 1971, pp. 208-266.
- «Neo-Tylorianism: Sound Sense or Sinister Prejudice», *Man*, 3, 4, 1968, pp. 625-634; reproducido en: Beck, J. y al. (eds.), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1976, pp. 548-560.
- «Professor Winch on Safari», *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 17, 1, 1976, pp. 157-180.

- «Material-Object Language and Theoretical Language: Towards a Strawsonian Sociology of Thought», en: Brown, S.C. (ed.), *Philosophical Disputes in the Social Sciences*, Brighton, Harvester Press, 1979, pp. 1927-224

- Horton, R., «Tradition and Modernity Revisited», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 201-260.

- Isambert, F., «Un "programe fort" en sociologie de la science?», *Revue Française de Sociologie*, 26, 3, juillet-septembre, 1985, pp. 485-508.

- Jarvie, I. C., «Cultural Relativism Again», *Philosophy of Social Sciences*, 5, 3, 1975, pp. 342-358.

- *Rationality and Relativism: In Search of a Philosophy and History of Anthropology*, London, Routledge and Kegan Paul, 1984.

- Jenks, C., «Powers of Knowledge and Forms of the Mind», en: Jenks, C. (ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociologie of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1977, pp. 23-28.

- Keddie, N., «Education as a Social Construct», en: Jenks, C. (ed.), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociologie of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1978 b, pp. 9-22.

- Kleinig, J., *Philosophical Issues in Education*, London, Croom Helm, 1982.

- Knigh, S., «Three Varieties of Cultural Relativism», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 1, 1984, pp. 23-36.

- Kuhn, T. S., *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962. Traducción española: *Estructura de las revoluciones científicas*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1975.

- «Reflections on my Critics», en: Lakatos, I. y Musgrave, A., (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 231-278.

- Lawton, D., *Class, Culture and the Curriculum*, London, Routledge and Kegan Paul, 1975.

- Leach, E., *The integration of Minorities*, London, Monority Rights Group, 1973.

- Lukes, S., «Some Problems About Rationality», *Archives Européennes de Sociologie (European Journal of Sociology)*, 8, 2, 1967, pp. 247-264; reproducido en Wilson, B. R. (eds), (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 194-213.

- «On the Social Determination of Truth», en: Horton, R. y Finnegan, R. (eds.), *Modes of Thought: Essays in Thinking in Western and Non-Western Societies*, London, Faber, 1973, pp. 230-248.

- «Relativism in its Place», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 261-305:
- Macintyre, A., «The Idea of a Social Science», *The Aristotelian Society Supplement*, 4, 1; reproducido en: Wilson, B. R. (ed.) (1970), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, 1967, pp. 112-130.
- Mcnamara, D., «Paradigm Lost: Thomas Kuhn and Educational Research», *British Educational Research Journal*, 5, 2, 1979, pp. 167-173.
- Marshall, J., Peters, M. y Shepherd, M., «Self Refutation Arguments Against Young's Epistemologie», *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, 1981, pp. 43-50.
- Masterman, M., «The Nature of a Paradigm», en: Lakatos, J. y Musgrave, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 59-89.
- Matthews, M., *The Marxist Theory of Schooling*, London, Routledge and Kegan Paul, 1980.
- Meynell, H., «Truth, Witchcraft and Professor Winch», *The Heythrop Journal*, 13, 1972, pp. 162-172.
- Mills, C. W., «Language, Logic and Culture», *American Sociological Review*, 4, 5, 1939, pp. 670-680; reproducido en: Beck, J. y al. (eds.) (1976), *Worlds Apart: Readings for a Sociology of Education*, London, Collier-Mcmillan, pp. 515-525.
- «Methodological Consequences of the Sociologie of Knowledge», *American Journal of Sociology*, 46, 3, 1940, pp. 316-330.
- Musgrove, F., *Education and Anthropology: Other Cultures and the Teacher*, Chichester, Wiley, 1982.
- Newton-Smith, W., «Relativism and the Possibility of Interpretation», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 106-122.
- Nielsen, K., «Rationality and Relativism», *Philosophy of the Social Sciences*, 4, 4, 1974, pp. 313-331.
- Nowell-Smith, P. H., «Cultural Relativism», *Philosophy of the Social Sciences*, 1, 1, 1971, pp. 1-17.
- Perry, N., «A Comparative Analysis of Paradigm Proliferation», *British Journal of Sociology*, 28, 1, 1977, pp. 38-50.
- Peters, R. S., «Education as Initiation», en: Archambault, R. D. (ed.), *Philosophical Analysis and Education*, London, Routledge and Kegan Paul, 1965, pp. 87-111.

- *Ethics and Education*, London, Allen and Unwin, 1966.
- «Education and the Educated Man», *Proceedings of the Philosophy of Education of Great Britain*, 4, 1966, 1970, pp. 5-20; reproducido en: Dearden, R. F., Hirst, P. y Peters, R.S. (eds.) (1972), *Education and the Development of Reason*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 3-18.
- «The Justification of Education», en: Peters, R. S. (ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford, Oxford University Press, 1973, pp. 329-367.
- Pollis, A. y Schwab, I., *Human Rights: Cultural and ideological Perspectives*, New York, Praeger, 1979.
- Popper, K., *The Open Society and Its Enemies*, London, Routledge and Sons, 1945; traducción española: *La sociedad abierta y sus enemigos*. Barcelona, Paidós Ibérica, 1892.
- «Normal Science and Its Dangers», en: Lakatos, I. y Musgrave, A. (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge, Cambridge University Press, 1970, pp. 51-58.
- *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach*, Oxford Clarendon Press, 1992; traducción española: *Conocimiento objetivo*. Madrid, Tecnos, 1988.
- «The Myth of the Framework», en: Freeman, E. (ed.), *Essays in Honour of Paul Arthur Schilpp*, La Salle (Ill.), Open Court, 1976, pp. 3-48.
- Pring, R., «Knowledge out of Control», *Education for Teaching*, 89, 1872, pp. 19-28.
- Sarup, M., *Marxism and Education*, Routledge and Kegan Paul, 1978.
- Scruton, R., «The Myth of Cultural Relativism», en: Palmer, F. (ed.), *Anti-Racism: an Assault on Education and Value*, London, The Sherwood Press, 1986, pp. 127-135.
- Siegel, H., «Relativism Refuted», *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, 1982, pp. 47-50.
- Taylor, C., «Rationality», en: Hollis, M. y Lukes, S. (eds.), *Rationality and Relativism*, Oxford, Basil Blackwell, 1982, pp. 97-105.
- Todorov, T., «Lévi-Strauss entre universalisme et relativisme», *Le Débat*, 42, novembre-décembre, 1986, pp. 173-192.
- Warnock, M., *Schools of Thought*, London, Faber and Faber, 1977.
- Watt, A. J., «Sense and Relativism», *Educational Philosophy and Theory*, 6, 1, 1982, pp. 1-11.
- Weckert, J., «Is Relativism Self-Refuting?», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 2, 1984, pp. 29-42.

- White, F. C., «Knowledge and Relativism, I», *Educational Philosophy and Theory* 14, 1, 1982 a, pp. 1-13.
- «Knowledge and Relativism, II», *Educational Philosophy and Theory*, 14, 2, 1982 b, pp. 1-13.
- «On Total Relativism: A Rejoinder», *Educational Philosophy and Theory*, 16, 2, 1984, pp. 43-44.
- White, J. y Young, M. F. D., «The Sociology of Knowledge. A Dialogue Between John White and Michael Young, Part One», *Education for Teaching*, 98, 1975, pp. 4-13.
- «The Sociology of Knowledge. A Dialogue Between John White and Michael Young, Part Two», *Education for Teaching*, 99, 1976, pp. 50-58.
- Winch, P., *The idea of a Social Science and Its Relation to Philosophy*, London, Routledge and Kegan Paul, 1958.
- «Understanding a Primitive Society», *American Philosophical Quarterly*, 1, 4, 1964, pp. 307-324; reproducido en: Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 78-111.
- «The Idea of Social Science», en: Wilson, B. R. (ed.), *Rationality*, Oxford, Basil Blackwell, 1970, pp. 1-17.
- Wittgenstein, L., *Philosophical Investigations*, Oxford, Basil Blackwell, 1953; traducción española: *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, Crítica, 1988.
- Yardley, C., «A Teacher's View», *Forum, For the Discussion of New Trends in Education*, 17, 3, 1975, pp. 99-102.
- Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971 a.
- «Introduction: Knowledge and Control», en: Young, M. F. D. (ed.): *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971 b, pp. 1-17.
- «An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge», en: Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London, Collier-Macmillan, 1971 c, pp. 19-46.
- «Educational Theorizing: A Radical Alternative», *Education for Teaching*, 91, 1973 c, pp. 7-11.

- «Taking Sides Against the Probable: Problems of Relativism and Commitment in Teaching and The Sociology of Knowledge», *Educational Review*, 25, 3, 1973 b, pp. 210-222; reproducido en: Jenks, C. F. (ed.) (1977), *Rationality, Education and the Social Organization of Knowledge: Papers for a Reflexive Sociology of Education*, London, Routledge and Kegan Paul, pp. 86-89.
- «Curriculum Change: Limits and Possibilities», *Educational Studies*, 1, 2, 1975, pp. 129-138; reproducido en: Young, M. F. D. y Whitty, G. (eds.) (1977), *Society, State and Schooling*, Lewes, The Falmer Press, pp. 236-252.