

# Estrategias, recursos didácticos y prácticas de enseñanza en la sociedad del conocimiento

## *Reflexiones sobre la educación como práctica ético-política*

Mariela del Carmen Fogar <sup>(1)</sup>

Recepción 27/04/11 • Aprobación 24/07/11



(1) Docente de la cátedra  
Corrientes del pensamiento  
contemporáneo y de  
Educación y Sociedad.

Facultad de Humanidades,  
Universidad Nacional  
del Nordeste.  
marielafogar@fibertel.com.ar

**Palabras clave:**

estrategias didácticas · sociedad del conocimiento · supuestos epistemológicos · educación · poder

**Resumen.** El trabajo aborda los supuestos y principios epistemológicos, éticos y políticos en que se apoyan las prácticas docentes en materia de estrategias y recursos didácticos que utilizan, en la denominada *sociedad del conocimiento*, los docentes de Nivel Medio de la provincia del Chaco. La aceptación acrítica de ésta, convierte las prácticas educativas en un ritual que reproduce la lógica del mercado a través de la utilización de recursos y estrategias que sirven a la transmisión de un conocimiento “envasado”. Se pretende poner en cuestión los supuestos en que se fundan estas prácticas. ¿Qué enseñar? ¿Cómo, cuándo y por qué? ¿Al servicio de quiénes está la tarea que realizamos? La reflexión exige comprender el contexto en que se constituyen las subjetividades que habitan las aulas: un mundo social y simbólico particular, en el que gran parte del conocimiento llega mediado por las nuevas tecnologías y su lógica propia. Exige, asimismo, reflexionar sobre las relaciones de poder entre ciencia y sistema económico y el papel de las instituciones de educación formal en la transmisión del conocimiento científico.

**Key words:**

teaching strategies · the knowledge society · epistemological assumptions · education · power

**Abstract.** This work discusses the assumptions and epistemological principles together with the ethical-political ones that the teaching practices, strategies and educational resources are based on and used by the so-called knowledge society of teachers of middle level of the province of Chaco. Their acceptance makes of the teaching practices a ritual which reproduces the logic of the market through the use of resources and strategies that serve to the transmission of a “packaged” knowledge in educational practices. Our intention is to question the underlying assumptions of these practices by asking: what to teach; how, when, why and to whom. This reflection requires understanding of the context in which classroom subjectivities are constituted: a particular social and symbolic world in which knowledge is mediated by the logic of the new technologies. At the same time, it calls for reflection on the power relations between scientific and economic systems and the role of the institutions of formal education in the transmission of scientific knowledge.

**Introducción.**

Una forma frecuente, utilizada por los profesores para nombrar a sus alumnos en las escuelas medias de la provincia del Chaco, es la que los designa como “desinteresados” y “carentes de conocimientos, debido sobre todo al uso de Internet”. Algunos sostienen, incluso, que la formación que reciben niños y jóvenes en contextos no escolares, les resulta más significativa que la que reciben en las instituciones de educación formal. Estos profe-

sores se representan a sí mismos como “los que enseñan”. Las nominaciones que emplean expresan una naturalización de la educación como mera “transmisión de conocimientos” y muestran un posicionamiento con respecto a la tarea de enseñar; que parece omitir el hecho de que la reflexión sobre la práctica hoy exige comprender el contexto en que se constituyen las subjetividades que habitan las aulas: un mundo social y simbólico particular en el que gran parte del conocimiento llega mediado por las nuevas tecnologías y su lógica particular.

En los últimos veinte años, el principio de democratización del conocimiento está presente de manera recurrente tanto en los discursos oficiales como en los documentos referidos a política educativa y a desarrollo tecnológico. Este discurso se apoya en el supuesto de que vivimos en la “sociedad de la información”.<sup>(2)</sup>

Aunque de manera desigual, la política educativa en los '90 contempló el equipamiento de las escuelas medias con recursos tecnológicos. A partir de 2003, el equipamiento se complementó, en la provincia, con acciones de capacitación obligatoria, gratuita y en servicio. Sin embargo, estas decisiones no tuvieron un impacto significativo en la utilización de estrategias y recursos didácticos adecuados para conducir a los estudiantes a la apropiación de conocimientos complejos, como los propios de las ciencias sociales.

Muchos docentes reconocen que en sus escuelas existen recursos disponibles, si bien no dan cuenta de haber modificado sustancialmente la enseñanza: “Utilizaría la computadora, pero soy más tradicional (...) a veces les pido un trabajo práctico (...) y algunos grupos entregan en Word”; “utilizo la biblioteca y la fotocopidora”. Están también aquellos que reconocen la existencia de recursos como no disponibles: “La directora no nos permite retirar libros”; “hay que hacer tantos trámites que mejor nos quedamos en el salón, cada uno con su fotocopia”; “el pedido se hace a través de una nota a la directora y se espera la respuesta”; “me gustaría trabajar con las nuevas tecnologías, en la sala de informática, pero no hay Internet, recién se están instalando las computadoras”.

Aunque por cotidiano y muchas veces naturalizado, este escenario escolar deviene de complejas relaciones entre contexto, prácticas educativas y gestión institucional. La complejidad del problema admite una diversidad

(2) La noción de “sociedad de la información” acuñada por Bell (1873, *El advenimiento de la sociedad posindustrial*) cobra relevancia en los '90, década marcada por el dominio del capitalismo a nivel internacional y el desarrollo de las TIC. El esquema neoliberal requería de un orden simbólico que contribuyera a su legitimación, para lo cual desarrolló mecanismos tendientes a despojar el conocimiento de su carácter ideológico-político. La idea de circulación de “la información” como garantía de las nuevas “sociedades democráticas”, estructuradas en torno al desarrollo de servicios, producto del conocimiento aplicado, sirvió como supuesto legitimador. De aquí su inclusión, a partir de 1995, en la agenda de reuniones de jefes de Estado de las naciones más poderosas, nucleadas en torno al G8.

de abordajes posibles. Nos interesa señalar aquí algunas cuestiones que hacen al posicionamiento epistemológico y ético-político de los docentes frente a las prácticas, desde el reconocimiento de que éstas se explican y legitiman en el contexto histórico en que se desarrollan, contexto que determina tanto el mundo simbólico como las subjetividades.

A fines de los '80 comenzaron a hacerse evidentes en nuestro país rasgos propios de la profundización del modelo neoliberal originado en la última dictadura, tendiente a la conformación de subjetividades individualistas identificadas con los valores del mercado, el que progresivamente fue ocupando el papel de ordenador de la vida social y jurídica en el marco de la globalización, nueva forma del imperialismo. Las reformas educativas en los países del Cono Sur<sup>(3)</sup> constituyen una muestra del papel que desempeñó el mercado en la conformación de lo social en la década del '90. En consonancia con la reforma del Estado, la política educativa se apoyó en la idea de la educación como gasto. La incidencia de los organismos internacionales de crédito en lo referente a financiamiento educativo, organización del sistema y definición de los contenidos curriculares, se hizo sentir en el profundo giro ideológico que imprimió el gobierno a la educación.

Apoyada en principios del mercado (eficiencia, ganancia, menor costo, productividad), la nueva política educativa fue instalando una imagen del docente —y el profesional— tecnócrata. Como dice Rossanda (1989:10), el nuevo escenario, “ha quitado de en medio al intelectual comprometido”. Al esquema mundial determinado por el derrumbe de los países del este, el triunfo del capitalismo, la proclamación mediática del fin del socialismo y la defección de muchos intelectuales críticos, se le sumaron “las inscripciones que las dictaduras (...) dejaron en el cuerpo social” (Ángel, 1989:11) e hicieron de muchos de esos intelectuales, “una legión de arrepentidos y domesticados”.

Una de las consecuencias de este esquema social y educativo, es el predominio de alumnos que cuentan con vastas experiencias de consumo y escasas experiencias de acceso al conocimiento del mundo en su complejidad y contradicciones. Esto contrasta con la situación de exclusión socio-educativa de la provincia, lo que justifica la reflexión acerca del posicionamiento de los docentes frente a la tarea de educar.

(3) Al respecto se puede consultar: Rodríguez, L.; Martínez, D.; Badano, R. y otros (2005).

## **2. Sociedad de la información – sociedad del conocimiento**

La aceptación ingenua del postulado de que vivimos en la sociedad de la información, como si ello significara simplemente la circulación de conocimientos a través de una diversidad de medios, genera dos posiciones antagónicas que se reproducen en la escuela: su demonización, o su aceptación acrítica.

En el primer caso se trata de una posición conservadora que, disfrazada de defensa del “verdadero conocimiento” y “los verdaderos valores”, esconde la defensa de intereses de los sectores dominantes de la sociedad, los que sin cuestionar la relación de desigualdad a la que somete el sistema económico, visualizan a las tecnologías como uno de los principales “males” que se debe enfrentar. Esto les sirve, de paso, para evitar explicar el hecho paradójico de que mientras el desarrollo tecnológico de los últimos cincuenta años ha posibilitado producir bienes materiales y culturales para satisfacer las necesidades de la población mundial, las desigualdades van en aumento. En estos valores encuentra legitimidad el discurso escolar que, al encontrar un culpable tan peculiar como la computadora o las redes informáticas, renuncia a la enseñanza.

En el otro extremo, la aceptación sin más de las transformaciones sociales y tecnológicas, convierte las prácticas educativas en un ritual que reproduce la lógica del mercado a través de la utilización de recursos y estrategias que sirven a la transmisión de un conocimiento “envasado”. Al igual que en la lógica consumista, que manda comprar y descartar, en esta lógica pedagógica, el recurso didáctico o se tiene pero no se usa, o se acepta como tantos objetos de consumo, y se utiliza sin que medie reflexión sobre su eficacia y su sentido. El problema radica en este caso, en que mientras se postula la necesidad de revisar y modificar las prácticas, se niega la necesidad de poner en cuestión los supuestos epistemológicos y ético-políticos en que se fundan. En este sentido, preguntas como las que siguen, no pueden estar ausentes de la reflexión sobre lo que hacemos en el aula: ¿qué enseñar?, ¿cómo, cuándo y por qué?, ¿al servicio de quiénes está la tarea que realizamos?

La crítica epistemológica contemporánea ha puesto en evidencia que la ciencia es un discurso de poder que está determinado por el contexto histórico y geopolítico en que se desarrolla y se valida. Su desarrollo corre paralelo al despliegue de otros discursos y prácticas de poder como el discurso político, el económico y el pedagógico. Esto no quiere decir que el discurso-prác-

tica de la ciencia sea homogéneo, sino que supone más bien la existencia de grupos que luchan por la hegemonía del campo para definir qué, cómo y para qué conocer. Así, se hace evidente el hecho de que el problema de la ciencia no es un mero problema epistemológico, sino fundamentalmente un problema político y como tal, ético. En este sentido, el punto de partida para la reflexión sobre la ciencia, supone la toma de conciencia acerca del lugar geopolítico de su enunciación, pues es éste el que determina el para qué del conocimiento científico.

Desde el desarrollo de la ciencia moderna, mucho se ha discutido sobre el origen y alcance del conocimiento, la posibilidad de alcanzar la verdad y la función social de un saber autolegitimado como objetivo, neutral e incuestionable por su capacidad predictiva y de control. A la vez, parte de la crítica de la ciencia que se inicia en el siglo XIX, se posiciona en un extremo que devino finalmente en la postulación del carácter meramente ideológico y discursivo de la ciencia, lo que la pone en pie de igualdad con el mito, la literatura y la magia. El aporte de estas últimas corrientes radica en la desmitificación de un saber autoproclamado superior e independiente de los procesos económicos y políticos junto a los cuales se gestó y a cuya legitimación contribuyó. Estas críticas, ubicadas dentro del denominado relativismo absoluto, son valiosas en tanto conducen irremediablemente a la discusión sobre la ciencia en todas sus dimensiones (epistemológica, cultural, económica, política y ética) pero no conducen necesaria y linealmente al progreso científico ni a la construcción de alternativas culturales desde las cuales poder confrontar seriamente con los modelos epistemológicos, políticos y culturales dominantes. Al respecto, Pérez Lindo (1998:10) sostiene que

las críticas de la ciencia no deben hacernos olvidar su formidable eficacia en el proceso de control de la naturaleza (...) en los últimos siglos. Uno puede criticar el recurso casi exclusivo a los fármacos para curar las enfermedades, pero no puede olvidar que (...) los antibióticos tienen una eficacia probada para prevenir o eliminar afecciones que en otras épocas diezmaban a la población. Una neurosis no se cura con un ansiolítico, pero tampoco se supera con la magia o la sugestión. La ciencia es eficaz cuando es pertinente (...). Los límites de la ciencia nos descubren no la inutilidad de la misma sino la necesidad de crear nuevos métodos, nuevas teorías, para realidades específicas.

Sólo desde un posicionamiento crítico es posible rescatar tanto los logros de la razón científica como lo negado por ella: los aspectos subjetivos (no formalizables ni cuantificables) del conocimiento, reconociendo que la búsqueda de la verdad no debe, necesariamente, estar divorciada de la aspiración de realización y liberación humanas. Esta perspectiva supone un educador capaz de desmitificar los supuestos dominantes en cuanto a la sociedad y la ciencia: El primer supuesto se refiere a la dicotomía tradicional entre ciencia y no ciencia, o entre saber cuantificable, formal, medible y “no saber”. El segundo, a la neutralidad del conocimiento científico. El tercero, a que la ciencia es capaz de resolver por sí sola los problemas que devienen de la razón tecnológica.

En educación no alcanza, sin embargo, con reconocer el carácter discursivo de la ciencia; es necesario reflexionar sobre los modos de transmisión del saber y las estrategias adecuadas para la construcción de conocimientos que permitan visualizar el carácter complejo y conflictivo, tanto del mundo, como de las construcciones de sentido involucradas en las explicaciones científicas. Así pues, ni la negación de la ciencia, ni la utilización de herramientas tecnológicas, reducida a “la búsqueda de información” sirven para transmitir el conocimiento científico y menos aún, para promover el deseo de aprender en las nuevas subjetividades, en las que pesa lo posmoderno en su “vertiente proyectual–funcional” (Follari, 1992:20) expresada en la imposibilidad de imaginar un proyecto colectivo.

En el contexto cultural de posmodernidad, mientras miles de individuos son pasivos receptores de mensajes tendientes a convencer de que es posible alcanzar la felicidad sin esfuerzos, las clases dominantes puján constantemente por mantener el privilegio de acceder al saber científico–tecnológico, que utilizan como herramienta para la discusión y la acción. Mientras nuestros alumnos viven la experiencia de aprender la ciencia como un saber más, el gobierno de Estados Unidos invierte sumas extraordinarias en la industria armamentista y de colonización planetaria y cuida celosamente no romper el acuerdo realizado después de la Segunda Guerra Mundial, entre empresas privadas, Estado y ejército, con el objetivo de orientar la investigación científica y tecnológica a los intereses imperialistas.

Hoy tenemos evidencia de que la objetividad del conocimiento científico es un supuesto. Pero postular críticamente la imposibilidad de acceder a un conoci-

miento universal y absoluto, no supone necesariamente renunciar a la pretensión de objetividad del conocimiento, sino más bien reconocer el carácter conflictivo del conocimiento científico —y de la sociedad— y, por lo tanto, el carácter histórico y social de la verdad. Supone asimismo reconocer la necesidad de indagar acerca de los supuestos ontológicos en los que se apoyan los enunciados de la ciencia, así como la peculiaridad de los saberes, clasificados por las concepciones objetivistas, en “científicos” y “no científicos”. De aquí la necesidad de reflexionar sobre el objeto de las ciencias, siempre diverso y cambiante.

No es difícil caer en la falsa conciencia de que es posible resistir a la tendencia relativista desde una postura de defensa de principios universales, inmutables y absolutos. Pero nuestra historia —la historia de América Latina—, desde la conquista a la actualidad, da cuenta de que una vuelta a la posición clásica de la ciencia significaría un retroceso a formas dogmáticas de concebir el conocimiento y a la legitimación de viejas y nuevas formas de dominación.

En las concepciones de ciencia subyacen ideas acerca de lo que llamamos “la realidad” o “el mundo”. Mientras la concepción empírico–analítica dominante se apoya en una naturalización de la realidad, las concepciones críticas parten de la realidad como devenir dialéctico, en permanente conflicto, susceptible de ser conocido en la medida en que se develen las determinaciones culturales en las que el conocimiento se produce y se valida o, como dice Popkewitz (1988:10), “las pautas de conocimientos y las condiciones sociales restrictivas de nuestras actividades prácticas”, entre las cuales está la ciencia.

Para la concepción empírico–analítica el mundo social es un sistema armónico de variables susceptibles de ser estudiadas en forma independiente, y la ciencia, una actividad desinteresada y neutral. La naturalización del desarrollo social y científico impide develar las relaciones de poder que encubre un saber producido y validado en un contexto histórico y geopolítico. Por eso, “para saber qué es (el conocimiento), para (...) aprehenderlo en su raíz, en su fabricación, debemos aproximarnos a él no como filósofos sino como políticos, debemos comprender cuáles son las relaciones de lucha y poder” (Foucault, 1970:27).

La relación histórica de América Latina con Europa y Estados Unidos señala la necesidad de reflexionar acerca de esas relaciones de poder, pues el ace-



lerado desarrollo económico y tecnocientífico mundial se despliega paralelamente a la desigualdad social y la distribución inequitativa de los bienes materiales y culturales, incluido el conocimiento científico. Por eso, la reflexión sobre la educación debe partir del reconocimiento de que el conocimiento está geopolíticamente situado y que, tanto los procesos científicos fundantes de la idea de progreso, como los económicos (apoyados en ella) desatados en los países centrales desde el siglo XV, significaron para América Latina formas de colonialidad. Desde esta perspectiva, la reflexión debería plantearse, “en las fronteras del imperialismo/colonialismo y modernidad/colonialidad” (Mignolo, 2001:10). En otras palabras, la discusión sobre la enseñanza no puede ser exclusivamente metodológica o didáctica, sino política; pues es la reflexión sobre las vinculaciones entre conocimiento y poder, la que puede dotar de sentido a cualquier discusión pedagógica más general.

El conocimiento científico, mediado por relaciones de poder, es “conocimiento construido” (Porlán, 1997). Su enseñanza requiere de una actitud de ruptura con los dogmatismos que conducen a negar la necesidad de reflexión permanente acerca de los supuestos sobre los cuales se fundan las concepciones que se ubican en los extremos de la discusión epistemológica.

Afirmar que “la epistemología está geohistórica y políticamente situada” (Mignolo, 2001) es lo mismo que decir que el conocimiento es siempre conocimiento situado —y podríamos agregar, “sitiado”. El sujeto epistémico, también lo es. Pero no hay sujeto sin conciencia, sin historia y sin libertad para construirla. Del mismo modo, no hay conocimiento que se produzca al margen de los contextos en los cuales se construye, valora y valida.

La geopolítica del conocimiento presupone que no hay lugar abstracto (...) ni desincorporado desde donde argumentar en pro o en contra del eurocentrismo. (...) geopolítica del conocimiento y diversidad (diversidad como proyecto universal) son irreductibles a una conceptualización o narrativa maestra. (Mignolo, 2001:42).

No hay, pues, conocimiento neutral. Hay sujetos, comunidades, culturas, de cuyas prácticas surgen conceptualizaciones y narraciones sobre la realidad. La concepción eurocéntrica dominante de la ciencia, ofrece una mirada que, por su intento totalizador y universalista, muchas veces, en vez de aproximarnos,

nos aleja de la realidad, que se presenta efectivamente de manera diversa, así como es diversa la dinámica de la historia.

En el otro extremo, los intentos del relativismo absoluto resultan insuficientes tanto para alcanzar una explicación racional de lo que acontece, como para posicionarse desde la resistencia a los intentos hegemónicos. De aquí el valor del esfuerzo de distintos pensadores por reemplazar la idea de lo universal como proyecto, por la idea de la diversidad como proyecto universal.

Así situados, la reflexión sobre el conocimiento debe incluir la crítica de las ideas dominantes sobre el hombre, el conocimiento, la historia y la cultura, en que se fundaron las nociones de desarrollo y progreso. Situarse de este modo supone, como sostiene Mignolo (2001:43), el reconocimiento de la contribución de Europa a la civilización planetaria y de Asia, África y América del Sur, negada por el eurocentrismo. En otras palabras, implica pasar del autorreconocimiento (de Europa como punto de partida y modelo de desarrollo) al reconocimiento de la diversidad cultural y conceptual.

Si, como sostiene Toulmin (1972), existen poblaciones conceptuales válidas dentro de un determinado contexto histórico-cultural, reconocer el aporte de Europa significaría reconocer su valor poblacional o, en términos de Chakrabarty (2001), reconocerla en su “provincialismo”. Y nada más. La política de la colonialidad ha asumido diversas formas (intelectuales, económicas y sociales), ha posibilitado la reivindicación del sujeto y la creación de instituciones y mecanismos de alienación y dominación, el desarrollo económico y la dependencia, soluciones científicas a problemas sociales e imposibilidad de acceso a ellas por parte de las mayorías excluidas, la construcción de movimientos de liberación y la generación de formas extremas de dependencia, explotación y sumisión. El desafío consiste en preguntarnos —situados y sitiados como estamos— por todo ello y en orientar la voluntad hacia la construcción de un proyecto intelectual y político de descolonización.

En este contexto adquiere sentido el esfuerzo de Hargraves (2003) —entre otros— por poner en cuestión la idea de “sociedad de la información” a través de la noción de “sociedad del conocimiento” noción que, reconoce el carácter injusto y desigual del mundo globalizado y la necesidad de transformarlo, a través de esfuerzos por poner el conocimiento a disposición de las mayorías, promoviendo junto a la conciencia crítica y la ciencia, “los valores de co-

munidad, democracia, humanitarismo e identidad cosmopolita” (Hargraves, 2003:82), a través del trabajo en redes no exclusivamente virtuales y desarrollando acciones “explícitamente con valores y no sólo técnicamente con resultados” (221).

Hargraves distingue “información” de “conocimiento”; este último requiere de disposiciones subjetivas para incorporar, comprender y utilizar información. Mientras la noción de “sociedad de la información” se apoya en el principio de homogeneización, la noción de “sociedad del conocimiento” visualiza al hombre como sujeto; esto es, como ser con la capacidad y el derecho de proyectar el mundo social y realizarse en él. Por eso este autor piensa la sociedad del conocimiento como “sociedad del aprendizaje” (29).

### **3. Recursos, estrategias y prácticas de enseñanza**

La utilización de recursos tecnológicos para la enseñanza, reducida al uso de la computadora para presentación de trabajos o la consulta de redes informáticas como fuente de información, no garantiza de por sí el acceso al conocimiento y el aprendizaje. Más aún, puede constituirse en la forma moderna de reproducción del sentido único del mundo, construido desde los centros de saber-poder. Sobre todo, cuando los recursos se incorporan a estrategias tradicionales apoyadas en la mitificación de la ciencia y tendientes al aprendizaje memorístico y el disciplinamiento de los estudiantes.

Por otra parte, la utilización exclusiva de estrategias de enseñanza y evaluación tradicionales (exposición del profesor y de los alumnos), apoyada en la representación de los alumnos pobres como menos dotados, se conjuga con la imagen dominante de la ciencia, cuando los docentes argumentan: “No utilizo otros medios por el nivel socioeconómico de los alumnos (...); por el tipo de contenido a ser enseñado”.

La noción de “sociedad del conocimiento” admite la opción de diversas estrategias para la construcción de los conocimientos, lo que conlleva la exigencia de construcción del aula como espacio de diálogo y discusión sobre las explicaciones científicas del mundo. En este sentido, el aprendizaje colaborativo y la resolución de problemas, posibilitan la apropiación de conocimientos y contri-

buyen al desarrollo cívico y moral de los sujetos en situación de aprendizaje. Al ponerse en evidencia, en la práctica, el carácter intersubjetivo del conocimiento, los estudiantes pueden construir una representación de sí mismos como ciudadanos del mundo. Este tipo de estrategias permite, además, revalorizar y resignificar la intervención del profesor, cuando se trata de la exposición.

Por último, parece pertinente explicitar que la democratización del saber involucra no solo ni exclusivamente la distribución equitativa del conocimiento instituido como científico por la concepción hegemónica de la ciencia, sino toda una gama de saberes sobre Derechos Humanos y ejercicio de la ciudadanía, lo que obliga a pensar en modalidades de gestión institucional que garanticen su circulación y construcción. En este sentido, la ciencia, y en particular las ciencias sociales, se vuelven indispensables, en la medida en que ofrecen herramientas para la reorientación del conocimiento hacia fines sociales guiados por principios de equidad y justicia.

#### 4. Conclusiones

Las ideas expuestas pueden constituir el telón de fondo desde el cual apostar a una educación con sentido de desarrollo humano y no tan solo económico. Esto requiere, por parte de los profesores, de la decisión de posicionarse frente a la educación ni como meros reproductores del saber legitimado de la ciencia, ni como negadores de los inventos científicos y tecnológicos, sino como intelectuales.<sup>(4)</sup> La enseñanza de la ciencia requiere tanto del conocimiento disciplinar como del conocimiento didáctico para su apropiación por parte de los estudiantes. Este conocimiento debe necesariamente entrar en contraste con el conocimiento cotidiano de los alumnos. Unos y otros conocimientos son de distinta naturaleza, ambos son necesarios e irremplazables.

Asumir estas cuestiones como constitutivas de las prácticas pedagógicas, puede tener por lo menos dos consecuencias: la primera, se refiere a los contenidos curriculares, incluido el lugar que ocuparán en el currículo los saberes populares. Aquí la cuestión radica en la necesidad de transmitir co-

(4) Utilizamos el término en sentido gramsciano. Para Gramsci (1972), es ficticio el posicionamiento de los intelectuales que tienden a colocarse en posición autónoma con respecto a las clases dominantes, bajo el supuesto de la neutralidad ideológica.

nocimientos científicos, en su innegable carácter de valiosos, sin por ello reproducir el pensamiento hegemónico a través de un currículo homogeneizante. La segunda, tiene que ver con la enseñanza de esos saberes (canónicos y populares), con la forma necesariamente problematizadora que ésta ha de adoptar para conducir a la construcción de conocimientos. Aquí adquieren relevancia la confrontación y la problematización de la realidad, su desnaturalización.

Finalmente, los supuestos y principios epistemológicos y ético-políticos en que se apoyan las prácticas tienen un correlato con las formas en que se estructuran y organizan las instituciones. En este sentido, la ciencia crítica exige una redefinición y reorientación de la estructura institucional hacia la constitución de comunidades críticas, tanto para la enseñanza como para la producción de conocimientos.

No se nos escapa la responsabilidad de las instituciones de formación docente en la tarea de promover profesores e investigadores con plena conciencia de que, si bien la ciencia no es la única forma de representación de la realidad, tiene un valor que justifica su transmisión y convierte el conocimiento en un derecho. Por ello, si nuestro rol como docentes se reduce a la transmisión de conocimientos representados como absolutos e incuestionables, será imposible contribuir a revertir la situación actual de desigualdad socioeducativa y tecnológica, aun cuando nuestra prédica se apoye en el derecho social a la educación.

### Referencias bibliográficas.

**Ángel, R. (1992).** *Rebeldes y domesticados. Los Intelectuales frente al Poder.* Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

**Bell, D. ([1973] 1991).** *El advenimiento de la sociedad post-industrial.* Madrid: Alianza. 2ª reimpresión.

**Chakrabarty, D. (1986).** "Postcolonialismo y el artificio de la historia ¿Quién habla de los pasados "Indios"?" Mignolo, W. (comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires: Ediciones del signo.

**Follari, R. (1992).** *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina.* Buenos Aires: Aique.

**Foucault, M. ([1970] 1999).** *Arqueología del Saber.* México: Siglo XXI. 3ª reimpresión.

**Gramsci, A. ([1972] 1997).** *Los Intelectuales y la organización de la cultura.* Buenos Aires: Nueva Visión. 5ª edición.

**Hargraves, A. (2003).** *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva).* Barcelona: Octaedro.

**Mignolo, W. (comp.) (2001).** *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo.* Buenos Aires: Ediciones del signo.

**Pérez Lindo, A. (1998).** *El problema de la verdad.* Buenos Aires: Biblos.

**Popkewitz, T. (1988).** *Paradigma e ideología en investigación educativa.* Madrid: Mondadori.

**Porlán, R. (1997).** *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación.* Madrid: Díada.

**Rodríguez, L.; Martínez, D.; Badano, R. y otros (2005).** *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical.* Serie: Ensayos & Investigaciones n° 15. LPP. Buenos Aires: CLACSO.

**Rosanda, R. (1987).** "Cara y cruz del compromiso." Revista Vuelta. Citado en Ángel, R. (1992). *Rebeldes y domesticados. Los Intelectuales frente al Poder.* Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.

**Toulmin, S. (1977).** *La comprensión humana. Vol. I: El uso colectivo y la evolución de los conceptos.* Madrid: Alianza.