

La Apertura de Saberes en la Escuela, Trascendiendo la Legitimación del Capitalismo¹

Yonny Amilton Upegui Castañeda², Julia Victoria Escobar Londoño³

Resumen

El presente escrito reflexiona sobre la necesidad del desarrollo de un pensamiento crítico que reconozca la interculturalidad y la complejidad social para la promoción de heterogeneidad como alternativa a una educación homogeneizadora en el capitalismo hegemónico. En este, se prioriza la reflexión sobre la instrumentalización del conocimiento científico para fines económicos y se formula

la pregunta por la apertura de la escuela hacia otros saberes que propicien una postura crítica sobre el modelo imperante, exponiendo a la escuela como el lugar en el que comienza la posibilidad de construcción colectiva de una sociedad futura que propendan por el bienestar humano.

Palabras claves: ciencia, capitalismo, pensamiento crítico, interculturalidad, escuela.

1 Artículo original producto de la tesis doctoral en desarrollo titulada *Desde la geografía de la modernidad hacia una geografía compleja en la educación básica y media colombiana* presentada en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, en la línea de Estudios críticos sobre educación y currículo bajo la asesoría de la doctora Julia Victoria Escobar Londoño.

2 Candidato a doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, Magíster en Educación, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, docente de aula adscrito a la Secretaría de Educación de Medellín. Correo: yupegui.iecampovaldes@gmail.com; johnnyupc@hotmail.com / Orcid: 0000-0002-6488-2159

3 Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana en convenio con la Universidad de Medellín, Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de tiempo completo y Directora del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad-GIES, de la Corporación Universitaria Lasallista, docente de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias en la Universidad Nacional, sede Medellín, docente del programa de Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad De San Buenaventura, sede Medellín. Correo: jescobar@unilasallista.edu.co; julia.escobar@tau.usbmed.edu.co / Orcid: 0000-0001-7736-9509

Autor para Correspondencia: yupegui.iecampovaldes@gmail.com

Recibido: 11/05/2022 Aceptado: 10/11/2022

*Los autores declaran que no tienen conflicto de interés

The opening of knowledge in school, transcending the legitimation of capitalism

Abstract

This paper is about the development of a critical thought that recognizes interculturality and social complexity, for the promotion of heterogeneity as an alternative to a homogenizing education in hegemonic capitalism. In this, the reflection on the

instrumentalization of scientific knowledge for economic purposes is prioritized and the question is formulated about the opening of the school towards other knowledge, that propitiates a critical position on the prevailing model, exposing the school as the place in which the possibility of collective construction of a future society that promotes human well-being begins.

Keywords: science, capitalism, critical thinking, interculturality, school.

A Abertura do Conhecimento na Escola, Transcendendo a Legitimação do Capitalismo

Resumo

Este artigo é sobre a necessidade do desenvolvimento de um pensamento crítico que reconheça a interculturalidade e a complexidade social para a promoção da heterogeneidade como alternativa de uma educação homogeneizadora no capitalismo

hegemônico. Nela, prioriza-se a reflexão sobre a instrumentalização do conhecimento científico para fins econômicos e formula-se a questão sobre a abertura da escola para outros saberes, que propiciem um posicionamento crítico sobre o modelo vigente, expondo a escola como o lugar em que a possibilidade de construção coletiva de uma sociedade futura que promova o bem-estar humano.

Palavras-chave: ciência, capitalismo, pensamento crítico, interculturalidade, escola.

Introducción

La contemplación de la ciencia como un conjunto de conocimientos y de procesos independientes de las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales en un contexto espacio temporal determinado, decanta en su apreciación como una actividad neutral, independiente de grupos, poderes e intereses sociales, regida por lógicas internas particulares a cada disciplina científica. Este desconocimiento de las relaciones entre ciencia y sociedad desvincula la generación de conocimiento científico de las condiciones históricas y geográficas de los pueblos. Ahora bien, es propicio reconocer que la intencionalidad y las finalidades teleológicas de la teoría y la praxis científica responden a intereses tan diversos como grupos y sujetos que constituyen la sociedad. La praxis científica vinculada a la investigación además de contribuir a la comprensión de la naturaleza y su funcionamiento, de los objetos formales, sus propiedades y sus relaciones y del ser humano, también busca unas utilidades prácticas vinculadas a la solución de problemas e interrogantes de diversa índole.

El artículo se estructura resaltando el método deductivo y la búsqueda de leyes como medio y finalidad común para las ciencias naturales y sociales en el pensamiento científico clásico, para posteriormente reflexionar sobre la imposibilidad de la generalización en las ciencias sociales, exponiendo al conocimiento científico desde el pensamiento clásico como medio para la legitimación del capitalismo, situación sobre la que la escuela fundada en el pensamiento crítico, la interculturalidad y la multiplicidad de saberes se aprecian como alternativas pertinentes.

El método deductivo y la búsqueda de leyes como medio y finalidad común para las ciencias naturales y sociales en el paradigma moderno

Un acercamiento a la ciencia como teoría y como praxis nos lleva a los planteamientos de Bunge (1997) que ofrece aproximaciones a su definición como conocimiento racional. Según el autor, las ciencias presentan una estructura que parte de una clasificación general dualista que las refiere como ciencias formales y ciencias fácticas. Esta clasificación de las ciencias podríamos vincularla a la división platónica entre el mundo lo ideal y el mundo sensible, el primero, lugar de formas perfectas, imperecederas, eternas, presentes en la conciencia y en la abstracción humana, caso contrario al mundo material, imperfecto, perecedero, finito, en el que se contemplan objetos, fenómenos y procesos por medio de los sentidos.

Existen dos mundos. El *mundo sensible*, aquel al que podemos acceder de inmediato por los sentidos, y el *mundo de las ideas*. Así, mientras en el mundo de las ideas existen las cosas en sí, puras, sin contaminación, el mundo mundano, anclado a lo sensible, sólo puede acceder a representaciones de aquel. En la estructura platónica del conocimiento, el cuerpo es *cárcel del alma* en la medida que éste nos ata al presente, a la finitud, al aquí y al ahora, mientras el alma es la dosis de eternidad que nos pertenece, o mejor, es la forma como nos vinculamos a la eternidad del ser (Arango y Pérez, 2014, p.36).

En concordancia con esta división, la clasificación de las ciencias realizada por Bunge (1979), distingue entre ciencias formales y ciencias fácticas. Las ciencias formales definidas como aquellas que se encargan de reflexionar sobre objetos ideales y sus relaciones—afines al mundo inteligible

platónico-. En estas ciencias, las matemáticas y la lógica encuentran su lugar:

No toda la investigación científica procura el conocimiento objetivo. Así, la lógica y la matemática –esto es, los diversos sistemas de lógica formal y los diferentes capítulos de la matemática pura– son racionales, sistemáticos y verificables, pero no son objetivos; no nos dan informaciones acerca de la realidad: simplemente, no se ocupan de los hechos. La lógica y la matemática tratan de entes ideales; estos entes, tanto los abstractos como los interpretados, sólo existen en la mente humana (Bunge, 1997, p. 7).

Las ciencias formales desarrolladas desde un proceso deductivo y referidas a las matemáticas y la lógica, construyen conocimiento sobre sus objetos y sus relaciones a partir de una estructura o sistema proposicional general, que es artificial, arbitrario y acordado –pero coherente en sí mismo-. Artificial en el sentido que es formulado o planteado por el ser humano; arbitrario, pues sus principios generales, elementos primitivos, axiomas, definiciones y postulados son planteados a criterio de quien o quienes desarrollan el sistema deductivo y acordado al ser reconocido y respetado por una comunidad académica que comienza su trabajo deductivo dados estos acuerdos base.

Esta situación es semejante a la que atraviesa el novel jugador de ajedrez, quien debe aprender, aceptar, respetar y posteriormente trabajar con los principios básicos del juego, planteamientos que son de igual manera artificiales, arbitrarios y acordados –nada tiene que ver la ficha que representa al caballo en el ajedrez con la trayectoria o forma de su movimiento en L -. Muy bien podríamos tomar el tablero de ajedrez y sus fichas y plantear un juego totalmente diferente, con movimientos completamente definidos a un capricho personal y distintos a los acordados actualmente en este deporte, luego, congregar

a una comunidad de jugadores a partir de estos acuerdos iniciales, para que los reconozca y los respete y desde de allí se constituya un juego completamente coherente en sí y para sí mismo, con sus propias estrategias y jugadas dadas dentro de su sistema de reglas base. ¿Acaso esto no es similar al trabajo del lógico y del matemático?

De esta manera, la *verdad matemática* y la *verdad lógica* dependen del sistema deductivo sobre el cual se basa la construcción de sus conocimientos y esto no es más que partir de la demostración lógica o matemática, respetando los acuerdos y postulados generales iniciales. “En matemática la verdad consiste, por esto, en la coherencia del enunciado dado con un sistema de ideas admitido previamente: por esto, la verdad matemática no es absoluta sino relativa a ese sistema” (Bunge, 1997, p.10).

Por lo anterior, no se aprecia pertinente referirse al concepto de ley en las ciencias formales, encontrándose oportuno referirse a teoremas, corolarios, lemas, conjeturas... y demás inferencias, consecuencias, conclusiones y relaciones deductivas dentro de un sistema consistente. El concepto de ley científica tiene en principio un carácter principalmente inductivo, siendo apreciada como una generalización acerca del cómo de un proceso o fenómeno, así pues, la ley científica tiene su génesis en el análisis de casos particulares, es decir, desde un método inductivo y experiencial, presente en las ciencias fácticas. Al respecto Feynman (2014) plantea que:

El principio de la ciencia, casi la definición, es el siguiente: la prueba de todo conocimiento es el experimento. El experimento es el único juez de la «verdad» científica. Pero ¿cuál es la fuente del conocimiento? ¿De dónde proceden las leyes que van a ser puestas a prueba? El experimento por sí mismo ayuda a producir dichas leyes, en el sentido de que nos da sugerencias.

Pero también se necesita imaginación para crear grandes generalizaciones a partir de estas sugerencias: conjeturar las maravillosas y simples, pero muy extrañas, estructuras que hay debajo de todas ellas, y luego experimentar para poner a prueba una vez más si hemos hecho la conjetura correcta (p.26).

Las ciencias fácticas se encargan del estudio de objetos, fenómenos, procesos y hechos captados por los sentidos, bajo esta clasificación se agrupan las ciencias naturales y las ciencias sociales, aquellas que reflexionan sobre el mundo sensible-experiencial. Ahora bien, los ejercicios científicos en las ciencias formales y en las ciencias fácticas no son independientes, pues se da una relación de complementariedad habitualmente no intencionada entre ellas,

pues las primeras, si bien no poseen un fundamento genético en el mundo real o en los objetos fácticos como punto de partida para la construcción de su conocimiento, sirven como herramientas de trabajo para comprensión de la realidad y la solución de problemas en las ciencias fácticas. Así pues, en la modernidad, las ciencias naturales y las ciencias sociales orientaron la búsqueda de sus conocimientos en la dilucidación de las leyes intrínsecas que regían la naturaleza y la sociedad, aquellas que aparentemente se encontraban en sus estructuras subyacentes, a las cuales se llegaba a partir del estudio de lo singular, apreciándose una tendencia en las ciencias sociales a la búsqueda de leyes que determinaban la realidad social, desde un método inductivo común a las ciencias naturales. (ver Figura 1).

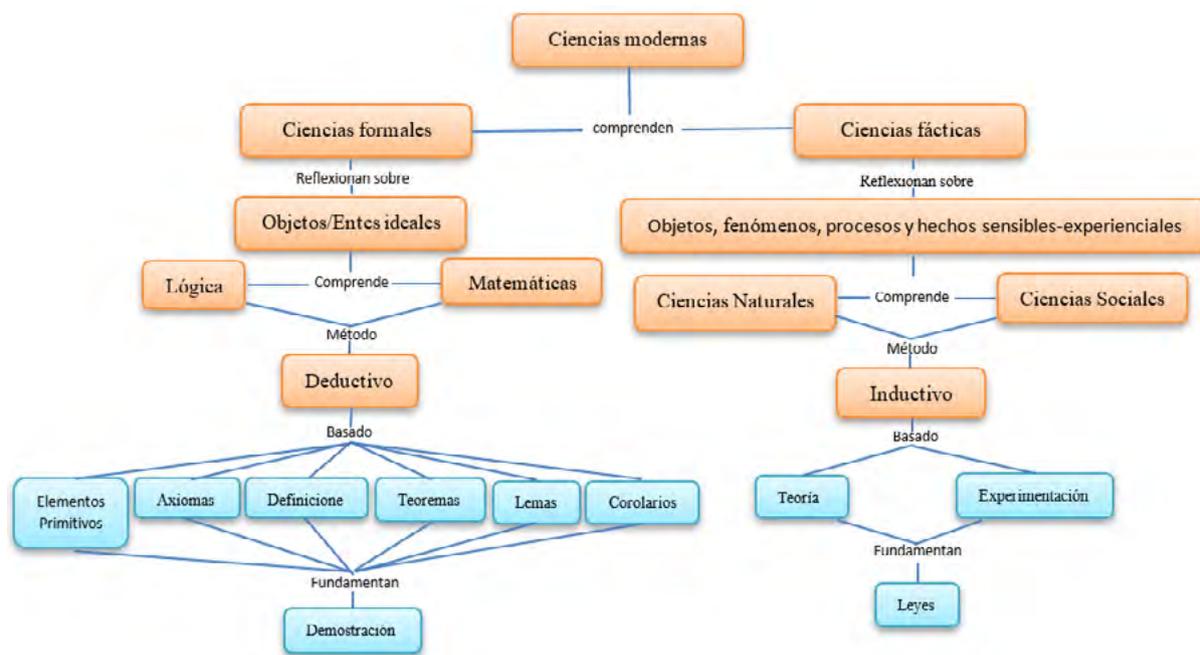


Figura 1: La demostración como finalidad de las ciencias formales y la generación de leyes que rigen la realidad natural y social en las ciencias fácticas.

Fuente: elaboración de los autores.

La imposibilidad de la generalización en las ciencias sociales

Esta tendencia de las ciencias sociales a adoptar o emular en gran medida los métodos y los procedimientos de las ciencias naturales, para desde allí tratar de dilucidar las leyes que determinaban lo social, expresó notables limitaciones dadas las características de su objeto de estudio: el ser humano en sus diferentes dimensiones, con la imprevisibilidad de sus actos, además de las limitaciones prácticas y las implicaciones éticas para la realización de experimentos y los evidentes límites que expresaban los intentos de generalizaciones sobre lo individual y lo colectivo, pues cada grupo humano difería notablemente en su historia, espacio, cultura y organización política y económica. A todo ello se suman hechos históricos trágicos como las dos guerras mundiales de la primera mitad del siglo XX, acontecimientos que contribuyeron a una crisis de la tradición científica clásica que vinculaba al positivismo en las ciencias sociales como base para el estudio y comprensión de lo social.

Desde la crisis del positivismo, que es la crisis de la medida o la crisis de pensar que la medida es más importante que lo medido, desde ese momento se está cuestionando cada vez más el concepto de realidad objetiva. Es a partir de las primeras aportaciones de la fenomenología y, más tarde, de la hermenéutica que el concepto ha entrado en crisis (Zemelman, 2005, p. 46).

El surgimiento del enfoque cualitativo, que fundamenta la construcción de conocimiento sobre bases epistemológicas aparentemente contradictorias con el enfoque cuantitativo, contribuye al surgimiento de un enfoque mixto o de complementariedad entre ambos. Estos nuevos enfoques dieron como resultado el desarrollo de otros paradigmas científicos. De esta manera, el paradigma empírico analítico ceñido al enfoque cuantitativo se convierte en una opción más dentro de un abanico de posibilidades para el científico social, así, este puede orientar sus investigaciones desde los paradigmas histórico-hermenéutico y sociocrítico, cercanos a los enfoques cualitativo y mixto.

Los enfoques cuantitativo y cualitativo, aunque epistemológicamente se fundamentan en concepciones en apariencia contradictorias –entre la objetividad y la subjetividad– respecto a la apreciación de la naturaleza y de lo social, pueden confluír y contribuir en el desarrollo de una investigación científica, dando como resultado un enfoque mixto, en el que las técnicas propias de lo descriptivo-cuantificable aportan y entran en mixtura y diálogo con las técnicas propias de lo interpretativo-contextual e histórico. (ver Figura 2).

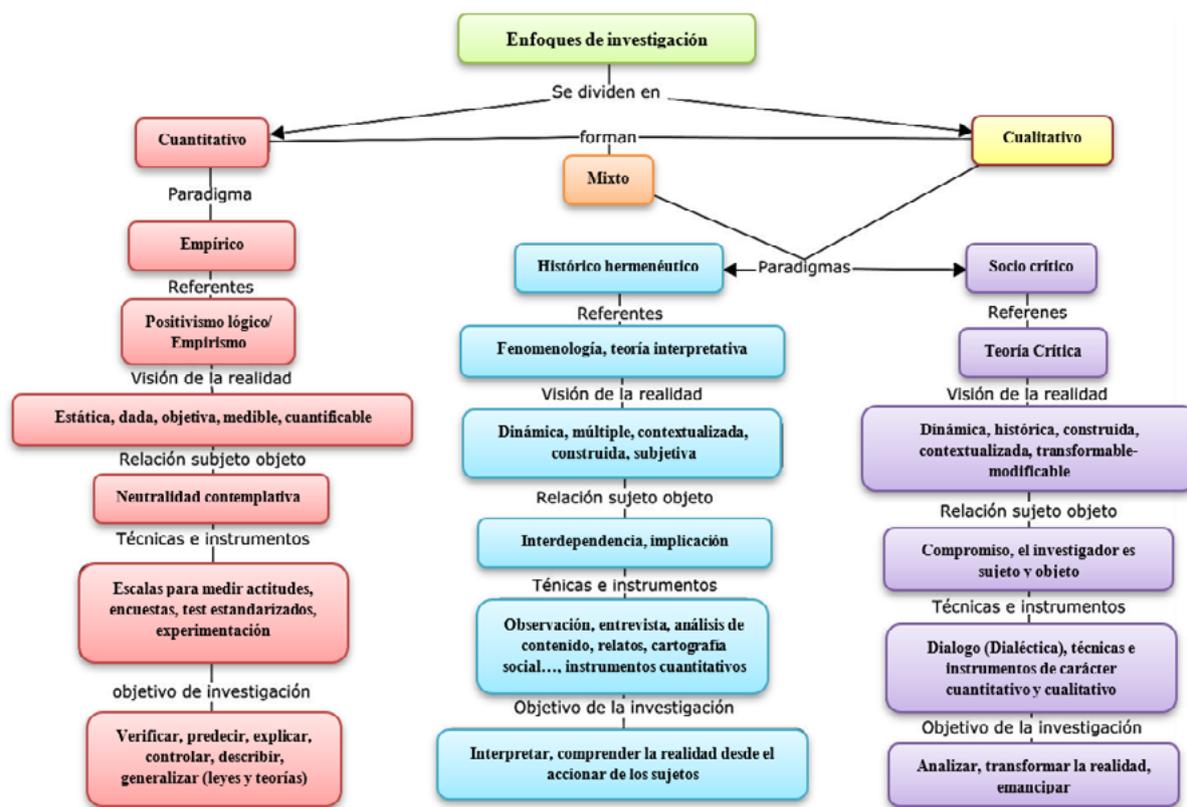


Figura 2 Enfoques y paradigmas de investigación.

Fuente: elaboración de los autores.

Bajo los nuevos paradigmas histórico-hermenéutico y socio-crítico, que planteaban otros fundamentos teóricos y epistemológicos opcionales al positivismo lógico, como la fenomenología, la teoría interpretativa y la teoría crítica, la nueva finalidad del estudio de lo social se vinculaba a la interpretación, a la comprensión, al análisis, a la transformación de lo social y a la emancipación, desde el accionar de los sujetos planteando otras posibilidades a la descripción, verificación, predicción, explicación, control y generación de leyes en la sociedad.

De esta manera, en lo que respecta a la investigación científica, las matemáticas y la lógica continúan su camino vinculadas a la demostración, las ciencias naturales a la

comprobación por medio de la experimentación y a la formulación de leyes, mientras que en las ciencias sociales toma gran relevancia la validación, entendida como el análisis de la coherencia interna y externa del proceso de investigación científica, atendiendo a preguntas como: ¿El proceso investigativo es o fue riguroso? ¿Es o fue sistemático? ¿Posee sentido a nivel epistemológico? ¿Es ético?... Y su legitimidad: ¿Es o fue relevante a nivel social? ¿Responde a problemas reales de los sujetos y de las comunidades? ¿Contribuye o contribuyó al mejoramiento de sus condiciones de vida?

Las condiciones sociales están vinculadas a lo espacial en términos de globalidad y a lo temporal en términos históricos, además de lo

cultural como construcción espaciotemporal, específica, particular, propia de cada comunidad. La pretensión de establecer leyes globales que explicaran el accionar de comunidades en diferentes lugares del planeta ha trascendido hacia la comprensión de la comunidad, del sujeto y su accionar, como comunidad y sujeto cultural, histórico y geográfico, lugar en el que los paradigmas histórico-hermenéutico y sociocrítico han contribuido para la comprensión de sus realidades y la posibilidad de transformación favorable de las mismas, al respecto Morin (1999) plantea que:

Dicho de otro modo, contrariamente a esa visión que ha reinado durante un tiempo en las ciencias humanas y sociales, según la cual se creía poder establecer una estructura por eliminación de toda dimensión temporal y considerarla en sí fuera de la historia, hoy de todas las otras ciencias llega la llamada profunda para ligar lo estructural u organizacional (prefiero decir esto último y diré por qué) con lo histórico y evolutivo (p. 46).

Con respecto a lo anterior, podemos apreciar que grandes estructuras y desarrollos teóricos sobre las sociedades, como es el caso del liberalismo, o del marxismo no han sido aplicados al pie de la letra por Estados que hayan basado su organización política y económica en estos paradigmas, más bien, se ha dado una interpretación y adaptación de estas teorías a las características y condiciones particulares de diferentes sociedades. ¿Acaso el modelo capitalista estadounidense es idéntico al colombiano? Si la respuesta fuera afirmativa, entonces ¿por qué ambos países no están en el mismo nivel de desarrollo material o social? Evidentemente el territorio, la geografía, la población, la cultura, la historia y las costumbres particulares de cada sociedad influyen en las posibilidades explicativas y aplicables de estas estructuras.

Las teorías fundadas en principios de organización general pueden apreciarse como pautas de acción para las sociedades y los gobiernos. Esta situación a su vez es apreciable respecto a subsistemas teóricos o paradigmas que reflexionan sobre aspectos sociales que forman parte de la estructura una estructura hegemónica, el sistema educativo como un subsistema que es parte de un sistema social mayor está en interrelación con lo propio de cada pueblo y, por tanto, tampoco pueden concebirse estructuras teóricas generales, generalizaciones o constructos teóricos que ofrezcan leyes que rijan los procesos de educativos y didácticos, sin desconocer que un sistema educativo puede ser apreciado como una apuesta por homogeneidad tradicional en el pensamiento clásico y en las políticas de los gobiernos. En esta vía, Althusser (1988) plantea que lo que se aprende en la escuela además de leer, escribir y contar son elementos de cultura científica o literaria útiles en distintos puestos de la producción, un tipo de instrucción orientada a los obreros, otra para los científicos, otra para los ingenieros y otra para los cuadros superiores, las normas del respeto a la división social y técnica del trabajo, las del orden plateado por una clase dominante. Bajo esta perspectiva, apreciamos los planteamientos de Klafki (1986) quien expone que toda didáctica está enmarcada en una teoría pedagógica, en una reflexión sobre el fenómeno social educativo, por lo tanto, toda didáctica debe ser analizada desde una perspectiva socio histórica y dialéctica. Concebir la didáctica como teoría y práctica de los procesos de enseñanza y aprendizaje basada en un concepto educativo, es entenderla y estructurarla atendiendo a una concepción de ser humano a formar.

En el capitalismo el sistema forma al sujeto concebido como individuo, y desde este se reproduce a sí mismo, se reproduce usándolos como reproductores y a su vez como producto, como fuerza de trabajo con conocimientos conceptuales, habilidades

técnicas y valores “útiles” en y para el capitalismo contemporáneo. En este sistema la escuela, como “aparato ideológico”, forma para la competitividad y el consumo, una competitividad que implica la generación de ganadores y perdedores en los diversos aspectos sociales, competitividad generadora de incremento de capitales, pero también generadora de exclusión, marginación, desigualdad social y pobreza.

El sistema educativo en un capitalismo que se aprecia hegemónico, vinculado a la exaltación de la iniciativa individual, a la competitividad, a la productividad y al consumo, es adaptado a las particularidades de los grupos humanos, pero respondiendo a estas pretensiones formativas globales, erigidas como valores positivos. El sujeto en formación, en última instancia, responde a una ideología dominante o hegemónica en una sociedad, directamente vinculado a las pretensiones de prospecto de ser humano deseable y funcional, pero imposiblemente homogéneo:

Una ideología, según la visión marxiana, es un instrumento que enmascara intereses particulares bajo ideales universales. Todo esto es verdad; pero la ideología no es solamente un instrumento; ella nos instrumentaliza. Somos poseídos por ella. Somos capaces de actuar por ella. Así pues, existe el problema de la autonomía relativa del mundo de las ideas y el problema de la organización del mundo de las ideas (Morin, 1999, p.58).

La pretensión de la generalización de constructos teóricos a nivel político y económico puede apreciarse como homogeneizador de los sujetos, del comportamiento de las masas en consonancia con los deseos de los grupos dominantes. De esta manera, la ciencia clásica como la única posibilidad de acercamiento a la verdad natural y social, con su demostrada utilidad en los procesos productivos desde la Revolución Industrial y

el nacimiento y posterior afianzamiento del modelo capitalista, llegó al currículo escolar con la pretensión de la formación de individuos productivos, útiles para el sistema que se volvía hegemónico, así pues, Beltrán (2015) plantea que al transcurso de la historia, la estrategia de los grupos dominantes de los nuevos Estados fue la de reducir la diversidad en el interior de sus fronteras y promover una homogeneidad cultural, objetivo que buscaron conseguir a partir del control de la escuela y los medios masivos de comunicación, imaginando la existencia de una unidad monolítica y monocultural.

Ahora bien, las tradiciones científicas clásicas y en esta el ejercicio de una ciencia normal referida por Kuhn (2004) y el capitalismo como modelo hegemónico que tienden a su reproducción desde el establecimiento de un status quo, también pueden producir nuevas elaboraciones en los sujetos, pues la apuesta por la homogeneización también es posibilitadora de la crítica hacia lo hegemónico, la crítica creadora de crea nuevas posibilidades, entendida como capacidad de pensar otras alternativas a la estructura hegemónica, a la ideología dominante, al paradigma aceptado. Las mismas condiciones homogeneizadoras que plantea el sistema, pueden hacer que el sujeto busque otras alternativas para responder al control que le trata de imponer la superestructura.

El conocimiento científico y la legitimación del capitalismo

En términos de utilidad y practicidad, la ciencia clásica se mostró pertinente, producto de las condiciones de su tiempo y a su vez reproductora de las mismas y generadora de un nuevo mundo de posibilidades científicas y tecnológicas. El desarrollo del pensamiento científico clásico y la razón moderna entre los siglos XV y XVIII, posibilitaron el surgimiento de la Revolución Industrial al contribuir con

la optimización de los medios de producción. La ciencia clásica es condición *sine qua non* para la transformación de la producción y el surgimiento y consolidación del capitalismo como paradigma y estructura reguladora de las condiciones sociales. La ciencia clásica además de buscar una comprensión de la naturaleza a partir de su visión simplista, también se mostraba altamente práctica para la generación de lucro, y aún, en el siglo XXI, se sigue apreciando su efectividad para la generación de grandes flujos de capital y para el crecimiento económico de los Estados.

Bajo esta perspectiva, se habla de la búsqueda de un desarrollo económico basado en la tradición científica occidental, esto es, el conocimiento científico al servicio del aumento del capital se trata de una economía capitalista basada en la generación y la utilización del conocimiento científico para la generación de riqueza. "Hoy en día, las empresas biotecnológicas, las informáticas, las de nuevos materiales son típicas de estas economías. Las economías más potentes del planeta actualmente están basadas en esos sistemas de producción" (Olivé, 2009, p. 20).

El conocimiento científico ha sido utilizado para el funcionamiento y la legitimación del sistema capitalista, a las ciencias formales y a las ciencias fácticas se les ha asignado una finalidad económica, se le ha impregnado una teleología capitalista al conocimiento científico, a su generación y a su enseñanza en la escuela, apuntando a la reproducción y estabilización del sistema hegemónico, generando un pensamiento acrítico en el ejercicio científico en las ciencias naturales y sociales. Nos referimos a un pensamiento acrítico en las ciencias sociales, apreciado en la adopción de un pragmatismo que apunta a legitimar el capitalismo como superestructura. De esta manera no se habla sobre pensar otras maneras de relacionarnos con la naturaleza como alternativa a las lógicas extractivas y depredadoras del espacio, sino que se propende

por un desarrollo económico en términos de maximizar los flujos de capitales basados en la economía de materiales y su visión lineal de progreso: extracción-producción-distribución-consumo-deposición; se evita hablar de la protección del ambiente y de la búsqueda de solución a los actuales problemas ambientales, y en su lugar se suele referir a la mitigación de los efectos adversos de la acción antrópica; se evita hablar de equidad y en su lugar se propende por referirse a la reducción de los índices de pobreza. Parece que nos remitimos a una razón que no se piensa a sí misma como reproductora y legitimadora del *statu quo*.

A esta situación, Zemelman (2005) la expone como una crisis en las ciencias sociales, como una inadecuación del conocimiento social respecto al actual momento histórico que evidencia a su vez grandes problemas sociales y ambientales producto de las lógicas y dinámicas del sistema capitalista, atendiendo al principio de que el sentido y finalidad de las ciencias sociales es la generación de conocimiento sobre el ser humano y la sociedad, para la solución de sus problemas. Así, Lakatos (como se citó en Zemelman, 2005) sostiene que "el hombre ha podido progresar porque la razón se ha atrevido a pensar en contra de la razón" (p. 14), he aquí la necesidad de la crítica como principio de pensamiento:

La crítica involucra muchas otras dimensiones que no son, estrictamente hablando, cognitivas (en el sentido analítico de la palabra), ya que pueden ser dimensiones gnoseológicas. Lo dicho significa que rompe no solamente con el conocimiento, sino con muchos patrones culturales, lo que se ha podido constatar a lo largo de la historia: por ejemplo, el pensamiento presocrático resulta un pensamiento gigantesco desde esta perspectiva. Puede que ninguna de sus aseveraciones tenga vigencia; no obstante, sigue teniendo vigencia porque los autores presocráticos enseñan algo que no está contenido en la filosofía

construida y que se puede mantener como válida hasta hoy. Enseñamos a romper no con teorías sino con cosmogonías, pudiendo colocar al hombre ante el universo en una postura más fecunda que ha permitido retroalimentar toda una línea de pensamiento hasta nuestros días (Zemelman, 2005, p. 12).

Sobre pensar una sociedad de conocimientos para el mejoramiento general de la calidad de vida de las comunidades, Olivé (2009) plantea el término de sociedad de conocimientos, que trasciende la legitimación del paradigma del desarrollo económico enmarcado en el sistema capitalista que razona sobre esa razón instrumental predominante en las ciencias sociales actuales que Zemelman (2005) expone como un pensamiento acrítico, ya que no trasciende certidumbres o rompe patrones culturales. La sociedad de conocimientos expuesta por Olivé (2009) plantea alternativas a esos patrones culturales establecidos al sostener que:

Frente al concepto economicista de “sociedad del conocimiento”, conviene oponer otro según el cual se considera que una sociedad del conocimiento (o

mejor una “sociedad de conocimientos”) es una donde sus miembros (individuales y colectivos) (a) tienen la capacidad de apropiarse de los conocimientos disponibles y generados en cualquier parte, (b) pueden aprovechar de la mejor manera los conocimientos de valor universal producidos históricamente, incluyendo los científicos y tecnológicos, pero también los *conocimientos tradicionales*, que en todos los continentes constituyen una enorme riqueza, y (c) pueden generar, por ellos mismos, los conocimientos que hagan falta para comprender mejor sus problemas (educativos, económicos, de salud, sociales, ambientales, etc.), para proponer soluciones y para realizar acciones para resolverlos efectivamente (Olivé, 2009, p. 20).

En este sentido, surge la pregunta sobre ¿cuál es la transición que se plantea al capitalismo actual y su dominación hegemónica y reguladora de las dinámicas sociales? Alternativas como los planteamientos de sociedad de conocimientos dejan entrever esa reflexión de la razón sobre la razón, pues expresan el intento serio de romper con los paradigmas establecidos. (ver Figura 3)

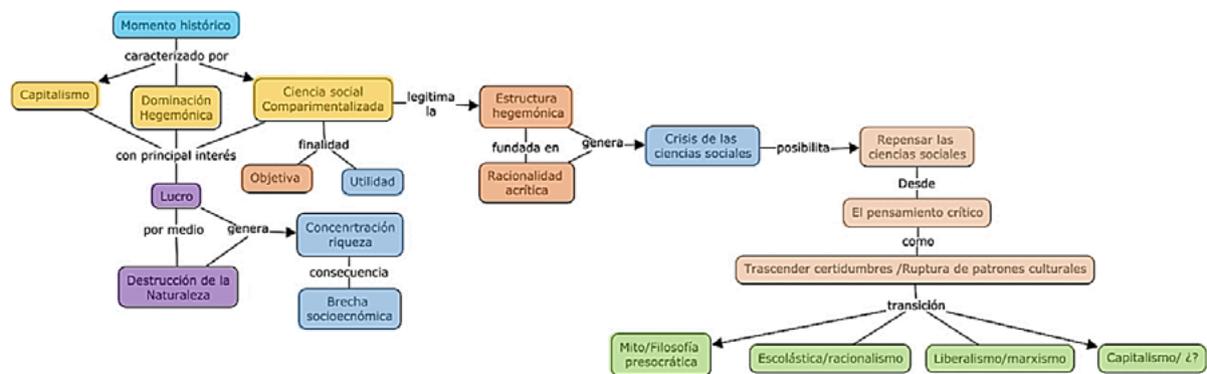


Figura 3: El momento histórico, capitalismo hegemónico, crisis de una ciencia social acrítica y legitimadora, posibilidad de repensar las ciencias sociales orientándose hacia el pensamiento crítico.

Fuente: elaboración de los autores a partir de Zemelman (2005).

Conclusiones

La interculturalidad y la multiplicidad de saberes en la escuela: trascendiendo certidumbres

La apertura a la multiplicidad de saberes expresa la posibilidad de trascender la legitimación del modelo imperante. La interculturalidad como un nuevo modelo ofrece una visión global de la razón misma y posibilita pensar otras maneras de habitar el planeta, con finalidades diferentes a la acumulación de riquezas.

El nuevo modelo propugna la igualdad de todos los grupos diferenciados que, por medio del diálogo y el consenso, construyen y conforman la sociedad y la cultura. El intercambio se produce sobre una base de igualdad entendida como la igual aportación de todos los grupos implicados (Beltrán, 2015, p. 73).

La escuela, en la que tradicionalmente ha primado la enseñanza de la ciencia clásica, la formación técnica y tecnológica y la educación para el trabajo, principalmente dirigida a los sectores más vulnerables de la población, con la finalidad de la formación de fuerza de trabajo obrera competitiva y barata para rivalizar económicamente con otros Estados, es una educación por y para el capitalismo, por y para el sustento y reproducción de la estructura social, para la inmovilización de la balanza del poder.

A pesar de que se evidencia la crisis social y ambiental y la necesidad de un pensamiento crítico para plantear otros mundos posibles, aún sigue primando la enseñanza de saberes dominantes en la escuela, al respecto Martínez (2010) expone que “los saberes dominantes y, sobre todo, las formas dominantes de relación

del sujeto con esos saberes no han sido puestas en crisis” (p. 530).

La educación basada en un pensamiento crítico, que reconozca la interculturalidad y la complejidad de las dinámicas sociales debe promover la heterogeneidad, contrario a la homogeneidad y a la domesticación para la preservación del *statu quo* en términos de centros de poder y de distribución de la riqueza y en particular el papel del docente es central, pues desde la acción en las aulas.

No podemos ignorar que los sistemas educativos fueron y son una de las redes mediante las que se produce la domesticación de las poblaciones, aunque con intensidad muy variable, dependiendo del grado de organización y de lucha de los distintos grupos sociales que operan en el interior de cada sociedad. Pero son también las aulas uno de los espacios más apropiados para ayudar a las nuevas generaciones a ver y a construir otras posibilidades (Torres, 2010, p. 100).

Es en la escuela donde comienza la posibilidad de que a partir de los procesos de enseñanza se contribuya a pensar en ese plan o proyecto deseable, que parece de muy difícil realización, es en las aulas donde empieza la construcción colectiva de esa “representación imaginativa de una sociedad futura de características favorecedoras del bien humano” esa representación que la Real Academia Española (RAE, 2020) refiere como *¡utopía!*

Ante la diversidad de abordajes y alternativas para fundamentar ese ejercicio emancipatorio, y así, trascender certidumbres, en la **tabla 1**, se incluye una selección de textos sugeridos para la ampliación y profundización sobre la reflexión planteada.

Tabla 1. Algunos textos sugeridos para la ampliación y profundización sobre la reflexión planteada

Categoría	Autor	Título	Tipo de texto	Ubicación
La educación en el capitalismo y alcance significativo de la posesión del espacio para la instalación efectiva de una distribución territorial de la actividad pedagógica.	Calvo, F. (2012).	Escuela, espacio, poder: Estudios sobre educación y territorio	Libro	https://www.editorialuoc.cat/escuela-espacio-poder-estudios-sobre-educacion-y-territorio
Características distintivas de la modernidad, su cultura, cambio en los intereses y deseos sociales y factores que posibilitaron su surgimiento.	Daros, W. (2015).	La creación de la modernidad nuevos deseos e intereses de la humanidad.	Artículo	https://www.redalyc.org/pdf/877/87739279005.pdf Páginas: 51-65
Neoliberalismo y profundización del carácter dependiente de las economías de americanas, luchas sociales, populares, de los trabajadores y su complejidad en el capitalismo.	Días, M. (2015).	Neoliberalismo y dependencia contemporánea: la actual lucha de clases por la transformación social.	Capítulo de libro	http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20151203044203/Neoliberalismo.pdf Página. 263-282
Papel y perfil del docente en la globalización, búsqueda de equilibrio entre los conocimientos tradicionales y apertura epistemológica	Cárdenas, J. y Hansen, T. (2013).	El profesor cosmopolita en un mundo global: buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido.	Artículo	https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29290 Página: 197-199
Fundamentos de la Didáctica Crítico-Constructiva, la autodeterminación, co-determinación y solidaridad como finalidades didácticas.	Klafki, W. (1986).	Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva.	Artículo	https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18523 Páginas 37-79
Desarrollo histórico, conceptual y metodológico de la educación popular, tradiciones críticas latinoamericanas y de otras latitudes para dar forma para la construcción de una sociedad más justa e inclusiva	Mejía, M. (2014).	La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo	Artículo	https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf Páginas: 1-31
La estética de la modernidad y la estética de la complejidad, nuevos paradigmas y la metamorfosis de la ciencia, aportes de la teoría del caos al pensamiento científico.	Najmanovich, D. (2008).	Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo.	Libro	https://www.editorialbiblos.com.ar/libro/mirar-con-nuevos-ojos_103759/

Fuente: Elaboración de los autores.

Referencias

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arango, C. y Pérez, H. (2014). Del mundo al mundo de la vida: itinerario hacia la vida cotidiana y la comunicación. *Sophia*, 10(2), 35-49.
- Beltrán, J. (2015). *La interculturalidad*. Barcelona: Editorial UOC.
- Bunge, M. (1997). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana
- Calvo, F. (2012). *Escuela, espacio, poder: Estudios sobre educación y territorio*. Barcelona: Editorial UOC.
- Cárdenas Gómez, J. (2015). Hansen, D. (2014). El profesor cosmopolita en un mundo global. Buscando el equilibrio entre la apertura a lo nuevo y la lealtad a lo conocido. Madrid. Ed. Narcea. 164pp. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 67(1), 197-199.
- Daros, W. (2015). *La creación de la modernidad nuevos deseos e intereses de la humanidad*. Argentina: Universidad Adventista de la Plata.
- Días, M. (2015). *Neoliberalismo y dependencia contemporánea: la actual lucha de clases por la transformación social*. Asunción: CLACSO.
- Feynman, R. (2014). *Seis piezas fáciles: la física explicada por un genio*. Editorial Planeta.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. España *Revista de educación*, (280), 37-79
- Kuhn, T. (2004). *Estructura las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, B. (2010). *La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad*. Morata.
- Mejía, M. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Colombia. Praxis & Saber, 6 (12), 97-128
- Morin, E. (1999). *La epistemología de la complejidad*. En: *L'intelligence de la complexité*, Ed. L'Harmattan. Paris.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Olivé M. (2009). *Pluralidad epistemológica*. Editorial Muela del Diablo.
- Torres, S. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos.