

**El lugar de los saberes situados en la escuela dentro de la comprensión de los conocimientos científicos. Narrativas para un currículo de saberes diversos.**

***The place of knowledge located in the school within the understanding of scientific knowledge. Narratives for a curriculum of diverse knowledge.***

Lic. Juan David Diaz Paniagua  
Universidad de Antioquia

**RESUMEN**

El presente trabajo se pregunta por el lugar que ocupan los saberes situados en la escuela, en el plano de los conocimientos científicos. Se establece en un primer momento el nacimiento de la ciencia y la crisis del ideal de neutralidad y objetividad, lo que abre el camino a la noción de saberes situados. En un segundo momento, se indaga la aparición de dichos saberes en el plano de la popularización de la ciencia en la escuela, bajo fenómenos como la mercantilización y la exotización de los saberes. Allí se comprende la importancia de poner los saberes en otras coordenadas, desde la justicia curricular, reconociendo esos saberes como igualmente válidos y rigurosos y haciendo posible hablar de justicia social en la escuela. Por esto se hace importante emplear las narrativas para contar de otros modos los saberes, que también se articulan como formas de subsistencia y resistencia.

**PALABRAS CLAVE:** escuela; saberes situados; popularización de la ciencia; justicia; curricular; narrativas

**ABSTRACT**

This work asks about the place occupied by knowledge located in school, at the level of scientific knowledge. The birth of science and the crisis of the ideal of neutrality and objectivity are established at first, which opens the way to the notion of situated knowledge. In a second moment, the appearance of said knowledge is investigated at the level of the popularization of science in school, under phenomena such as the commercialization and exoticization of knowledge. There the importance of putting knowledge in other coordinates is understood, from curricular justice, recognizing this

knowledge as equally valid and rigorous and making it possible to talk about social justice in school. This is why it is important to use narratives to tell knowledge in other ways, which are also articulated as forms of subsistence and resistance.

**KEYWORDS:** school; situated knowledge; popularization of science; curriculum justice; narratives

## Introducción

La escuela como agencia socializadora y escenario donde acontece lo educativo se posiciona en un contexto bajo condiciones particulares, en el cual los estudiantes que acuden al aula llegan con inquietudes, intereses, pero también con saberes que hacen parte de su posicionamiento en el mundo, de sus comprensiones y vivencias, de sus experiencias locales y tradicionales. Estos saberes, que podemos reconocer en clave de Haraway (1995) como *saberes situados*, rondan en la escuela ineludiblemente. Su circulación se mueve entre la omisión, el ocultamiento y la puesta en escena de dichos saberes, desde la exotización y la mercantilización de sus prácticas.

Se podría pensar que los saberes situados tienen otro espacio donde son aprendidos, donde se gestan, donde se producen y se aprenden, por lo que no habría necesidad alguna de reclamar a la escuela como escenario en el cual estos conocimientos deberían figurar. Sin embargo, cuando revisamos la relación entre los conocimientos situados y el entramado que se abre en la escuela bajo conocimientos como los científicos, encontramos que la puesta en escena de los contenidos de la ciencia desacredita la autoridad de los saberes situados, toda vez que sus procedimientos no cumplen con un modelo estándar de la ciencia, amparado bajo el método científico y que tiene como la mejor prueba de éxito el avance de la física moderna. Así las cosas, la ciencia se adjudica su espacio en la escuela como saber oficial a través de ciertas disciplinas, sin reconocer que su posicionamiento también es situado y particular.

En esta medida, la aparición de los saberes situados en la escuela reclama un lugar y un reconocimiento, contemplando que el estudiante también es un participante activo a través de los saberes que lo traspasan. Es por esto que el presente artículo se pregunta por las tensiones que producen esos saberes situados, cómo se relacionan con los conocimientos científicos en lo comprendido dentro de la popularización de la ciencia en la escuela y hasta dónde el reconocimiento de los saberes debe pasar por otra manera de pensarse, desde una reivindicación que parta de una justicia curricular de dichos saberes.

Para este cometido se presenta en un primer momento la forma en la cual la ciencia se ha constituido bajo la imagen de ciertos conocimientos autorizados que se comprenden desde la universalidad, objetividad, neutralidad y empiricidad. Ideas que solo se han logrado a través de una exclusión de otras miradas para reducir el

conocimiento científico a los planteamientos positivistas, de allí que para lograr un verdadero enfoque objetivo se deba hablar de los conocimientos situados.

No obstante en la escuela, el panorama dominante de la ciencia no ha sido el de la comprensión situada de los saberes científicos, sino el de la hegemonía de ciertos saberes, por lo que en un segundo momento el texto se ocupa de la forma en la cual la escuela ha reproducido los ideales de la ciencia positiva produciendo una separación de los saberes que trae el estudiante; generando, en el escenario de la popularización de la ciencia, una demarcación entre aquellos que producen el conocimiento científico y aquellos que consumen dicho conocimiento.

En un tercer momento se aborda la importancia del reconocimiento de los saberes situados desde la escuela, en tanto posibilidad de otorgar un lugar tanto a los saberes hegemónicos, como a los otros saberes que han sido excluidos. Una cuestión que implica apelar a la justicia curricular, en tanto se contemplan los conocimientos locales bajo una validez que permite el diálogo inter-epistémico horizontal y el reconocimiento de los saberes otros como apertura hacia la justicia social.

### **De un saber universal a los saberes situados**

La ciencia, empleando una metáfora de Neurath, (1965) ha sido una nave en medio del mar que constantemente ha cambiado de materiales, sin dejar de navegar. Es una nave que de manera reiterada expulsa polizontes entrometidos, que quieren navegar bajo sus soportes, pero que no lo hacen de manera legítima. En esta medida, la ciencia ha mantenido, desde sus orígenes, una postura vigilante, temeraria y temerosa de ideas y posturas que van en contra de sus principios y protocolos para postular un conocimiento válido y eficaz el cual garantiza el acceso al bienestar humano y a la transformación del mundo.

Para algunos pensadores el conocimiento verdadero sólo podía provenir de la observación cuidadosa del mundo natural, sin la inclusión de ideas provenientes de la mente humana, sin razonamientos previos, los cuales solo podían traer serios prejuicios. Por su parte, para otros pensadores, la fuente del error provenía de los juicios poco acertados a los cuales conducen los sentidos cuando no se toma en cuenta desde la razón sus limitaciones, por lo que era preciso partir de ideas organizadas desde el razonamiento y las matemáticas.

Autores de la época como Newton, Galileo, o Bacon, emprendieron un camino científico desde el cual era preciso tener en cuenta un punto de partida observacional hacia la construcción de teorías que pudieran ser justificadas bajo condiciones controladas dentro de la experimentación, así como la construcción de las mismas a través de un lenguaje puro como el matemático. De esta manera se aseguraba la construcción de un saber neutral, objetivo y reproducible en cualquier escenario y escala, condiciones que adquirió la ciencia como criterios para vincular conocimientos válidos y para rechazar ideas carentes de relación con lo experimental; ideas abstrusas, llamadas metafísicas.

Pero el navío encontró varios polisones, entre ellos, quizá uno de los más grandes fue el concepto de gravedad. Este concepto, que había logrado explicar diversas relaciones físicas como la caída de los cuerpos, o la relación de rotación entre un planeta y el sol, lo hacía a través de una definición un tanto metafísica, ¿Cómo era posible que una teoría tan seria explicara relaciones a través de una “fuerza” que atraía a los cuerpos? ¿Qué era ese tipo de atracción y de fuerza? ¿Era posible sostener una explicación objetiva y reproducible a través de una teoría que consideraba la acción a distancia, a la manera de la magia?

Einstein comprendió que, pese a los intentos de Newton por excluir a la metafísica de sus planteamientos, fue imposible evitar términos tan metafísicos como el de “fuerza gravitacional”. De hecho, fueron los aportes de Einstein los que abrieron paso a una nueva interpretación de la naturaleza y a la comprensión de la gravedad sin plantearse como una fuerza.

El círculo de Viena en el siglo XX, desde filósofos como Morich Schlich, Rudolf Carnap, Bertrand Russell, o Ludwig Wittgenstein, asumieron la tarea de vigilar el navío de la ciencia. Su compromiso fue radical y su militancia constante. Tras los descubrimientos de Einstein, los filósofos del círculo de Viena se dieron a la tarea de no volver a permitir que ninguna idea metafísica rondara mientras la ciencia navegaba en sus descubrimientos, creando así nuevos límites y criterios de demarcación y una exploración minuciosa del lenguaje que desechara todas las proposiciones que no remitieron a la observación pura, a los hechos, al átomo básico experiencial de cada proposición. (Packer, 2013: 24). La ciencia, si quería ser objetiva, generalizable, reproducible, mecánica y aplicable, debía partir de proposiciones con un vínculo en la experiencia posible y no solo desde proposiciones carentes de significado.

El hecho de considerar una búsqueda hacia la producción perfecta de la ciencia, y de comprender la depuración del lenguaje científico como un proyecto siempre constante hacia la construcción de la rigurosidad, fue también delatado como otro marco fantástico y utópico, como otro producto metafísico, aunque se concibiera de un modo contrario. El positivismo lógico no comprendía que la mayoría de proposiciones que parten de la observación también presuponen algo y aunque eran conscientes de los problemas del método inductivo para producir teorías científicas perdurables –porque nada nos garantiza que en poco tiempo surja algo que acabe de plano con nuestras hipótesis- intentaban salvar sus planteamientos, en medio de una serie de críticas y anomalías metodológicas.

Autores como Karl Popper (1983) plantearon frente a las falencias del método inductivo de la ciencia un método donde se partiera de hipótesis posibles que se pusieran a prueba a través de la experiencia (desde un método deductivo), sin embargo, también se trató de excluir a la metafísica y a otros saberes, puesto que, según Popper los científicos siempre debían buscar, más que defender sus planteamientos, cuestionarlos y desecharlos rotundamente de encontrarlos errados. Sin embargo, esta idea no contemplaba que en el mundo real las comunidades científicas no estaban dispuestas a abandonar sus teorías, sino que, por el contrario, muchos defendían sus planteamientos errados, poniendo en cuestión los experimentos

e inventando hipótesis para salvar sus posturas, en una actitud cercana a la defensa religiosa.

Kuhn puso de manifiesto esta realidad social del conocimiento científico. La ciencia tenía mucho que ver con el marco en el cual se encuentra cada comunidad científica, con el sistema de valores compartidos, con los marcos interpretativos implícitos, los cuales, en tanto paradigmas, influyen el total de los miembros de un mismo círculo de pensamiento, (Fleck, 1986) los cuales no pensarán de buenas a primeras que son ellos quienes se han equivocado en sus planteamientos. (Lakatos y Musgrave, 1975)

Es así como llegamos a una noción de ciencia plagada de anomalías desde sus orígenes, rodeada de marcos metafísicos, de ideas que pueden ser fantasiosas, de polizones que hacen parte del barco, que son marineros, que ajustan las velas y le dan su rumbo, e incluso que manejan el timón del saber científico.

En esta medida, la ciencia vigilante y selectiva, la de confines y demarcaciones entre la ciencia y “los saberes” se ha encontrado como un sistema hegemónico de administración de los conocimientos, que ha planteado bajo la idea de objetividad, neutralidad, reproducibilidad y empiricidad las visiones de los científicos occidentales como las propiamente científicas, aunque su conocimiento sea una sola versión del mundo, es decir, aunque su conocimiento sea uni-versal, el cual bajo la promesa del bienestar humano ha impuesto un sistema del saber que en últimas no ha alejado en menor medida a las sociedades humanas de la catástrofe. (Mato, 2008).

Donna Haraway apuntala en la importancia de desprender el velo de la objetividad y la neutralidad de la ciencia, el cual solo es producto de un reduccionismo que equipara la totalidad del conocimiento humano con un sistema androcéntrico-occidental de producción de saberes. Sistema que, entre otras cosas, se ha impuesto bajo una tiranía de la mirada, que separa el mundo entre conocimientos válidos, observables, analizables y saberes comunitarios o locales.

Haraway propone entablar la construcción de la objetividad en términos de los saberes situados. La comprensión de la genética posicionada de cada saber permite ser consciente de los privilegios y dominaciones propios de cada conocimiento, por lo que sólo un diálogo entre la mayor cantidad de saberes desde su situación haría posible hablar de una objetividad más sincera:

Así, de manera no tan perversa, la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. (Haraway, 1995: 326)

Sin embargo, debe aclararse que, lo que propone Haraway no es la aceptación de un relativismo sin más que conduzca a una imposibilidad de construcción conjunta de conocimiento, pues “el relativismo y la totalización son ambos “trucos divinos” que prometen, al mismo tiempo y en su totalidad, la visión desde todas las posiciones y desde ningún lugar” (Haraway, 1995: 329) sino soslayar esta serie de mitos hacia la contemplación de las perspectivas parciales conjuntas para construir la objetividad.

Sin embargo, si nos acercamos a la escuela, no ha sido la crisis de las ciencias y la emergencia de los saberes situados la que ha pasado en sus planteamientos y contenidos hacia lo que conocemos como currículo, sino que han sido una serie de conocimientos científicos, estructurados desde una división de los conocimientos en la escuela, los que han puesto la manera de enseñar y de aprender y que marcan en nuestro presente los conocimientos oficiales, en oposición a una serie de saberes que no hacen parte de la ciencia y que por tanto no están contemplados en el currículo escolar (Torres, 2012) ¿Cómo es entonces el panorama de los saberes situados en la escuela, desde los lugares donde se ponen los conocimientos científicos?

### **Popularización de la ciencia en la escuela, el lugar de los saberes situados:**

Cuando observamos el modo en el cual aparecen estos conocimientos dentro del plano de la popularización de la ciencia hallamos algunas tensiones que ponen en cuestión el modo en el cual se invitan esos saberes circulantes en el entramado de los conocimientos científicos. Tania Pérez-Bustos (2014) nos ofrece variadas luces al respecto, que pueden dar cuenta de esa aparición. De entrada, cuando se piensa en “popularización de la ciencia” se parte de un acercamiento hacia actividades científicas como la física, la química y la biología.

Los modelos que pretenden presentarse en las ferias de ciencia son los propios de una gramática global que busca perpetuar un tipo concreto de saberes como científicos, donde los países del sur global se acercan a esos conocimientos a través de la exploración de modelos que simulan o representan experimentos científicos. (Pérez-Bustos, 2014: 31). Desde este plano no se pone en cuestión que al pensar en ferias de ciencia aparezcan primordialmente estos conocimientos, puesto que son los avances de la física, la química, la matemática los que se consideran verdaderos avances en la ciencia, los cuales provienen de países que se ocupan de producir ciencia especializada, por oposición a una serie de países que reciben estos adelantos y operan en función del consumo de dichos conocimientos científicos. (Pérez-Bustos, 2014: 45)

Los conocimientos científicos que llegan bajo las ferias de ciencia pretenden aplicarse en cualquier contexto o situación, contemplando el ideal de universalidad que la ciencia ha enarbolado, el cual se valida a través de un método propio de la ciencia, que garantiza la reproducibilidad de sus hallazgos en cualquier escenario posible y que permite un conocimiento que puede ser aplicado por cualquiera que siga de manera detallada y precisa los pasos del procedimiento experimental.

La universalidad, la neutralidad y la objetividad, como criterios de científicidad se aplican en el entramado de la popularización, los cuales buscan experiencias científicas que se acoplen a escenarios donde se produjeron dichos avances, primordialmente caracterizados por estereotipos donde los amplios recursos y lo urbano son una constante. Es allí cuando estos modelos se aplican a escenarios rurales, que contrastan con sus diseños y propuestas y que se enfrentan a otros entornos donde los saberes se viven desde otras posibilidades, produciendo así desigualdades espaciales en la popularización de la ciencia. Es aquí cuando se observa como la des-corporización de la ciencia y la perpetuación de una ciencia desencarnada termina por imponerse como el

producto total de lo que podríamos comprender como conocimiento posible y por tanto como conocimiento válido.

La popularización de la ciencia, opera así, como un mecanismo de difusión del conocimiento experto, que establece una separación espacial entre creadores y consumidores de conocimiento científico. Esta desigualdad aparece disuelta en otros entornos de la escuela bajo un currículo que desvincula a los estudiantes de la posibilidad de crear conocimiento científico. Jay Lemke (1997) observa que la escuela refuerza una mística especial sobre la ciencia, en la cual “se favorecen los intereses de una pequeña élite” (Lemke, 1997: 141) Esta mística consiste en poner la ciencia en el plano de una gran complejidad, no practicable por cualquier estudiante: “la ciencia se muestra tan difícil para los alumnos porque el currículo pone un especial énfasis en aquellos contenidos que se encuentran muy lejos de las experiencias, necesidades e intereses que son fácilmente aprendidos por ellos” (Lemke, 1997: 167)

La contraposición de la ciencia frente al sentido común separa las construcciones científicas del mundo humano de la experiencia. La ciencia que se enarbola como *verdad objetiva*, que se separa de las comunidades humanas que aportaron a la construcción de la ciencia, contribuye a la perpetuación de la mística científica, en la medida en que produce el estereotipo de que solo los superdotados en la escuela pueden comprender de qué se trata la ciencia. (Lemke, 1997: 141)

Por otro lado, si la verdad científica es una *verdad especial*, “disponible solo para los expertos” (Lemke, 1997: 150) entonces no puede ser refutada. Un estudiante no puede contra-argumentar un hecho “basado en la observación y en la experimentación” por lo que su carácter crítico desaparece y su relación con la ciencia se torna pasiva y mecanizada. Solo los especialistas pueden atreverse a refutar los postulados de la ciencia y a su vez a crear nuevos saberes científicos. Pero ¿Quiénes han sido esos expertos en la ciencia?:

No es sorprendente que los que tienen éxito en ciencia tienden a ser como los que definen la manera “apropiada” de hablar sobre ciencia: hombres más que mujeres, blancos más que negros, clase media y clase media-alta, nativos del inglés, hablantes de dialectos estándar, comprometidos con los valores de las culturas neo-europeas. (Lemke, 1997: 150)

Las características que han identificado al científico nos permiten socavar en una injusticia social que se ha mantenido en la perpetuación de ciertos modos de conocimiento y que terminan por producir todo un estereotipo del científico. Diego Golombek (2018) nos recuerda la prueba de David Chambers en 1961, en la cual se encuentra que el patrón que más se repite en los niños ingleses para dibujar un científico (scientist) es el de un hombre blanco, alto, de lentes y bata de laboratorio.

Pese a esta tendencia dentro del ámbito de la popularización de la ciencia en la escuela, también se han dado esfuerzos para la visibilización de otros saberes, más allá de los conocimientos que de manera tradicional y hegemónica ha contemplado la ciencia. De hecho, hablar de popularización de la ciencia nos ofrece ya una ventana hacia la reivindicación de la labor popular de quienes producen conocimiento, vinculando perspectivas desde el sur global donde se cuestiona la hegemonía de los

saberes occidentales, que pretenden que se legitimen las propias ideas desde sus autores (Rivera-Cusicanqui, 2018: 28).

La idea de popularización de la ciencia se reivindica como término contra-hegemónico, comprendiendo que variantes terminológicas emergentes como la Apropiación Social del Conocimiento y la Tecnología, obedecen a maneras de nombrar que pretenden perpetuar una lógica unidireccional del conocimiento, donde se distingue una comunidad que construye el saber y otra que se apropia de lo construido. La popularización se opone a esta retórica, partiendo del saber popular, contra una lógica dominante del saber científico. (Pérez-Bustos, 2014: 102)

Los saberes que se reconocen desde un lugar de enunciación, que circulan en la escuela y que a través de la popularización aparecen dentro de espacios como las ferias de ciencia o dentro de otros ámbitos del currículo, pueden terminar presentando dichos saberes bajo espacios que refuerzan la idea de la superioridad de los conocimientos científicos occidentales frente a una falta de rigurosidad de cada saber situado. Cuando el modelo de la física se pone como el paradigma de ciencia, los demás conocimientos terminan siendo accesorios frente a su atención y hegemonía, reproduciendo así la asimetría de los saberes.

Desde esta mirada, las ferias de ciencia terminan reproduciendo un conocimiento complejo, universal, riguroso y especializado, que se contrapone a una parcela de conocimientos propios, de un contenido parcial, fluctuante, variable, arraigado a formas de subsistencia y más relacionado con el trabajo que con un conjunto serio de conocimientos. Esta presentación de los conocimientos termina demarcando los conocimientos válidos de un corpus fuerte y robusto frente a unos saberes suplentes, primitivos, que se relacionan con lo que aún es vulnerable y que comprenden lo que Pérez-Bustos señala como feminización de los saberes (Pérez-Bustos, 2014: 28).

Esta mirada, nos conduce a pensar que los saberes locales, emergentes de prácticas de subsistencia y resistencia, no pueden ir más allá de la mercantilización y de la exotización que puede hacerse de ellos, sin concebir que la aplicación de los conocimientos científicos descorporizados de su carácter situacional, podrían ser también poco provechosos en otros contextos.

Bajo estas consideraciones se hace necesaria la búsqueda de caminos posibles en los cuales los conocimientos locales no sean negados en la escuela y su entramado curricular, sino que puedan vincularse como posibilidades válidas, rigurosas y reconocidas de saber, en una posición horizontal frente al saber científico hegemónico, para la construcción de un diálogo inter-epistémico, que en la escuela garantice una justicia curricular para dichos saberes como una forma de justicia social.

### **Narrar los saberes: reconocimiento y justicia curricular**

La escuela ha excluido una serie de saberes que, por no ser considerados dentro del plano científico como conocimientos rigurosos, deben ser separados bajo una cuidadosa demarcación y por tanto podrían ser considerados saberes útiles, pero en ningún modo serios dentro del canon. Por otro lado, la escuela también ha perpetuado



un escenario donde el estudiante no puede cuestionar a la ciencia, donde el estudiante no aprende a querer lo que se aprende, ni aprende aquello que quiere aprender y que está relacionado con sus vivencias, sino aquello que se considera debe saber el estudiante, pese a que no aplique para su contexto (Bayona, 2003: 239).

Así como ha sido pensado, este escenario entiende al estudiante como aquel que se educa “para el deber ser, por encima del querer ser” (Espinosa-Gómez, 2014) por lo que busca que se acople a una sociedad donde la producción y el rendimiento son la norma, donde se deben seguir unas pautas regladas, por encima del interés propio de asumir la vida de manera autónoma y crítica.

La transmisión de contenidos hegemónicos que plantean a la escuela como un escenario de reproducción de lo otro que es ajeno, termina por engendrar un estudiante desvinculado del proceso de aprendizaje, pero además de ello un estudiante que desaparece de plano como un sujeto que posee saber, como un pensador, como un ser humano que ha participado de una serie de vivencias que le hacen poseedor de unos conocimientos relacionados con su contexto.

El maestro, como participante de esa institucionalidad vigente, enarbola la consigna tradicional donde el porvenir le pertenece a la juventud, haciendo de la juventud un vacío, un espacio por llenar, donde prima una educación para el futuro, una educación de la respuesta, no para el presente, no desde la pregunta. (Espinosa-Gómez, 2014: 97)

Desde esta lectura, pues, el maestro está implicado seriamente en esa cadena de la reproducción y negación, donde su papel implica una paradójica posición. En palabras de Espinosa-Gómez es un maestro que “lo ignora todo y lo sabe todo” (Espinosa-Gómez, 2014: 98) ignora que cada contexto requiere una lectura, que su formación debe ser continua, constante, ignora que para formar hay que formarse y lo sabe todo en la medida en que su palabra es incuestionable, donde todo está dicho y su propia respuesta es la verdad misma.

De esta relación con esos otros saberes aparece una exclusión desde el currículo, que en este sentido coincide en mantener una reproducción ideológica. Hay una preponderancia por cierto tipo de saber, que se hace fuerte en un currículo que lo promueve, que lo impulsa y que se impone como barrera y panóptico de control (Corea y Lexcowicz, 2004: 25) que demarca aquello que es conocimiento de la escuela y aquello que solo hace parte del entretenimiento estudiantil. En clave de Jurjo Torres, se puede hablar de una separación entre conocimientos superiores que son exclusivamente intelectuales y los conocimientos manuales, que serían destinados a la clase trabajadora. (Torres, 1998: 24).

En consecuencia, hablar de la justicia curricular como posibilidad de apertura para los saberes situados permite romper con los esquemas donde se ha buscado como prioridad la perspectiva positivista, además de implicar el reconocimiento de una serie de saberes logrados desde la propia situación de los entornos que rodean la escuela y que hablan desde su génesis de prácticas culturales y de resistencia no visibilizadas en los procesos de mercantilización y exotización de los saberes locales.

Hablar de justicia curricular nos lleva a pensar en la construcción de la justicia social, ésta, entendida como una forma de reconocimiento cultural, frente a otras culturas que se han considerado hegemónicas y que han marginalizado prácticas y saberes. Desde Nancy Fraser (Butler y Fraser, 2016) comprendemos que la justicia social está presente tanto desde el plano de la redistribución como desde el reconocimiento, que en la realidad pueden encontrarse yuxtapuestas y conectadas e incidir mutuamente:

Las normas culturales que tienen un sesgo de injusticia en contra de alguien están institucionalizadas en el Estado y en la economía; simultáneamente, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la creación de la cultura, en las esferas públicas y en la vida cotidiana. (Butler y Fraser, 2016: 32)

Sin embargo, es importante destacar que con el reconocimiento de los saberes situados no se buscaría así un espacio en el currículo que se mantenga en una contraposición con respecto a los saberes científicos, no se mantendría en la tensión de afirmarse como un conocimiento diferente y especial, sino que buscaría a través de una interpelación crítica una transformación, en donde se deconstruya el criterio de demarcación que desvincula la validez de los saberes situados (Butler y Fraser, 2016: 49).

Para no caer en una mera afirmación se precisa que esa justicia social desde el currículo transforme, sirviéndose como aliada de una educación crítica que cuestione y “transforme un modelo consumista y racional de ciencia y tecnología” (Pérez-Bustos, 2014: 109) para que no se preste al servicio de una manera hegemónica de replegar el saber.

De allí que sea tan importante valerse de las narrativas de quienes viven y son traspasados por esos saberes. Es desde esa vivencia relatada que esos saberes otros emergen, es allí donde incluso las formas mercantiles de tales saberes nos confrontan como formas de resistencia, y de supervivencia, así lo deja ver el texto de Marcela Guiral (2022) llamado *Viento Llegó Tarde*, y también Freire, cuando fue confrontado su quehacer frente a la explicación de una forma violenta de enseñar que no tenía en cuenta las formas de opresión locales. (Freire, 2011)

Hablar desde las narrativas traspasa el investigador y le permite acercarse a los saberes que emergen de la latencia, a los conocimientos que se encuentran, lo que permite establecer conexiones entre relatos, acercando “la realidad biográfica a la realidad social” (Sancho, 2014: 28). Desde allí el sujeto se reconoce como una fuente posible de saberes, incluso desde su voz registrada, que hizo posible traer la espontaneidad de las palabras a la narración (Feixa, 2018: 26). Las narrativas, por tanto, interpelan y resisten, emergen y transforman, en un movimiento desde adentro mismo de la escuela, en vía hacia la justicia curricular.

### **A modo de conclusión**

Como lo hemos puesto de plano en los apartados precedentes, los conocimientos situados se enfrentan al conocimiento científico. Este conocimiento, bajo las pretensiones de universalidad, neutralidad y objetividad, produce una imposición de su

saber, pasando de ser concebido como un saber situado, a ser posicionado como el único saber.

Esta práctica de descorporización se traduce en la escuela en una serie de repercusiones validadas por el currículo, las cuales traen una demarcación entre productores-consumidores de saber científico, una separación del conocimiento científico de la actividad escolar y una feminización de los otros saberes distintos al corpus de conocimientos del sistema occidental.

Ante estas problemáticas aparece la noción de saber situado como la única salida posible frente a la objetividad parcial de la ciencia hegemónica. Desde los planteamientos de Haraway el conocimiento situado permite ser consciente de las prácticas de dominación que pueden estar presentes en los sistemas de conocimientos, en tanto que el diálogo entre saberes hace posible la reflexión y la interpelación de cualquier asimetría (Haraway: 1995, 321). En esta medida, lo que el conocimiento situado aporta es justamente una visión más completa, una recuperación de todas las miradas frente a una mirada reduccionista que al no mirarse a sí misma se engeguició frente a otros saberes.

La popularización de la ciencia en la escuela también aparece como espacio donde emergen los saberes situados, aunque inicialmente se piensa en la popularización como la creación de un espacio para difundir modelos de la ciencia hegemónica, sin embargo, se piensa en la importancia de la popularización como propuesta contra-hegemónica frente a políticas de apropiación del conocimiento que reproducen una división entre quienes producen el saber y quienes no pueden hacerlo.

La popularización enfatiza en ese carácter comunitario del conocimiento, aunque en su iniciativa puede también presentarse una reproducción de jerarquías de los saberes, en tanto los saberes científicos hegemónicos se presenten como el paradigma por excelencia de los conocimientos frente a otros conocimientos que aparecen en la escuela bajo formas como la mercantilización o la exotización de los saberes.

De allí que la popularización de la ciencia en la escuela debe estar acompañada por un reconocimiento de los saberes situados como saberes válidos que pueden ser igualmente rigurosos a los conocimientos de la física o la química. Muchos de estos saberes están vinculados al trabajo como prácticas de supervivencia y a prácticas de resistencia que nos lleva a comprender los conocimientos locales más allá de una mirada exotizante.

Un currículo que reconoce en la escuela estos conocimientos y los vincula desde sus prácticas a la par de los conocimientos tradicionalmente comprendidos como científicos hace posible hablar de justicia curricular, reconociendo al estudiante como portador de saberes significativos, a su comunidad como creadora de conocimientos y por tanto participante y vinculada en un currículo no jerarquizado y cooperativo. De aquí parte el reconocimiento social de saberes que narran la resistencia y que posibilitan la justicia social como apertura a un trato igualitario frente a sus saberes desde un escenario como la escuela.

La propuesta de narrativas de los saberes situados permite interpelar el currículo que está traspasado por la ideología reproductora de un determinado modo de relaciones (Torres, 1998). Las narrativas, al tener en cuenta la vivencia del sujeto, sus deseos e intenciones conducen a tejer otras maneras de comprender los saberes, sus relaciones, sus aportes y sus otras formas de aparecer, que quizá la escuela aún no se ha dado a la tarea de habitar.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Bayona (2003) La escuela: dejar pensar antes que enseñar a pensar. *Educación y educadores*, (6), Cundinamarca: Universidad de la Sabana.
- Butler, J., Fraser, N. (2016) *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo* (Marta de Molina Bodelón. Trad) Madrid: Editorial Traficantes de sueños.
- Corea, C; Lewcowitz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós Editorial.
- Espinosa-Gómez, D. R. (2014) "Una escuela "Sentipensante" para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos". *Rastros Rostros* 16(30) doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v16i30.824>
- Feixa, C. (2018) La imaginación autobiográfica. Las historias de vida como herramienta de investigación. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Fleck, L. (1986) *La génesis y el desarrollo de un hecho científico*. (Luis Meana. Trad) Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (2011) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (Stella Mastrangelo. Trad). México: Siglo XXI Editores.
- Guiral, M. (2022) *Viento Llegó tarde*. Bogotá: Editorial Norma.
- Golombek, D. (2018) *La ciencia es eso que nos pasa mientras estamos ocupados haciendo otras cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. (Manuel Talens. Trad) Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ithuralde, R. (2020) "Pensando una educación popular en ¿Ciencias?" *Cad. Pesqui*, v. 50, n. 175, São Paulo.
- Lakatos, I; Musgrave, A. (1975) *La crítica y el desarrollo del conocimiento científico*. Traducido por Francisco Hernán. Ediciones Grijalbo, Barcelona: S.A.
- Lemke (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. (García Ana y otros, Trad) Barcelona: Editorial Paidós.
- Mato, D. (2008) "No hay saber "Universal". La colaboración intercultural es imprescindible". *Revista Alteridades*, 18 (35).
- Neurath, O. (1965) «Proposiciones protocolares.» En *El positivismo lógico*, de Alfred Juler Ayer, traducido por L. Aldama, C. N Molina, U Frish, F. M Torner y Harrel R. Ruiz. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Packer, M. (2013) *La ciencia de la investigación cualitativa* (Alonso y Parada, Claudia. Trad) Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Pérez-Bustos, T. (2014) *Feminización y pedagogías feministas: Museos interactivos, ferias de ciencia y comunidades de software libre en el sur global*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Popper, K, R. (1983) *Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. 1. Traducido por Nestor Miguez. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Rivera-Cusicanqui, S. (2018) *Un mundo Ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. Buenos Aires: Edición Tinta Limón.
- Santamaría, Ch. (2018) *Narrativas y experiencias interculturales. Pedagogías y metodologías alternativas*. Bogotá: Editorial U. Del Rosario.
- Torres, J. (2012) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (1998) *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.