



Educação. Revista do Centro de
Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Riádigos Mosquera, Carlos
Por una con-ciencia educativa en red
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 41, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 135-
144
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117144234011>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Por una con-ciencia educativa en red

By an awakened and network educational science

*Carlos Riádigos Mosquera**
Universidade Federal de Viçosa

Resumo

En un mundo crecientemente complejo, comprender unilateralmente realidades tan variables como las socio-educativas parece un camino complicado. Esta contradicción presente en nuestras sociedades (pos) modernas está acompañada de relaciones de poder que legitiman un único punto de vista de experiencias y conocimientos. Mediante la reflexión teórica, se pretende colaborar para desenmascarar los procesos de legitimación de la ciencia moderna y de deslegitimación del resto de formas de conocer, especialmente en educación. Necesitamos así valorar otros caminos inclusivos, que recojan la urgencia de cambiar paradigmas epistemológicos dominantes por otros basados en redes de conocimientos plurales y horizontales. Se recoge en el texto que otro tipo de educación tiene que desarrollarse, epistemológicamente inclusiva y con ideas como red, cotidiano, pluralidad y horizontalidad como pilares, determinantes para un entendimiento democrático del mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Ciencia moderna; Ecología de saberes; Educación en red.

Abstract

In an increasingly complex world, the unilateral understanding of such variables realities as social and educational looks like a difficult path. This contradiction present in our (post)modern societies is accompanied of power relations that legitimize a single point of view of experiences and knowledge. Through theoretical reflection, is intended to assist to unmasking the processes of legitimation of modern science and of delegitimation of other ways of knowing, especially in education. We need to evaluate other pathways to inclusion, which collect the urgency to change dominant epistemological paradigms to other based on plural and horizontal knowledge networks. Stated in the text that other education must develop, epistemologically inclusive, and with ideas as network, daily, plurality and horizontality as pillars, crucial to a democratic understanding of the world.

KEYWORDS: Modern science; Ecology of knowledges; Network education.

La ciencia es, y puede ser, más que ciencia

El deseo de conocer, saber, aprender o informarse ha acompañado al ser humano a lo largo de la historia, y la necesidad de comprendernos a nosotras/os mismas/os, al mundo que habitamos y cómo es la interacción con él son el motor de ese anhelo. Derivado de este deseo, la tradicional forma de construir y de relacionarnos con los saberes y la cultura influyeron e influyen en el tipo de vida que llevamos, en cómo interpretamos el mundo y las interacciones con las demás personas. Es claro por ello que los caminos elegidos para aprender y formarnos tanto a nivel social como educativo, condicionarán cómo serán nuestras vidas y aun más, cómo será el mundo.

Paralelamente, habitar sociedades con cierta garantía de libertades individuales básicas implica que aquello que pensamos y decidimos tiene la capacidad de convertirse en el timón que dirigirá nuestras acciones, tanto a nivel individual como colectivo. Es por esto, entre otras cosas, que el conocimiento y la información son elementos diferenciadores dentro de las sociedades autodenominadas como democráticas, ya que, por lo menos teóricamente, disfrutamos de libertad de pensamiento y acción.

Durante siglos, la religión fue la máxima responsable a la hora de decidir qué tipo de saber (en singular) era el que debían poseer todos los seres humanos. Así, las doctrinas de esa particular forma de conocer se universalizaron a través de las prácticas de poder operadas con mecanismos represores, tanto culturales (a través de la evangelización del conocimiento en las escuelas y otros espacios de aculturación) como de violencia explícita (con las fuerzas de la Inquisición, por ej.). Pero poco a poco, y por un proceso de desgaste y lucha, la religión dejó de tener un papel decisivo en relación al conocimiento, y su lugar fue ocupado con el tiempo por la ciencia moderna, gracias entre otras cosas a los avances tecnológicos, epistemológicos y, por supuesto, a las luchas de poder. Un lugar obtenido en buena medida gracias al uso de la razón y su aplicación al empirismo.

Ese fundamental cambio de paradigma en las luchas de poder epistemológicas potenció a la razón como motor básico de actuación sobre otros anteriores, como la fe. Y es que la razón tiene un gran potencial intercomunicador, sobre todo cuando se ejerce con responsabilidad pública. En este sentido, Rawls (2002) apuntaba que para que haya un acuerdo sobre principios de justicia debe haber acuerdo sobre las pautas de investigación pública y los criterios para decidir qué tipo de información y conocimiento es relevante, por lo que si hablamos de razón pública dentro del pluralismo razonable, el conocimiento y los modos de argumentación de las partes sobre los principios deben ser accesibles a la razón común de la ciudadanía. En una línea similar, Sen (2010) sostiene que la razón debería ser el arma del ser humano para lograr entenderse y vivir en paz y felicidad.

Es por cuestiones como las anteriores que, la correcta utilización de la razón, podría conducir a un estado de entendimiento entre diferentes personas y culturas con el fin de conseguir en el planeta crecientes cuotas de justicia y paz. Pero como es lógico, existen elementos que deben ser superados en este camino, como la heterogeneidad de los valores entre individuos y sociedades, la falta de control sobre las consecuencias

porque muchas veces lo que sucede no depende sólo de nosotras/os, y el escepticismo sobre que haya variedad en los valores humanos y que se respeten sin que los intereses particulares acaben ganando (SEN, 2010, p. 17).

Los asuntos expuestos por Sen y Rawls compatibilizan bien con lo que Santos (2007) llama *Ecología de Saberes*, que se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos. “Es un conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluyendo el saber científico, pueden ser enriquecidos con ese diálogo” (SANTOS, 2007, p. 144). Significa pensar sobre y a partir del lado de los seres humanos oprimidos, superando al mismo tiempo la separación epistemológica generada por el enfrentamiento de la ciencia moderna como paradigma de conocimiento dominante, con muchos otros tales como la filosofía o los saberes denominados como “populares”. Es en este caso la ciencia moderna, la que en su posición de dominio, otorga al resto de conocimientos las categorías de locales o supersticiones... con lo que las personas se dividen en *especialistas* y *legas*, en función del tipo de conocimiento que manejen.

[...] procedimientos epistemicidas llevados a término por una auto-denominada modernidad que se pretendió “universal” en la calidad de civilización y modo de comprensión del mundo, eliminando, subalternizando, subordinando, marginando o ilegalizando prácticas y grupos sociales entendidos como amenaza a la expansión capitalista y/o a la expansión comunista. (SANTOS, 1995, p. 328).

La separación del “otro” con respeto del “nosotros”, y de la “norma” con respeto de la “diferencia”, fueron dos grandes preocupaciones a ser satisfechas en la dominación colonial, y continúan existiendo en nuestros días a través de los procesos colonizadores aún existentes como el neocolonialismo (SANTOS, 2007). Esta separación está habitualmente presente en educación, de forma que los currículos de diferentes sistemas educativos en el mundo adoptan posiciones monoculturales, algo que se puede apreciar en los libros de texto escolares, dibujando realidades donde las siguientes características son las mayoritarias y las más poderosas en relación a las personas representadas (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 91): “hombres, blancos, adultos, urbanos, trabajadores, católicos, de clase media, heterosexuales, delgados, sanos y fuertes”. De igual forma, Young (2000) apunta que en el discurso moderno los escritos tienen sesgo “blanco, burgués, masculino y europeo”, y llevan asociada la idea de sujeto racional e imparcial, por disfrutar de esa supuesta inteligencia superior que puede aspirar a la objetividad por sí misma.

Intervenciones curriculares favorecedoras de la exclusión son aquellas en las que se ignoran culturas presentes en la sociedad, en las que podemos constatar en los materiales curriculares, bibliotecas y recursos educativos en general, que existen silencios muy significativos acerca de realidades que conforman nuestro mundo. Se elimina su presencia y sus voces, y, de este modo, se facilita la reproducción de los discursos dominantes de corte racista, clasista, sexista, homófobos, etc. (TORRES SANTOMÉ, 2011, p. 224).

Esa única forma de ver y entender el mundo conforma el *sentido común* (GRAMSCI, 2010), aquello que es aceptado como natural o legítimo por todos los

grupos sociales, y que no es otra cosa que la ideología o conocimientos propios de los grupos hegemónicos. Esas ideologías a menudo se dan por “naturales”, ignorando habitualmente que se tienen, al igual que se ignora cómo operan en nuestra vida diaria, siendo ese sentido común una consecuencia de la confrontación de diferentes intereses, perspectivas y discursos ideológicos. Así, cuando una concepción se convierte en hegemónica deja de ser una opción para convertirse en algo normal y natural, lo lógico, objetivo y neutral, por lo que es frecuente que las ideologías de oposición tiendan a ser explícitas y las de dominación implícitas (DIJK, 1999). Y todo esto conforma una de las consecuencias del dominio tecnológico, económico, político y militar de los países colonizadores, lo que provoca que el dominio del utilitarismo a la hora de valorar el conocimiento se imponga sobre otros ejes como la felicidad o la búsqueda del bien común.

Por todo lo anterior, derribar esas dicotomías se hace imprescindible para aspirar a mayores cuotas de justicia epistemológica y social. La teoría *queer* es un ejemplo posmoderno de esto, proponiendo una alternativa a la hegemónica forma de pensar el género, entendiendo éste como una construcción social y no como un hecho natural. Al mismo tiempo, pretende replantear las identidades más allá de la clasificación social establecida bajo parámetros heterosexualistas con respeto al sexo, en la separación hombre/mujer u homosexual/heterosexual de los seres humanos, por lo que la clasificación en categorías es incompatible con un idóneo análisis de esas cuestiones, además de ser una de las formas modernas para separar los conocimientos y diferentes realidades.

La cultura es fruto de las aportaciones de todos los seres humanos a lo largo de la historia, no sólo de unos pocos en momentos específicos. En esa elaboración cultural, y por lo tanto científica, las emociones, deseos y sentimientos están siempre presentes, siendo imposible que queden al margen del proceso de construcción de ese conocimiento. Es por eso que son tan importantes las aportaciones de diferentes tipos de saberes, lugares, grupos y personas; en un trabajo conjunto, es clave buscar un entendimiento transcultural que haga del conocimiento construido de forma multilateral una fuente fiable de saber común y al mismo tiempo diverso. En este sentido, la metodología empírica de la ciencia moderna como única vía de análisis de la realidad es un ejemplo claro de cómo se intenta comprender la complejidad del mundo mediante la simplicidad de una única perspectiva. La ciencia social dominante sigue basada fundamentalmente en ese empirismo, con los problemas que eso conlleva en realidades que son sociales, y por lo tanto complejas, impredecibles y con múltiples variables. No es posible que este tipo de estudios sean llevados a cabo bajo las coordenadas científicas tradicionales; las discusiones exigen compromisos evaluadores e interpretativos desde diferentes disciplinas y ópticas culturales, limitando las influencias de las lógicas de poder mediante mecanismos como la paridad participativa (FRASER, 2008).

Las interpretaciones que hacemos de la realidad son intentos particulares de comprender el mundo desde una perspectiva determinada; saber quién analiza, cómo analiza o por qué son aspectos imprescindibles para saber qué lugar ocupa una visión concreta. La ciencia moderna es una de esas muchas formas de diálogo con lo que nos rodea, pero su capacidad hegemónica de decidir si las demás interpretaciones

están equivocadas o no la convierten en especial y en necesario objeto de análisis. Es justo todo eso que la ciencia moderna deja “fuera de juego” a lo que Certeau, desde la crítica, llama “ficción” (2011), aquello que es apartado del conocimiento pretendidamente general por no cumplir los requisitos científicos. Separación que está directamente conectada con las relaciones de poder cultural y socioeconómico que afectan a la sociedad. Esta segregación plantea la necesidad democrática, desde la justicia epistemológica, de que el conocimiento sea construido en red, desde el cotidiano hasta el académico, desde el lego hasta el especializado, para construir una cultura equitativa con aportaciones de todas/os en todo.

Como es lógico pensar sobre sociedades en las que la cualquier subsistema social está supeditado a las necesidades del sector productivo y económico, y por tanto a una forma monológica de entender la construcción del conocimiento, la educación se ve seriamente afectada cuando quiere aspirar a cumplir con exigencias democráticas y de justicia. Así, en tiempos de globalización, en los que la interacción e intercambio cultural podrían provocar la tendencia hacia la heterogeneidad, la homogeneización curricular en la educación es una realidad cada vez más común en los diferentes sistemas educativos de muchos países (TORRES SANTOMÉ, 2006). La dominante globalización financiera y económica es una de las principales causas de que los intereses empresariales y las exigencias del capital tengan una influencia creciente en los procesos educativos (LAVAL, 2004). Hablar de flexibilidad o competitividad bajo el prisma neoliberal es algo cada vez más frecuente en educación, donde el mercado ejerce una influencia mayor con el paso de los años. Esta forma de entender el mundo y la educación quiere disfrutar de legitimidad epistemológica apoyándose en la ciencia como elemento pretendidamente neutro y objetivo, desatendiendo las demás formas de saber y conocer. Así, el iluminismo y la ciencia moderna presuponen que los saberes formales y científicos son superiores a los cotidianos (OLIVEIRA, 2007). Contra esto, se hace imprescindible educar desde y para los saberes populares, cotidianos, subalternos y olvidados, para visibilizar a quienes fueron ocultados y silenciados, o bien por no formar parte del patrón humano dominante, o por no participar satisfactoriamente de la productividad capitalista. En coherencia con esa posición político-educativa en red, deberemos ejercer prácticas educativas valientes, arriesgadas y decididas, pues la discriminación social y epistemológica se hace notar sobre quien contraviene los preceptos del poder cultural.

Ser una nueva forma de conocer para conocer una nueva forma de ser

La hiperespecialización y la compartimentalización de los saberes (TORRES SANTOMÉ, 2011), tan dominantes en el ámbito científico contemporáneo, suponen un camino sin salida en un mundo tan complejo y crecientemente heterodoxo. Comprender la realidad desde un único punto de vista parece una vía que debería caminar hacia extinción, si bien es cierto que los cambios al respecto, aunque lentos y difíciles, ya se están produciendo. La interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo van ganando terreno y están ayudando a reconsiderar conclusiones del pasado obtenidas desde una óptica unilateral. Así, la multiplicidad de visiones y perspectivas

puede ayudar a obtener un conocimiento lo más fiable, ecológico e incluyente que sea posible, teniendo siempre presente que es la ciencia la que se enmarca en el contexto democrático y no al revés; debe responder a los requerimientos exigidos por las sociedades democráticas, evitando prácticas contrarias a los mismos. Y es que la enorme diversidad del mundo no es atendida por su diversidad epistemológica, la cual debería ser impulsada a través de dos vías (SANTOS, 2007, p. 55): - el surgimiento político de pueblos y visiones del mundo como alternativa al capitalismo global; - la proliferación de alternativas que no son una sola, son plurales.

Esta nueva forma de entender y elaborar el conocimiento, que tiene en la participación social y en la multiplicidad epistemológica dos herramientas esenciales, adquiere por estos requerimientos una nueva forma de organización, con muchas similitudes con las estructuras en red. Desde la perspectiva de la complejidad, se pueden destacar una serie de características de los movimientos sociales contemporáneos y su forma de organizarse en malla o red, que pueden ser muy pertinentes para entender la nueva forma de organización de los conocimientos bajo parámetros realmente interdisciplinarios. En esta nueva forma de conocer, la habitual separación moderna entre la organización de la sociedad y del conocimiento debería perder su solidez en favor de un estado más líquido (BAUMAN, 2006), en el que los fluidos social y epistemológico interaccionen. Algunas características que pueden ayudar a comprender el significado de construir conocimiento en red son (ESCOBAR, 2004, p. 650): - la malla no puede ser jerárquica, es auto-organizada y maleable; - existe un doble desafío: defensa de lo local para su expresión y la reestructuración de los mundos locales por la cultura global; - el carácter político de la malla apoya buena parte de su peso en las intersecciones de las diversas identidades conformantes; - los resultados de las prácticas de las mallas pueden ser enmarcados como la creación de configuraciones alternativas de cultura, economía, naturaleza e identidad, que no se subordinan a los principios organizativos neoliberales y modernos.

La organización del conocimiento en red tiene como una de sus principales características que distintas creencias o informaciones están conectadas por medio de nodos que actúan como unión, mezcla y reelaboración de todas ellas. Es una forma de organización propia del avance del propio conocimiento y del tipo de sociedad que está siendo construida, de forma que es adoptada tanto por aquel que es denominado alternativo como por el hegemónico, tal y como defienden Negri y Hardt (2004). Pero al igual que el conocimiento hegemónico está buscando nuevas formas de organización, el alternativo también lo hace, siendo además intrínsecamente coherente con una forma más horizontal y democrática de entender la sociedad. Esa nueva forma de conocer defendería la posibilidad de que, mientras nos mantenemos diferentes, poder descubrir la comunidad que nos permite comunicarnos y actuar juntas/os, es decir, los caminos de entendimiento e interacción entre campos del saber, culturas y grupos humanos, en el camino de la *traducción* defendido por Santos (2007). Como una red, abierta y expansiva en la cual todas las diferencias pueden ser expresadas libre e igualitariamente, que provea los medios de encuentro a fin de que podamos trabajar y vivir en común.

Debido a esa necesaria diversidad, desde posiciones de justicia social y epistemológica, se hace urgente el desarrollo de una *traducción* entre saberes para el entendimiento y el trabajo transcultural, con el objetivo de crear un conjunto de redes, iniciativas, organizaciones y movimientos que luchan contra la exclusión económica, social, política y cultural (SANTOS, 2007). Para que esto se dé, necesitamos apostar radicalmente por la democracia, para dar cabida a todo tipo de conocimientos, culturas y grupos humanos, prestando especial atención a las relaciones de poder establecidas entre ellos. Esa apuesta no puede ser real si no hay un compromiso serio de todas las estructuras sociales, especialmente de la económica, política y cultural, con la educación como referente.

Crear en esta nueva forma de elaborar y defender el conocimiento tiene incuestionables repercusiones sociales y epistemológicas, una de las cuales es la imposibilidad de separar y aislar unas de las otras. La mezcla de lo social y lo epistemológico es una realidad que se da en el día a día y que poco a poco comienza a ser visibilizada y reconocida. Es aquí donde la investigación del cotidiano escolar adquiere importancia (CERTEAU, 1994); ésta, exige respetar y cuidar el cotidiano en la vida porque, como la educación pertenece a ésta, no se deben dejar sin investigar sus partes constituyentes como el amor, las interacciones diarias, los aprendizajes no regulados, la relación con la naturaleza, la política, la cultura... Una ciencia responsable tiene que encargarse de estudiar esa educación compleja, y sobre todo, siempre desde lo cotidiano, horizontalmente, y con la seguridad de que es posible y deseable otra forma de construir conocimiento, con la colaboración de diferentes saberes y agentes, desde diferentes perspectivas y posiciones. Esa vida cotidiana es

un tejido de maneras de ser y de estar, en vez de un conjunto de meros efectos secundarios de 'causas estructurales'. En este paso al frente, las 'maneras de hacer' cotidianas son tan significantes como los resultados de las prácticas cotidianas... (MACHADO PAIS, 2003, p. 30).

Una de las principales proposiciones de la investigación del cotidiano y de otras alternativas epistemológicas que están surgiendo en el mundo entendido como red, es que la realidad existe y se expresa en función de quien la observa y no independientemente, ya que cuando la observamos estamos influyendo en ella como parte integrante de la misma. La suposición de la ciencia moderna es que la ciencia "interviene más eficazmente en el mundo cuanto más independiente es de él". (SANTOS, 2006, p. 18). Las nuevas formas de conocer que intentan superar la perspectiva dicotómica moderna critican esta postura, la que defiende que la ciencia puede ser aséptica. En relación a esto, Maturana (2001, p. 26) afirma: "El observador acontece en el observar, y, cuando muere el ser humano que el observador es, el observador y el observar llegan al fin". Por esto, los sistemas racionales de la ciencia moderna están basados en que el conocimiento es objetivo e independiente, pudiendo la razón ser alterada a través de nuestra propia biología (emocionalmente, por ej.), por lo que la interacción e influencia entre el observador y lo observado, entre individuos y medio, es continua.

La enorme cantidad de conocimientos que estamos adquiriendo sobre el universo durante el último siglo y de la posición de la Tierra con respecto a él, nos

pueden valer de ejemplo para recomponer los propios saberes que manejamos en nuestro día a día, en el sentido de que todo está en constante cambio y, sobre todo, de lo necesaria que es la humildad epistemológica. Cuestiones relacionadas con la religión, la biología, la física o la química, entre otras, demandan ser resituadas en función de los nuevos conocimientos elaborados. Y es que durante los últimos años, diferentes estudios físicos en el CERN (Consejo Europeo para la Investigación Nuclear) están probando que determinadas partículas subatómicas no pueden ser observadas sin ser modificadas por tal observación (POURTALES, 2012). Esta nueva mirada rompe completamente con la pretensión moderna de hacer investigación aséptica, que presupone la existencia de una realidad ajena a quien la observa y su no injerencia en los resultados de la experimentación. Tenemos que tener todo esto en cuenta a la hora de defender una investigación diferente en ciencias sociales, multidisciplinar, inclusiva, horizontal y fusionada con lo cotidiano, donde el reconocimiento de la complejidad, de la particularidad de este campo de conocimiento, de la imposibilidad de su sometimiento a las reglas de escrutinio de otras disciplinas, o la aceptación de la participación paritaria de todos sus protagonistas sean asuntos prioritarios. Así, para intentar comprender el mundo más y mejor, se hace imprescindible el trabajo de todas/os para superar asuntos vinculados con las relaciones de poder epistemológico, la segregación por conocimientos o la exclusión de la ciudadanía de la ciencia, entre muchos otros. La *sociofobia* de muchas personas que trabajan con ciencias como física, química o biología, así como la *biofobia* de muchas de las que trabajan en ciencias sociales, son dos caricaturas de esta realidad de la ciencia moderna, pero que esconden parte importante de verdad contra la que una nueva forma de entender el conocimiento tiene que luchar.

La investigación del cotidiano escolar se enmarca dentro de esas diferentes formas de conocer en educación. Además, su propia naturaleza demanda la inclusión de nuevas vías de entendimiento a través de la mirada de las voces habitualmente silenciadas. Para aproximarnos a la comprensión de lo que sucede en lo escolar, debemos empaparnos bien de su realidad y preguntarnos sobre la perspectiva académica, dando protagonismo y voz a quien habitualmente ocupa papeles secundarios en la investigación. Estudiar y entender las condiciones de funcionamiento elemental de la escuela: cómo investiga, trabaja e interactúa el profesorado y el alumnado, cómo es la interacción con las familias y el resto del funcionariado, la relación con las instituciones, grupos y personas con las que se relaciona la institución y sus miembros, etc. En definitiva, comenzar a afrontar la compleja tarea de dibujar esa red heterogénea de acontecimientos que pueda explicar parte de lo que pasa en ese contexto, y más importante aun, que esa red sea capaz de producir ese y muchos otros saberes pasando a ser un actor con voz y guión propio en el teatro epistemológico, todo ello en equilibrio con la idea de que cuando narramos una historia lo hacemos siempre como *narradoras/es practicas* (ALVES, 2001) de acuerdo con la red de los múltiples relatos existentes y teniendo presente la imposibilidad de gozar de una perspectiva global desde una mirada concreta.

Consideraciones finales

Vivimos en sociedades crecientemente complejas y en las que las explicaciones unilaterales habitualmente fracasan, por lo que asumir el reto de entenderlas desde

la intersección de perspectivas se antoja no sólo como un ejercicio de responsabilidad democrática, sino también como un requisito indispensable para cumplir esta tarea con rigor.

La ciencia moderna ha jugado y juega un papel decisivo en el avance de las sociedades en diferentes sentidos. Pero esta contribución no puede ocultar prácticas opresivas hacia otras formas de entendimiento de la realidad derivadas de su actual hegemonía. Es un acto de responsabilidad democrática desenmascararlas para que los diferentes saberes humanos se relacionen de forma equilibrada y equitativa. Actuando de esta forma, estaríamos cumpliendo con dos requisitos fundamentales, como son el de la justicia epistemológica, ya que la complejidad del mundo sólo puede aspirar a ser percibida por la diversidad y trabajo conjunto de los saberes de la humanidad; y el de la justicia social, porque cuando hablamos en serio de sociedades democráticas no podemos permitir su definición y comprensión a través, por ejemplo, de una educación jerarquizada y no participativa. Una educación que aspire a ser justa en este sentido, no puede tejer un camino con métodos unidireccionales y homogéneos; no puede ser democrática, en definitiva, sin la negociación, la comprensión y el diálogo.

Necesitamos por tanto experimentar, intentar o apostar por otra forma de relacionarnos y de percibir el mundo. La educación puede contribuir en esta labor con juicio crítico para comprenderlo a través de herramientas como el pensamiento/acción en red, y considerando la importancia de lo cotidiano. Ambas, además de ser objetivos a perseguir como forma de estructuración social y educativa, son también un camino de expresión de la propia calidad democrática.

Referencias

- ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. En: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A. p. 13-38, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Barcelona: Paidós, 2006. 208p.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994. 351p.
- _____. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 256p.
- DIJK, T. **Ideología**. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa, 1999. 480p.
- ESCOBAR, A. Atores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. S. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 639-666.
- FRASER, N. **Escalas de Justicia**. Barcelona: Herder, 2008. 296p.
- GRAMSCI, A. **Cartas desde la cárcel**. Madrid: Veintisiete Letras, 2010. 488p.
- LAVAL, C. **La escuela no es una empresa**. Barcelona: Paidós, 2004. 400p.
- MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. 203p.
- NEGRI, T.; HARDT, M. Prefacio: **Vida en común**. Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio. Madrid: Debate, 2004. 464p.

OLIVEIRA, I. B. Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ ler/ouvir/sentir o mundo. En: _____; SGARBI, Paulo. (Orgs.). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 47-72, 2007.

PAIS, J. M. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003. 406p.

POURTALES, A. Experimento parece mostrar que la conciencia afecta la materia, el observador afecta lo observado. **Pijama Surf**. Disponible en: <<http://pijamasurf.com/2012/06/experimento-parece-mostrar-que-la-conciencia-afectar-la-materia-el-observador-afectar-el-observado/>>. Acceso el: 7 de mayo. 2014.

RAWLS, J. **La Justicia como Equidad**. Madrid: Tecnos, 2002. 288p.

SEN, A. **La idea de la justicia**. Madrid: Taurus, 2010. 470p.

SANTOS, B de S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995. 350p.

_____. Introdução. En: _____. **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências revisitado. 2. ed. São Paulo: Cortez. p.17-59, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalización e interdisciplinariedad**: el currículum integrado. Madrid: Morata, 2006. 280p.

_____. **La justicia curricular**: El caballo de Troya de la cultura escolar. Madrid: Morata, 2011. 312p.

YOUNG, I. M. **La justicia y la política de la diferencia**. Madrid: Cátedra, 2000. 464p.

* Professor no posdoc na Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

Carlos Riádigos Mosquera – Rua Isolina, 441, Ap. 301 20710-070, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: carlos.riadigos.mosquera@udc.es

Recebido em 17 de maio de 2014

Aprovado em 20 de junho de 2015