

MULTIVERSA



La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo

THE MULTIVERSE SCHOOL: CONJECTURES TOWARDS ANOTHER EDUCATIONAL STORY

A ESCOLA DO MULTIVERSO: CONJECTURAS PARA OUTRA HISTÓRIA EDUCATIVA

Jonnathan Chacón Montes¹

Citar artículo como:

Chacón-Montes, J. (2022). La escuela multiversa: conjeturas hacia otro relato educativo. *Educación y Ciudad*, (43), 161-174. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2641>

Fecha de recepción: 19 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 24 de marzo de 2022

Resumen

Este artículo relata una perspectiva de escuela multiversa sobre la que confluyen las ciudadanías libres, los saberes decoloniales y las movilizaciones otras en Colombia desde la academia. Basada en los postulados de los siete saberes del filósofo Edgar Morín y su apuesta multiversa de la educación, en la que plantea axiomas transdisciplinarios que invitan a repensar la existencia del sujeto con relación al otro (ambiente, sujeto, cosa); desde confluencias críticas, reflexivas y sapienciales, situadas en el sustrato intercultural que refleja la manifestación social, la diversidad epistémica y el papel incluyente de la escuela, como posibilidad otra de educación. El ensayo se enmarca desde una perspectiva reflexiva del acontecer educativo y social en Colombia.

Palabras clave: educación, escuela, pedagogías, multiversidad, democracia, ciudadanía, movilización, saberes.

Abstract

This article relates a perspective of a multiverse school on which free citizenships, decolonial knowledge and other mobilizations in Colombia from the academy converge. Based on the postulates of the seven knowledges of the philosopher Edgar Morín and his multiverse commitment to education, in which he lays down transdisciplinary axioms that invite us to rethink the existence of the subject in relation to the other (environment, subject, thing); from critical, reflective and wisdom confluences, located in the intercultural substrate that reflects the social manifestation, epistemic diversity and the inclusive role of the school, as another possibility of education. The essay is framed from a reflective perspective of educational and social events in Colombia.

Keywords: education, school, pedagogies, multiversity, democracy, citizenship, mobilization, knowledges.

Resumo

Este artigo relata uma perspectiva escolar multiversa sobre a qual convergem cidadanias livres, saberes descoloniais e outras mobilizações da academia na Colômbia. A partir dos postulados dos sete saberes do filósofo Edgar Morín e seu compromisso multiverso com a educação, em que propõe axiomas transdisciplinares que nos convidam a repensar a existência do sujeito em relação ao outro (ambiente, sujeito, coisa); a partir de confluências críticas, reflexivas e sapienciais, localizadas no substrato intercultural que reflete a manifestação social, a diversidade epistêmica e o papel inclusivo da escola, como outra possibilidade de educação. O ensaio se enquadra a partir de uma perspectiva reflexiva de eventos educacionais e sociais na Colômbia.

Palavras-chave: educação, escola, pedagogias, multiversidade, democracia, cidadania, mobilização, conhecimento.

Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

Eduardo Galeano.

Conjeturas hacia otro relato educativo

A partir del paro cívico del 21 de noviembre del 2019, en múltiples lugares de la geografía colombiana se desarrolló uno de los hechos más destacados de las últimas décadas: la movilización social representada por diversos gremios, sectores y organizaciones barriales y de jóvenes que exigieron a gritos ser escuchados. Estas reivindicaciones históricas de la juventud junto al papel de las mujeres jugaron un protagonismo crítico-propositivo que pocas veces se había visto en la coyuntura nacional, el cual fue fundamental en el ejercicio de fortalecer las consignas democráticas y participativas en una sociedad sumida en el cansancio y la desesperanza, que se negó a seguir acéfala ante un destino sin horizonte

Esta sociedad del cansancio, señalada por el filósofo surcoreano Byung-Chul Han, responde a las demandas sociales referenciadas desde las periferias que desembocan en las grandes urbes atiborradas por la hiperproductividad capitalista y la corrupción estatal (Byung-Chul, 2012). Por supuesto la realidad colombiana ha sido un reflejo de ello. La alegoría

del «Prometeo cansado» deja entrever circunstancias de explotación social, en relación con el dejo cultural que maniató el pensamiento crítico, impide la participación activa de las ciudadanías y sustrae de las ignorancias, los últimos atisbos de esperanza, de una juventud que se resiste al continuismo. «En realidad, el sujeto de rendimiento, que se cree en libertad, se halla tan encadenado como Prometeo. El águila que devora su hígado en constante crecimiento es su álgter ego, con el cual está en guerra» (Byung-Chul, 2012, p. 9).

Hambre, pobreza, desempleo, falta de educación, garantías de salud y vivienda, entre otras, hacen parte del coctel que desencadenó el estallido nacional multiverso, no solo desde los centros urbanos sino también desde las periferias abandonadas por el Estado, producto de la exclusión social, el abuso de la fuerza de autoridad y la falta de oportunidades para una juventud que se cultivó en el desasosiego de un no futuro; contrastado con la basta labor docente que se mantiene y resiste contigua al estudiantado, la debacle semántica de una incierta realidad, apostando por una educación otra: «Las instituciones educativas deben replantearse desde su origen, hasta sus prácticas y fundamentos filosóficos, porque los procesos sociales, culturales e históricos deben tener significado para los miembros de la comunidad...» (Arias y Ortiz, 2019, p. 17). Añadiendo a esto, por supuesto, la crisis global que desencadenó

¹ Licenciado en educación con énfasis en Educación Especial, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Filosofía Latinoamericana, Universidad Santo Tomás de Colombia. Docente de educación inclusiva de la Secretaría de Educación del Distrito en la IED Hernando Durán Dussán. Docente catedrático en la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2063-9832> Correo electrónico: jhonnathan_0207@hotmail.com

la pandemia producto del covid-19, agudizando la crisis de gobernabilidad existente en el país.

Las juventudes multicolor lograron derogar una primera reforma tributaria, fruto de las juntanzas iniciales de 2019 y parte del 2020 —en el marco del paro nacional—, que golpeaba los sectores más vulnerables de la población civil, mientras disminuía y otorgaba exenciones a los sectores financieros más poderosos de la región. Partiendo de esta realidad, el movimiento estudiantil y barrial protagonista de la contienda logra empoderarse, enfocado en la búsqueda de posibles soluciones ante la crisis actual. Allí el mensaje fue contundente, el papel de las escuelas, las ciudadanía libres y reflexivas y la organización colectiva de las comunidades históricamente silenciadas por la violencia jamás volverían a ser las mismas. Así lo manifestaron las arengas en el encuentro polifónico de sentipensares que acudió masivamente a las calles aludiendo que «han perdido tanto, que ya perdieron hasta el miedo, pues ya no tienen nada que perder».

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos, a raíz de las movilizaciones sociales entre 2019 y 2021, reconoce el conglomerado de fuerzas que legítimamente promueven, organizan y generan formas pacíficas de juntanzas como fuerzas alternativas que se aglomeran en pro de transformar sus realidades:

En ese sentido, las protestas pueden ser protagonizadas o apoyadas por diferentes tipos de actores o por una combinación de actores. La sociedad civil organizada, o las ONG; asociaciones de vecinos, entidades religiosas, centros de enseñanza, institutos de investigación; los sindicatos y asociaciones profesionales; los partidos políticos y los movimientos

sociales viabilizan estos procesos de reivindicación y expresión, en el marco de sus estrategias para la promoción de sus ideas e intereses o de defensa o promoción de derechos. (CIDH, 2019, p. 6)

Aquel descontento social ha sido el reflejo de años de un sistema social inequitativo, desigual y excluyente que estratificó la población, dividió inequitativamente las formas de vivir, pensar y actuar dentro de una misma *polis*, abriendo brechas radicales ensimismadas que escapan al ejercicio democrático del bienestar común. Estamos pues ante uno de los países, si no el primero, más desigual del mundo, cifra que por demás revela nuestra realidad marginal, donde deambula el habitante de calle, sobreviene el estudiante y se impone el coche de lujo sobre la misma acera. Somos un país centralista que se olvidó del campesino, del indígena, del afro, de lo rural y su hermoso derredor. Así lo afirma el economista Amilkar Acosta: «Pudo más la vigorosa fuerza centrípeta de la centralización política que la débil fuerza centrífuga de la descentralización administrativa» (2013, p. 25).

Es necesario, ante el actual panorama, evocar el valor sociopolítico de los referentes simbólicos que cobijan y dignifican la condición humana, entre estas la escuela como entorno democrático que apuesta por deconstruir la visión reproductivista y centrípeta que en sus inicios representaba, para repensar el porqué de nuestra praxis social, las causas que la provocan y hacia dónde debemos redirigir el rumbo (Acosta, 2013). Aquel instante pedagógico que denota el encuentro entre los diversos, entre la relación dialógica escuela-docente-estudiante-ciudadano, evidencia un cambio de paradigma socioeducativo, en tanto se observa una reconstrucción epistémica del proceso enseñanza-aprendizaje

como intención pragmática, que pretende transfigurar lo contemplativo para convenir en resistencias contra el dominio coercitivo de los dispositivos y las lógicas culturales hegemónicas que coartan las libertades, el acceso a la participación ciudadana y un Estado social de derecho.

Como consecuencia de esto deviene el despojo de identidad que caracteriza a las sociedades centralistas, las cuales buscan hacer del oriundo, del nativo, del arraigado de su tierra, un paria, un enemigo interno, un extranjero; extrapolando su existencia telúrica en los territorios hacia presencias superfluas que representan el olvido, nuestra fisis. Esta omisión se suma al motivo reivindicativo de las juventudes desde el autorreconocimiento de una historia otra, poco contada, que no están dispuestos a repetir y ante la cual no pretenden doblegarse. Esta conciencia histórica encuentra su esfera de difusión en las escuelas, en los entretejidos barriales que han logrado permear el sentimiento de cambio a partir de la escucha, del diálogo que precisa del otro para la construcción de saberes, desde singularidades que construyen andamiajes de conocimiento para beneficio colectivo de las comunidades.

La construcción de sujeto otro apunta, indefectiblemente, hacia nuevas ciudadanía que ponen en tela de juicio el acontecer nacional, no solo en sentido sociopolítico o educativo, ya que también identifican nuevas aristas que afectan la vida cotidiana, tópicos fundamentales como: economía, historia, políticas públicas, entre otras, toman relevancia bajo una óptica de análisis sobre los ejes estructurales que sostienen una sociedad enferma y agonizante. Conviene, por demás, traer a colación el rol protagónico que tienen las escuelas en la estimulación del interés, la participación y la creatividad en las

y los estudiantes, con temáticas actuales que no son ajenas a su realidad próxima, así como la edificación de conocimiento contigua entre el poder, el saber, el hacer y el ser que subyace de la visión moderna de una pedagogía del diálogo decolonial, de los saberes otros y la empatía como enfoque cultural de paz (Arias y Ortiz, 2019).

Este impulso constante que desde las pedagogías de las diferencias se viene efectuando en diversas esferas público-privadas garantizan la apuesta práctica de resignificar las semánticas de ciudadanía y democracia, las cuales son interdependientes, dialécticas y están en continuo tránsito, desde la academia y su lugar primigenio de contrapoder, la escuela. De ahí que se propenda por una pedagogía de la movilización como ejercicio dialéctico para que haya oportunidades donde se identifican dificultades y rompa con el modelo transaccional de sociedad, donde el emisor del conocimiento instrumental (Estado) fagocita al educando (ciudadano) como receptor de una cultura de la obediencia que en la actualidad boga por difuminarse. «Desde la perspectiva sustantiva es claro que los movimientos sociales representan una forma de participación alternativa a la de la política institucional de los partidos y las elecciones. En ese sentido, contribuyen a radicalizar la democracia» (Laclau y Mouffe, 1987, en Cruz, 2012, p. 120).

Por ende, se comprende el fenómeno de la movilización social como una postura crítico-dinámica hacia los dispositivos de poder instrumental que predominan en el capitalismo subdesarrollado de Colombia. Esta especie de control líquido genera tracciones entre el sujeto y el contexto en el cual se encuentra inmerso, lo que impide que el sometido pueda atisbar de forma clara e intencionada lo que

acontece ante él (Bauman, 2003). Esta tensión de poder suprime la libertad individual para decidir, diseñada como currículo oculto de un capitalismo mal logrado, de un sistema fallido, que inyecta la concepción de sujeto libre, con derechos y oportunidades, que debe sacrificar su vida y su existencia para la obtención de un fin efímero representado como posibilidad, cual mito de Sísifo que acaece ante la cúspide. Así lo señala el maestro y doctor en historia Mauricio Archila:

Por ello no es extraño que en muchas de las acciones sociales colectivas recientes se enarbole la defensa de los aspectos progresistas de la Constitución del 91. El estado [*sic*] puede seguir siendo el principal antagonista de las luchas sociales y evidentemente se busca su transformación, pero no es el «enemigo», en el sentido de buscar su destrucción total. (Archila, s. f., p. 139)

Son estas conductas acéfalas con aliento a democracia lo que Archila denomina «politización», que se esboza culturalmente sobre una moral advenediza, del protohombre óptico que no cuestiona su estar en sociedad. Además, proyecta una especie de estela didáctica en torno a los roles sociales, sus límites e implicaciones, donde se domestica el pensamiento crítico y disidente, por una poética de la normalidad y el continuismo de un paisaje artificial donde todo está bajo control, al alcance de un clic. Esta dinámica relaciona al movimiento social con lo subversivo, con la lógica del enemigo interno, logrando trastornar la coyuntura política tradicional empecinada en homogenizar el *logos* social, donde si fuese necesario acallar a su contrario, a su interlocutor, esta lo haría (Archila, s. f.).

La escuela en este entramado ha pasado de ser el patio de los objetos a un lugar de diatriba del pensamiento y de sospecha filosófica, en tanto comprende al estudiante y su proceso de aprendizaje no como entelequia sino como acontecer. Lo que proyecta en el educando el ser como posibilidad para la sociedad, el ser como ciudadano dialéctico y transformador de su entorno próximo y de sí mismo (Kusch, 2007). Esta relacionalidad subjetiva se consolida en la cimentación individual de la consciencia social, la cual aboga por dignificar y reconocer la existencia y participación del otro en una realidad conjunta que afecta lo colectivo. Lo que desde la filosofía Ubuntu se comprende bajo la máxima sapiencial «soy porque somos», desarrollando una puesta emancipatoria de ciudadano que yace desde lo experiencial, lo telúrico y reivindicativo.

Esta exégesis vislumbra una expresión hedienta acerca del fenómeno protagónico de las escuelas, en un intento por transformar el panorama desolador que impregna la realidad amorfa de Colombia, a partir de sentires y compromisos que trascienden hacia la creación de nuevos actores educativos. Representar pues la invención pedagógica que subyace ante la urgencia colectiva significa interiorizar el ritmo que exaspera la sociedad en el borroso confluir de las experiencias prematuras que invitan al desarrollo del pensamiento complejo, en pro de solidificar sucesos identitarios que subviertan el acto educativo como expresión legítima antes las añejas praxis escolares.

La determinación por despertar el puro pensar es la invitación que el filósofo argentino Rodolfo Kusch despliega desde el laberinto de la historia, que pro-

pugna el reencuentro del ser con su propio pensar; desde allí encontrarse en oposición como forma elemental de la dialéctica ante el poder, busca rectificar en la disidencia la verdad utópica que libera o por lo menos conmueve la acción pensante del existir (Kusch, 2007). Esta resistencia dinámica apunta a proponer y visualizar en el núcleo formativo del entramado educativo aperturas cognitivas, metodológicas y pragmáticas hacia una escuela multiversa, siempre propuesta, poco aplicada (Morin, 1999).

Kusch aboga por rescatar la inconsciencia como factor determinante en las relaciones semánticas del ser humano con su entorno y consigo mismo. Así se pretende valorar aquella irracionalidad inservible ante la óptica eurocéntrica y anglosajona, pero indispensable para configurar un entramado simbólico de lo latinoamericano, visto como forma legítima de hacer ciudadanía desde las periferias geopolíticas y culturales de los territorios autóctonos de las Américas. Este proceso dialéctico apunta a generar conciencia social a partir de la inconsciencia subjetiva que reflexiona desde el instante que precede al paisaje (Kusch, 2007).

La simbología a la que invita una cultura de la reproducción cosifica la imagen del ciudadano deseable, bien portado y productor, en función de instigar, castigar y rotular todo lo que exista fuera de ello. Esta delimitación tiene efectos prácticos en la coyuntura actual, en la que se normaliza el racismo, la homofobia, la xenofobia y la violencia, entre canales burocráticos que posibilitan el debate y la discusión acotada hacia sectores controlados de la población, es decir, sobre los cuales se filtran perfiles, se reseñan pensamientos y se aducen estrategias que decantan la aparente participación democrática de las personas en sociedad (Cruz, 2012). De esta forma,

se da línea para ignorar todo lo que se considera una presunta amenaza y excluir del diálogo social a las poblaciones históricamente minorizadas, con la excusa de conformaciones de comités, consejos y organizaciones ya establecidos y preconcebidos por el órgano estatal, por el leviatán.

Una delgada línea se establece entre lo aparentemente democrático y humanista, y lo que acontece a diario en el escenario público. Se desdibujan de maneras avezadas las garantías y derechos ciudadanos que a simple vista parecen funcionar dinamizando un relato social preestablecido. Ejemplo de ello yace en las distintas movilizaciones sociales, las cuales gozan de amparo y protección constitucional, que terminan siendo constantemente objeto de improperios estatales, intervenidas en nombre de fantasmas que atisban el odio, el miedo y la manipulación, desde premisas anacrónicas que se cimentan como verdad, frente a una posibilidad fáctica de cambio. Constantemente, durante los despliegues artísticos, intelectuales y simbólicos, se busca afectar la atmósfera protestante, con la excusa de mayor seguridad y garantías dentro de las dinámicas de la normalidad, de lo estático que transgrede cualquier brote de inconformismo generalizado.

Así florece entonces el componente de representatividad colectiva, el cual ha sido ignorado durante décadas en Colombia que, a fuerza de persistencia y constancia, ha ganado espacio por medio de diversas luchas, reconocimientos y encuentros sociales, surgidos desde asambleas comunitarias y universitarias, consejos locales y de juventud, y diálogos interculturales en las barriadas, propiciados por las generaciones del no-miedo, que concienciados desde el *logos* educativo, germinan conciencia crítica que aleja el pensamiento vital de emancipación de

la razón instrumental de los dispositivos de reproducción endocultural (Krotz, 2020). Esta pujanza juega un papel trascendental en el pragmatismo de la escuela, pues reposa en esta la apuesta organizativa de las comunidades, comprendiendo que las instituciones educativas no solo generan impacto cognitivo y de proyección social en sus estudiantes, sino también en las comunidades anexas, siendo aporte fundamental en el proceso de construcción y consolidación democrática de nuevas ciudadanías. Ante lo cual nos plantea Cruz que: «El desarrollo de estudios empíricos sobre la base de estos planteamientos podría contribuir a transformar la percepción de los movimientos sociales como generadores de ingobernabilidad y aceptarlos como una forma legítima de participación política en la sociedad colombiana» (2012, p. 125).

Aquel entramado de realización y movimiento social tiene como arista trabajar espacios simbólicos de representación que propendan por afectar al ciudadano, dicha afectación interpretada desde una intencionalidad psicosocial con visos de concientización subjetiva, empática y emancipadora. El espacio social que por excelencia aglutina a las ciudadanías y las reencuentra son: las ciudades, los pueblos, los caseríos, las cabeceras municipales a lo largo de las regiones (CIDH, 2019). Estos contextos no se presentan neutros, pues son en sí mismos una finalidad, relatos que desean ser contados, leídos, interpretados e interpelados, se convierten en cabildos de diálogo, en pedagogías del encuentro entre la diferencia y el reconocimiento, donde se propicia la conjunción de saberes, las experiencias sapienciales, el estar-siendo entre subjetividades, entre interculturalidad legítima, inherente a nuestro multiverso (Morin, 1999).

La intervención de las estructuras simbólicas como ciudades, pueblos o contextos particulares deconstruye miradas colonizadoras con las que fueron concebidas. Replantean símbolos, figuras, monumentos, personajes, ideologías y deidades ajenas a nuestra identidad. Durante las distintas movilizaciones que siguieron en los años 2020 y 2021, la humanidad asistió al fenómeno mundial que particularmente sobrevino en América Latina. El derrocamiento de los símbolos coloniales representados por iconografías en diversas plazas y parques de ciudades, pueblos o corregimientos. De ahí que las *polis* también evocan un proceso de transformación cultural paulatino que cobra fuerza, se mantiene y expande, reinterpretando, desde el preludeo juvenil, indígena, afro, campesino y raizal, un proceso de construcción intercultural, generando matices de reconciliación sobre raíces desgajadas por el tiempo y la memoria, para retornar en comunión los vínculos entre el sujeto y sus ancestros, sobre aquellas ascendencias no impuestas.

Por tanto, no se considera pertinente concebir los procesos de transformación social bajo una óptica homogénea donde se comprenda la noción de sujeto, escuela y ciudadanía bajo patrones endoculturales que perpetúen la praxis tradicional de una cultura hegemónica que suprime la diversidad humana y exalta la uniformidad del pensamiento (Krotz, 2020). Aquí la concepción antropológica biosocial aporta a fortalecer la interdependencia natural del ser humano con su realidad próxima, pues como animales sociales no estamos llamados a ser constituidos por dimensiones fragmentadas y comprender esta por facciones. Así lo reconoce Morales:

Se ha admitido que el ser humano es un fruto de la relación entre la biología, la sociedad y la cultura, por tanto, no se debe concebir sólo [sic] al hombre biológico, al hombre social o al hombre cultural, se debe hacer un nexo entre sociedad, cultura y biología, esto da como resultado la definición global de «hombre». (Morales de Barbenza, 2003, en Restrepo, 2014, p. 17)

El hombre, comprendido como animal no-fijado, que también es mujer, es niñez y juventud, es sujeto no binario, diverso en su género y sexualidad, trasciende en la representación simbólica y estética de los cuerpos en sociedad. Donde manifiestos por la cultura, resignifican dichas formas corpóreas, con relación a consolidar nuevas subjetividades que trasgredan y modifiquen las instituciones y su visión tanatopolítica de control (Foucault, 2002). Esto pone en tensión la relación sujeto-estado, en tanto se inicia el proceso de consolidación de ciudadanía otras, que ponen en entredicho su ácrata en un territorio concreto, históricamente excluido de la participación democrática de aquellos marginados, denominados *indeseables*; cercenando así, desde la singularidad de estos, una causa tajante de exclusión, con la excusa moderna del progreso: si queremos alcanzar lo superficialmente deseado... debemos suprimir al otro, a quien amenaza mi oportunidad.

Gran parte de las poblaciones que se cimentan y subsisten desde las precariedades sociales que habitan en Colombia son producto de una tanatopolítica que sustrae el germen de la vida como acto ya de por sí contestatario, para subsumirlo en acciones despojadas de valor epistémico que se diluyen en el afán individual por sobrevivir. Lo educativo entonces se convierte en un alto sobre la marcha, en oportunidad y circulación que genera tensión entre lo políticamente correcto y lo que acontece en rea-

lidad. Una bifurcación entre lo ideal y lo real que se hace más evidente con el pasar del tiempo, frente a la manipulación subjetiva que atañe a los ciudadanos que batallan por despertar.

Resignificar entonces los roles de ciudadanía, escuela y movimiento social, no solo se hace necesario en un proceso de tránsito cultural hacia un Estado social de derecho que cumpla lo plasmado en la Constitución de 1991; sino predominante hacia una praxis transparente que posibilite por medio de la educación, la justicia social y la salud, las exigencias máximas que desde las diversas comunidades se han concertado inicialmente en el marco del paro nacional. Así, por ejemplo, desde la IED Hernando Durán Dussán, ubicada en la localidad de Kennedy, de Bogotá, se elaboró durante la estrategia virtual «Aprende en casa» durante los períodos 2019, 2020 y parte del 2021, un ejercicio pedagógico interdisciplinario en la elaboración de cartillas unificadas por grado, la cual no solo interrelacionó las diversas áreas del conocimiento humanístico y científico por parte de las maestras y maestros, sino que además tuvo en cuenta la realidad contextual en la cual se encontraban inmersos los estudiantes.

Se buscó estrategias de entrega del material tanto físicas como virtuales (teniendo en cuenta los protocolos de bioseguridad), pensado en las dificultades que presentaban los núcleos familiares de nuestros educandos a la hora de obtener, desarrollar y entregar las múltiples evidencias de aprendizaje. Todo ello entretejido con la situación social que surgió en el país, incentivando a los estudiantes hacia el análisis situacional de su comunidad, el pensamiento crítico sobre su entorno y la reflexión propositiva, que incentivase una ciudadanía activa en ellos como agentes transformadores de su realidad. Entonces se

comprende como componente pedagógico necesario, no solo la evaluación de desempeños por área que se da cada trimestre, sino sobre todo el acompañamiento por parte de nuestros docentes y cuerpo de orientación escolar, que acompaña de manera psicosocial los procesos formativos de nuestra niñez y juventud.

Más allá de los meros procesos metodológicos y evaluativos que surgieron en la escuela, se comprende el acto educativo no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, que conviene auscultar e incentivar; también se interpreta como continuidad interdependiente en el proceso de aprendizaje entre docente-estudiante-familia, en el que continuamente se halla una apertura cognitiva en todas las esferas humanas. De ahí que se deconstruya la perspectiva dogmática de la educación tradicional donde los aprendizajes se disponen de manera unidireccional, memorísticos y repetitivos. Para este nuevo diálogo pedagógico las TIC, como también la gestión institucional, sirvieron por afianzar el vínculo maestro-estudiante desde la solidaridad situacional de la comunidad educativa, la empatía ante la adversidad y la crítica constructiva ante los fenómenos sociales de movilización y convivencia que afrontó durante este largo período la sociedad.

Entretanto, la educación como uno de los vértices primordiales a transformar en términos de acceso, calidad, pertinencia y cobertura en el marco de las movilizaciones sociales, debe ir más allá de esto, y desligarse de las concepciones mercantilistas y de consumo que se han apropiado de uno de los escasos espacios de reflexión humana: la escuela y su corpus de disertación filosófica. Pues nada sería de la academia si se envilece su pensar. No se puede construir un relato dentro de la escuela sin considerar lo que

pasa fuera de esta, sin disertar sobre lo que acontece en la realidad próxima. Así lo subraya el maestro Carlos Skliar: «La hipocresía es evidente: se pide a las escuelas que sean el sitio de la formación por excelencia, mientras alrededor el mundo desangra y se desangra, hace doler y duele» (2017, p. 42).

Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que, mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía. La expresión «poner sobre la mesa» también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿Qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida? ¿pondremos apenas lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia? (Skliar, 2017, p. 49)

Es pues la escuela una de las instituciones llamadas a transformarse endémicamente, partiendo del confluir humano, variado e inestimable que se halla entre las pedagogías de las diferencias, entre la construcción de los desconocidos (Skliar, 2017). Al fortalecer el papel democrático del estudiantado en continuo ejercicio que deviene en ciudadanía, valor primigenio de una sociedad equitativa y justa. Estos horizontes que se expanden desde la praxis pedagógica de la escuela modifican a su vez la forma en la que nos relacionamos, invitando a cuestionar en un primer momento las jerarquías institucionales, las relaciones desiguales de poder y la supresión subjetiva del otro, mediante técnicas de domesticación como la apatía, la discriminación y el miedo a la ruptura del pensamiento normalizado, frente al proceso evaluativo (Foucault, 2002).

Pensarse entonces, una *escuela y pedagogía multiversa* (Morin, 2003), como respuesta a la tecnificación del individuo a través del dispositivo escolar, faculta a repensar no solo las praxis educativas, sino el funcionamiento y concepción holística del sistema educativo tradicional. Ante lo cual nacen los siguientes interrogantes: ¿podría existir una escuela entre iguales, con equidad entre las relaciones de poder?, ¿funcionaría un sistema educativo sin jerarquías simbólicas?, ¿debería el estudiantado y sus comunidades ser partícipes de la construcción del currículo?, ¿la evaluación educativa podría entenderse desde un horizonte no cartesiano y cuantitativo?

Cavilar pues sobre la hipótesis de escuela multiversa supone trascender pedagógicamente hacia actores otros que convergen en el acto educativo, más allá de la mera figura estudiantil. Bien lo señala Pereira Gonzales: «Con base en la Teoría de las Catástrofes de René Thom, podríamos decir que necesitamos una catástrofe para romper ese estatismo del bucle recursivo que plantea la reforma de las mentes y la reforma educativa» (2007, p. 3) en torno a quienes se interrelacionan, hacia la construcción de saber colectivo.

Sin embargo, a pesar de esa educación unidimensionalizante que hemos recibido, aún hay esperanza. Los seres humanos en nuestra esencia, en lo fundamental, no solemos ser cartesianos; ello explica el por qué, en nuestra vida personal, logramos conectar los hechos y reflexionarlos desde distintas perspectivas para hallar la solución de nuestros problemas. (Pereira, 2007, p. 4)

Esta escuela otra encarna el paradigma de complejidad de Morin, al reconocer que la vida misma en su integralidad se presenta compleja. Así como una

visión de estudiante alterna a la tradicional, el cual apuesta a «un ser en su unidad compleja capaz de entrelazarse en el todo manteniendo la esencia de la parte; preparado para comprender, analizar, interpretar; consciente de su potencial individual y de ser parte de una colectividad» (Pereira, 2007, p. 5). Tal colectividad es indispensable en el propositivo multiverso de la educación, pues convoca nuevos integrantes al mestizaje del encuentro, que promuevan nuevos saberes, otros lugares de enunciación y reconciliación epistémica y cultural, entre la ciencia y la creencia, entre la académica y la doxa, entre la desconstrucción y lo edificante.

Sobreviene entonces traer a colación los *siete saberes* que el filósofo francés Edgar Morin, desde 1999, ha promovido hacia esferas sociales, antropológicas y filosóficas sobre el quehacer potencial de la educación en un marco de incidencia global. Iniciando con las *Cegueras del conocimiento*, sobre las cuales, en este caso, gran parte del pueblo colombiano ha ido desarrollando como proceso de reflexión histórica, pues el conocimiento no es absoluto, ni se establece alrededor de este una verdad autoritaria. *Los principios de un conocimiento pertinente* (Morin, 1999), en tanto se hace un diagnóstico social de nuestras comunidades y sus contingencias, las cuales arrojan con claridad la precariedad de garantías prácticas y falta de oportunidades para los ciudadanos, sobre todo jóvenes, mujeres y niños.

El saber basado en *la condición humana*, que por demás se ha observado corrupta y ensimismada para beneficios de unos pocos sobre las mayorías, pero que, por otro lado, nos brindan esperanza de cambio desde las juntanzas de los humildes. Cruzando por el saber sobre *enseñar la identidad terrenal* o telúrica como la llamara Rodolfo Kusch, donde la comuni-

dad, la escuela y la familia, posibilitan un entramado de relatos históricos no hegemónicos y occidentalizados, que permitan la construcción de historias otras, trasegares decoloniales que expanden visiones alternas de nuestra propia identidad, apreciando las epistemes autóctonas. Así como el saber *enfrentar las incertidumbres* (Morin, 1999), situación actual en la cual nos encontramos, dadas las circunstancias que han producido transformaciones esquemáticas y cognitivas, desde el despertar de las ciudadanías consientes, logrando arar nuevos caminos.

Por último, debe trascender el *enseñar la comprensión articulada con la ética del género humano* como ápice del saber dialéctico y atemporal en tanto exista la humanidad. Aquí se entreteje la labor pedagógica dentro y fuera de la escuela, no solo desde la doxa, sino sobre todo desde la episteme, la cual pueda establecer cimientos equitativos, descentralizados y heterogéneos que dignifiquen las existencias humanas, un tránsito de la tanatopolítica del poder,

hacia una biopolítica de las subjetividades y los multiversos. Sumados por supuesto a principios éticos que se establezcan en comunidad y se ejerzan desde ciudadanías emancipadas y reflexivas; por esta senda quizá podamos toparnos con una finalidad a la que Morin aduce como la más sublime del saber: *La humanidad como destino planetario*.

Finalmente, como núcleo social se puede trasladar el argot popular desde presencias homogéneas hacia existencia auténticas, que consoliden en la escuela, y consecuentemente en las comunidades y sus integrantes, el pensamiento como devenir, la transfiguración política de la condición humana hacia el reconocimiento y la movilización con y junto al otro. Pues como indica (Skliar, 2015) «en las diferencias no existen sujetos diferentes», no existe el despojo del individualismo consiente, ya que en últimas se lucha desde la carencia y en anhelo de lo cotidiano, hacia una comprensión compleja de lo multiverso, de lo inacabado...»

Referencias

- Acosta, A. (2013). Colombia: Escenario de desigualdades. *Revista de la facultad de ciencias económicas y administrativas*. Universidad de Nariño, (XIV), 1, 9-35. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rtend/article/view/974>
- Archila, M. (S. F.). Protestas, movimientos sociales y democracia en Colombia (1975-2007). Programa buenos aires de historia política del siglo XX. https://historiapolitica.com/datos/biblioteca/protestas_neira.pdf
- Arias, M. y Ortiz, A. (2019). *Currículo Decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad en la educación*. Primera edición. Editorial Unimagdalena.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (Trad. Mirta Rosenberg, Jaime Arrambide Squirru). Fondo de Cultura Económica (Sección de Obras de sociología). Título original: Liquid Modernity.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder editorial.
- Cruz, E. (2012). Movimientos sociales y democracia: una reflexión a propósito del caso colombiano. *Revista Diálogo de saberes*, (37), 115-128 <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dialogos/article/view/1841>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar*. Siglo veintiuno editores.
- Inter-American Commission on Human Rights, CIDH. (2019). Office of the Special Rapporteur for Freedom of Expression. Protest and human rights. v.; cm. (OAS. Official records; OEA/Ser. L/V/II) ISBN 978-0-8270-6939-8 1. Protest movements--América. 2. Human rights--America. I. Lanza, Edison. II. Title. III. Series. OEA/Ser. L/V/II CIDH/RELE/INF.22/19. <https://www.oas.org/es/cidh/expresion/publicaciones/ProtestayDerechosHumanos.pdf>
- Krotz, E. (2020). Del mosaico exótico a la convivencia democrática: aspectos antropológicos. *Cuadernos de Universidades*, (10). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe. https://www.udual.org/principal/wpcontent/uploads/2021/01/cuaderno10_krotz_pdf_interactivo_isbn.pdf
- Kusch, R. (2007). *Rodolfo Kusch: obras completas*. Fundación A. Ross.
- Laclau, E., y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Morales de Barbenza C. (2003). El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon. *Interdisciplinaria*, (20), 1. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18020104>
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (Trad. Mercedes Vallejo-Gómez, Nelson Vallejo-Gómez y Françoise Girard). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Morin, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Pereira, L. (2007). De la multiversidad a la sociedad-mundo: una propuesta educativa que hace camino al andar. *Polis* [En línea], (17). <http://journals.openedition.org/polis/4469>
- Restrepo H., N. A. (2016). La teoría biosocial: una perspectiva antropológica. *Ciencias forenses y de la salud*, (10), 10, 13–24. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/forenses/article/view/304>
- Skliar, C. (2015). Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, (11), 1, pp. 33-43. <https://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/297>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Editorial Noveduc.