LA DIDÁCTICA EN COMPLEJIDAD COMO POTENCIADORA DE LA RACIONALIDAD CRÍTICA DE LOS SUJETOS EN FORMACIÓN

El ajedrez: espacio didáctico y territorio epistémico

SEGUNDO FÉLIX QUIÑONES ANGULO

2012

LA DIDÁCTICA EN COMPLEJIDAD COMO POTENCIADORA
DE LA RACIONALIDAD CRÍTICA DE LOS SUJETOS EN FORMACIÓN

El ajedrez: espacio didáctico y territorio epistémico

Por:

SEGUNDO FÉLIX QUIÑONES ANGULO

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MANIZALES
FEBRERO DE 2012

AGRADECIMIENTOS

A Argenis Balanta Larrahondo, mi esposa, impulsora de un feliz hogar.

A mis hijos Angélica María, Liseth, Félix Andrés y Angy.

A mis padres José Ernesto y Victoria, que hoy descansan en paz.

A mi tutor Jhon Jairo Mosquera Rodas, por su paciencia, tolerancia y apoyo brindado, y por iluminarme hasta alcanzar este devenir Magíster.

A mis estudiantes, porque con ellos comparto mis conocimientos adquiridos en la maestría en educación.

A mis compañeros maestrantes, por el apoyo y por compartir momentos maravillosos juntos.

A nuestras comunidades, a las que esperamos llegue el impacto de nuestros pensamientos-obras.

Segundo Félix Quiñones Angulo

Tabla de Contenido

1. RESUMEN 6

1.1 ABSTRACT 8

2. APERTURA DE CREACIÓN Y SENTIDO 11

3. CAPÍTULO I. SUJETO EDUCABLE 16

3.1 La pregunta y los campos de conocimiento 16

3.2 El sujeto de formación, sociedad en formación 18

1. CAPÍTULO II. 21

LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO 21

4.1 Un sujeto de conocimiento en constante transformación 22

4.2 Ruptura de paradigmas 24

4.3 La puesta en abismo 25

4.4 El juego como herramienta didáctica 29

4.5 La complejidad y el juego 32

4.5.1 El principio aleatorio y el juego 32

4.5.2 Trascender del aula a través del juego 32

4.5.3 El aula como tablero: límites y posibilidades 33

4.6 Aproximaciones a una didáctica en complejidad 35

4.7 El tablero multifacético potencialidad compleja 37

4.8 Relación entre el territorio y la condición humana las gramáticas del ajedrez 40

4.9 Elementos de profundización teórica 41

4.9.1 El tablero – El topos epistémico 42

4.9.2 Las fichas – El ontos 42

4.9.3 La retícula – La episteme 48

4.9.4 Los nodos – Lo relacional 49

2. CAPÍTULO III 50

CAMPO EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA 50

5.1 Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas 50

5.2 Educación en la globalización 53

5.3 Globalización, educación y democracia 55

5.4 EL SUJETO DE FORMACIÓN EN EL SISTEMA-MUNDO: ENTRE LA EDUCACIÓN Y LA DEMOCRACIA 59

5.5 Los docentes incitadores de movilidades 60

3. CAPÍTULO IV: 65

EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL 65

6.1 La ucronía de la educación globalizante frente a la realidad local 68

6.2 El sujeto de formación y el desarrollo local: asunto de política humana 70

6.3 Los saberes locales racionalizados frente a la problemática ambiental 73

4. MAPAS Y TRAYECTOS 75

7.1 Trayecto hologramático 75

7.2 Propuestas epistémicas 81

7.2.1 Lógicas-ilógicas de la cotidianidad 81

7.2.3 Las fichas imaginarios y mutaciones ontológicas 83

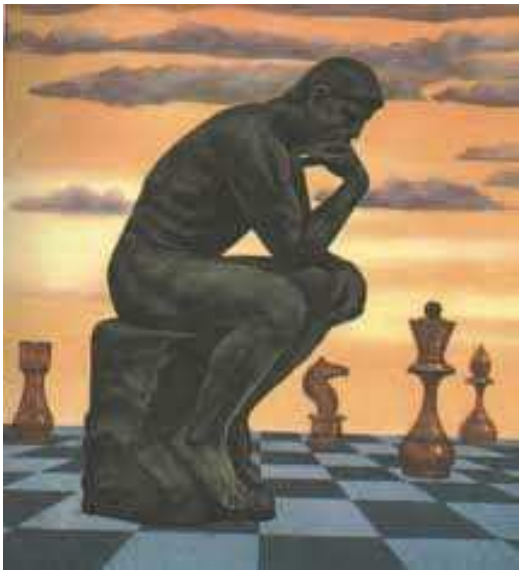
7.3 EL JUEGO Y SUS 85

TRANSVERSALIZACIONES SOCIALES 85

5. BIBLIOGRAFÍA 87

1. RESUMEN

Ilustración 1. Jaque de la conciencia



Fuente: (Perez Goyry, 2011)

La experiencia de la investigación, desde las interacciones conscientes-inconscientes, despierta el interés de los sujetos que se implican en procesos profundos de pensamientos y acción; con el propósito de gestar conocimientos desde las miradas de los mundos de vida. Es buscar aportar algo, dejar un legado que permita transformar las imposturas humanas en perspectiva de horizontes de sentido con ganancia en evolución.

La apertura invita a prepararse e implicarse como sujetos educadores-educandos en contextos de realidades, en el juego-estrategia existencial, con impactos potentes de las movilidades sociales.

Transversalizar el juego del ajedrez, como didáctica posibilitadora en la construcción de conocimiento, permea el pensamiento en comprehensiones de lo global-local, conciencia crítica de los fenómenos sociales y aprovechamiento de esta conciencia, para generar colectivos que se impliquen en un cambio ante las imposturas tradicionales.

Los nuevos significantes, alientan la motivación del ser, le permiten espacios de libertad que contrastan con los espacios cuadriculados-delimitados como metafóricamente se aprecia en el juego del ajedrez.

Las fronteras creadas para establecer límites; son puntos susceptibles de desfragmentación, en el sentido que las mentalidades de los sujetos se desbordan y la fuerza colectiva, conlleva a otros modos de existir-habitar en los diversos territorios.

Disponer la conciencia a un jaque, es alertar sobre los movimientos que encierran-delimitan las posibilidades de libertad en los territorios; el jaque, anuncia el derrocamiento de las posturas asumidas y abre la brecha de la búsqueda interna en el espacio-tiempo, para conservar algunos tránsitos de autonomía; se recurre a la protección de los otros y se camina para subsistir no desde las actitudes imperantes y prepotentes, sino desde la compañía, el apoyo y las estrategias para liberarse del subyugo-ataque de las presiones del entorno.

La obra de conocimiento, obra de vida, redimensiona el aprendizaje del conocimiento en alianza con las nuevas racionalidades abiertas-críticas y complejas, como posturas de salida a la fatiga del encasillamiento de la postmodernidad; con deseos de re-crear la vida y las cotidianidades de los sujetos educables.

El juego del ajedrez es amplio en su connotación, es lúdico en su interés emancipatorio, puede ser objeto de estudio desde la transdisciplinariedad de los conocimientos; el tablero como topos epistémico hay que desbordarlo, abducirlo, ampliarlo; de tal manera que las fichas, lo ontológico; superen su visión reduccionista y se relacionen con la vida, las miradas, las aperturas, las búsquedas de nuevas historias y nuevas construcciones con participación popular, con integración social, juego con sentido para una política humana de desarrollo de las localidades corporales, de las relaciones con el entorno, de las proyecciones de existencia.

La investigación, mito educativo el cual se esquiva comúnmente en la cotidianidad de la profesión docente, es uno de los caminos más profundos que permiten recuperar la conciencia y ganar desde las posturas de los sujetos, como partícipes de su transformación y re-de-constructores de sus realidades.

1.1 ABSTRACT

The investigation experience, from the conscious – unconscious interations, arouse the interest of individuals who engage in deep processes of thought and action; with the purpose to gestate knowledge of looks of the modes of life. Is seek to contribute something, leave a legacy that allows to transform the human postures in horizons of meaning perspectives with gain in evolution.

The opening invited to prepare and get envolved as subjects educators – students. In contexts of realities, in the game existential strategy, with powerful impacts of social mobility.

Transversalize chess as didactic enabler in the construction of knowledge, comprehensions permeates the thought of the global – local conscience

critique of social phenomena and uses this concience to generate collectives that get envolved in a change to the tradicional impostures.

The new signifiers, en courage motivation of being allow free spaces that contrast with the square spaces metaphorically demarcated as shown in the game of chess.

The borders created to establish limits, are susceptible to defragmentation points, in the sense that the mentalities of the subjects are overflowing and the collective strength, leads to other ways of living exist in different territories.

Provide the conscience to a checkmate, is alert to the movements tha enclose – delimit the chances of freedom in the territories; the cheekmate, announces the overthrow of the positions a ssumed, and open the gap of internal search in space-time, to conserve some transits of autonomy; is resorted to protect the other and walk to survive not from prevalent activities and arrogant, but from the company, support and strategies to free themselves from attack subjugate environmental pressures.

Knowledge work, work of life learning knowledge resizes, in alliance with the new rationalities open-critical and complex, as output postures fatigue encasement of post modernity, with a Desire to recreate the life and daily lives of the subjects teachable.

The game of chess is broad in its connotation, is ludic in its emancipatory interest, canbe studied from the transdisciplinarity, knowledge; the board as epistémic topos must be overflow, abduct, extend it such that the chips, the ontological; exceed its reductionist visión and are relate with life, viewpoints, the openings, to the search of new histories and new constructions with popular participation, with social integration, play with sense for humans politics of develop of corporal locations, relations with the envivonment, of the projections of existence.

The investigation, educative myth which Commonly avoids in the daily routine of teaching profession, is one of the deeper ways that allows to recover the conscience and gain from the postures of the subjects; as participants in its transformation and reconstructors of their realities.

2. APERTURA DE CREACIÓN Y SENTIDO

Ilustración 2. Apertura de creación y sentido

Fuente: (Concha, 2011)

La sociedad como construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada con diversos planos espaciales y temporales. Esto permite que en los sujetos y en la subjetividad confluyan los diversos planos de la realidad social. La perspectiva epistemológica de Zemelman ubicada en las denominadas perspectivas de borde, concibe a los sujetos sociales como creadores de historia, lo cual se diferencia de la perspectiva clásica de sujetos históricos que encarna exclusivamente a una clase o relación política ideológica, por tanto se busca entre una formación más amplia del sujeto. En este sentido, la consolidación de un sujeto activo y fundador propicia la búsqueda de nuevas significaciones y requiere para esto de un lenguaje abierto y nuevo (Torres Carrillo & Torres Azocar, 2010).

La obra de conocimiento, obra de vida; transita en la existencia de sujetos educadores que se motivan a continuar su formación con el propósito de cualificarse, aspirando mejorar no sólo sus procesos de educabilidad en los contextos, sino también para incrementar posibilidades de ingreso y de ascenso en el estatuto de profesionalización docente que rige el decreto 1278 en la ley 715 de educación.

Como sujetos inquietos se procede a la aventura de ingresar como devenir magister de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, de la cual se tienen excelentes referencias y la importancia de involucrarse en un proceso de formación-investigación que ofrece un cambio sustancial al ser humano, una renovación del sujeto educador para abrirle puertas desde la racionalidad del pensamiento abierto-crítico-complejo, en ámbitos de encuentros-desencuentros, rupturas frente a los paradigmas establecidos en los tiempos contemporáneos presentes.

El transcurso de maestría se siente fuertemente y se entiende como las aparentes acciones objetivas que se asumen en los contextos educativos, permiten comprender las actitudes-intereses-desmotivaciones de los jóvenes educandos en los diversos espacios académicos.

Se adentra en cogitaciones y movilidades que comienzan a derrumbar algunas imposturas de las formas de educar; cada seminario da apertura a nuevas comprehensiones que se tejen en lo dialógico, conversaciones profundas entre los textos-contextos, lo diverso de un país que pareciese estar fragmentado desde las ópticas de la razón humana, sentidos de fragilidad que generan barreras imaginarias, posturas de egocentrismo que impiden el reconocimiento de las realidades y apuestas e implicancias de sujetos con aperturas a otras visiones que permiten entretejer nuevos retos de educabilidad con sentido de humanidad.

El principio sistémico u organizacional transforma y congrega los procesos en una gran maraña red de la cual cada nodo es un punto estratégico de apertura-creación, conserva su implicancia con el todo hologramático que a su vez generan constricciones y emergencias expresadas en el mundo de la vida, en las relaciones diversas de los sujetos, en las neoconstrucciones ante los asuntos abismales y las posturas de humanidad que se asumen en las transformaciones continuas de la educación.

Los sujetos educadores desde su autonomía e independencia socavan las estructuras desde las hermenéuticas y las prácticas pedagógicas, permitiendo otras posturas que posibilitan a los sujetos educandos salirse del encasillamiento tradicional, comprehender el medio que le rodea, los impactos tecnológicos, las expresiones verbales, los imaginarios colectivos, es decir, un sinnúmero de acontecimientos que necesitan reflexionarse para no caer como muchos en el facilismo de aceptar las cosas tal y como se las presentan.

Estos principios de racionalidad compleja se expresan en el alea de la vida, van y vienen retroactivamente, generando recursividad en sentido de volver sobre los caminos recorridos, no caminando sobre unas mismas prácticas viciosas y rutinarias, más bien por trayectos virtuosos que trasciendan las aptitudes-actitudes de los sujetos de formación.

La investigación inicia con la maestría desde una connotación diferente en contraposición con los métodos tradicionales de cientificidad que apuntan a los datos y gráficos de expresión lineal; los nuevos sentidos de una investigación cualitativa desde la racionalidad compleja, motivan a salirse de esas conductas escépticas de realizar investigación y convocan a vivir sensiblemente con formación implicada hacia procesos de estudiar asuntos de las ciencias sociales y humanas con pertinencia de desarrollo del cerebro-espíritu-piel,

abriendo puertas para permitir la transdisciplinariedad de los saberes y la dialogicidad en los propósitos pedagógicos y de educabilidad de las comunidades.

Se quiere explorar cómo el juego podría impactar y generar movilidades en los sujetos de conocimiento; relaciones epistémicas-epistemológicas que surgen inicialmente como exploración y se convierten en una indagación y en constantes búsquedas con el propósito de generar unas propuestas didácticas que permitan transversalizar el juego del ajedrez con otras áreas del conocimiento y experiencias vitales de los sujetos educables.

Las miradas permiten observar cómo los niños y niñas se apropian de este lenguaje de comunicación "sui generis", por su potencial efectivo para transmitir-reflexionar-reconfigurar juicios, conceptos e imágenes mentales de todo tipo, como sujetos que transitan en las redes de la diversidad y los conocimientos.

Los niños y niñas del colegio bilingüe CONFAMAR BUENAVENTURA configuran-protagonizan-resignifican en esta indagación el territorio real-existencial-conceptual, a través del juego del ajedrez.

Se plantea la pregunta orientadora, ¿Cómo desarrollar habilidades de pensamiento lógico a través del ajedrez? En intencionalidad pedagógica de la obra, con el propósito de ir construyendo la pregunta abismal del interés investigativo. Esta pregunta motiva para abordar este juego en su dimensión lúdica, que permite la re-creación/vivencia/re-de-construcción de esta obra de conocimiento, que impulsa la educabilidad de los sujetos en formación, a partir de neo-construcciones en racionalidad abierta-crítica-compleja; sujetos de creatividad intelectual desparametralizada que participan y se implican en procesos de transformación-aprendizaje a través de la promoción del deseo y el saber, y expresando este saber que problematiza su realidad.

Se comprende que la labor docente busca proyectarse hacia el sentido humanístico y ético como principio fundamental de la educación; en la actualidad construimos junto a los niños y niñas caminos para navegar por los lenguajes, para generar incertidumbre posibilitadora de nuevos paradigmas. Se espera que la labor docente eleve pensamientos y actitudes en los sujetos educables, que permitan otros juegos que impacten y generen movilidades y conocimientos en sus contextos.

Ser docente es sublime y su quehacer es más importante que enseñar-transmitir religión, química, geometría, francés u otras aéreas. Educar es alumbrar personas autónomas, libres y solidarias, es ofrecer la mirada para que los estudiantes puedan mirar la realidad sin miedo. Ser docente no significa dictar horas de clases, sino emprender una gran aventura.

Inicialmente, en esta obra se referencia de manera general la pregunta problema, proposición compleja como abordaje de expectativas enfocadas a la indagación, para alimentar la obra de conocimiento; posteriormente, se re-elabora una posición frente a la indagación y se inicia con la distribución de los textos en los tres campos mencionados. Esto permite el hilado de los conceptos y apropiarlos en el *devenir-obra*[1] a través de una pregunta sugerida al final de cada reflexión; por último, se hace una reflexión general en la que se colocan en evidencia las movilidades, inquietudes y reflexiones, ya no de los textos, sino de la experiencia-vivencia en la construcción de la obra de conocimiento.

Al final de cada texto se plantean las reflexiones a través de preguntas que se conectan con la indagación y alimentan la obra. Se espera que esta obra sea una apertura de construcción reflexiva y crítica desde los distintos autores convocados y sus obras, en las que

[1] Devenir-obra, en tanto que concepto elaborado desde la práctica docente; alimentado por la cotidianidad en el ejercicio de indagación y el esfuerzo reflexivo de la praxis.

se encuentren pistas que dirigen las búsquedas del problema planteado y enriquecen los trayectos recorridos.

3. CAPÍTULO I. SUJETO EDUCABLE

Ilustración 3. Construcción epistémica

Fuente: (Katz, 2011)

3.1 La pregunta y los campos de conocimiento

Pregunta-problema compleja y pregunta abismal

> Como las montañas en una noche cerrada se ciernen, sin verse, sobre el viajero que anda tras la vigilia del camino. Ello exige el ejercicio de la problematización como una modalidad de juego para construir proposiciones que puedan permanecer abiertas a los contornos, sin limitar el libre pensar ni su posible traducción en pluralidad de significaciones (Zemelman, 2002).

En la práctica docente se han venido desarrollando múltiples trabajos que se vinculan con el desarrollo de didácticas de aprendizaje desde la lúdica; la obra presenta un trabajo que consiste en una exploración metodológica en la que la didáctica y la lúdica, acompañadas por los principios del pensamiento complejo, se componen para impactar y generar movilidades en los sujetos de conocimiento. La obra surge a través de la exploración de un problema del contexto educativo, y se convierte en una indagación-confrontación-construcción epistémica de una investigación a partir de la motivación propuesta por la maestría, la cual suscita el interés para profundizar la pregunta problema, y enmarcar la obra de conocimiento desde la práctica pedagógica con los sujetos de formación.

Inicialmente, se plantea la pregunta: ¿Cómo desarrollar el pensamiento en los estudiantes utilizando el ajedrez? Esta pregunta permite abordar este juego en su dimensión lúdica, y finalmente, esto se transforma en una *indagación didáctica*.

La pregunta problema complejizada se transforma en su forma y contenido; además, en los sujetos investigadores se generan nuevos significantes de los conceptos, e incluso el hecho de pensar en la identidad de la pregunta convoca a reflexionar el hecho de si es una pregunta

que viene por influencia externa, o si esta pregunta realmente tiene un aporte significativo en las prácticas de una comunidad educativa. Por tanto, con un pensamiento un poco más esclarecido se propone una pregunta abismal: *¿Cómo aproximarse a una didáctica en complejidad que potencie la racionalidad crítica en el sujeto de formación?*

Desde esta nueva pregunta se abordan diferentes campos, incluyendo el ejercicio de reflexión que se realiza a continuación sobre las lecturas propuestas en los seminarios; temas fundamentales de indagación que trascienden la pregunta como fenómeno educativo y asunto de implicancia en las interacciones didácticas de complejidad, de sujetos de formación en racionalidad crítica, de categorías que se abordarán en esta obra de conocimiento.

Dado que el desarrollo del pensamiento racional del «homo sapiens» se asocia a la oposición digito-pulgar, el sentido del juego se convierte en una herramienta cognitiva para el *aprehendizaje*[2]. Al respecto, plantea Zabala (2009) "Una vez que el pensamiento conceptúa una idea debe encontrar la forma de operar su realización, para lo cual se requiere contar con la base material de la construcción experimental". El juego que se integra al conocimiento crea una impronta difícil de borrar. Por tanto, abordar desde distintas perspectivas aleatorias el ajedrez como metáfora, en búsqueda de una didáctica en complejidad, invita a reconfigurar incluso el espectro dimensional del docente.

3.2 El sujeto de formación, sociedad en formación

[2] El aprehendizaje aparece como una categoría que se da entre el aprender y el aprehender; esta da cuenta del conocimiento ligado al acto, y el conocimiento se adquiere incluso sensorialmente.

Se definen en esta obra como *sujetos de formación* a quienes emprenden el camino hacia el conocimiento no sólo en las aulas, sino también en el sistema-mundo. Afirma Morín (2006):

> Ser sujeto es ante todo autoafirmarse, situarse en el centro del propio mundo, cosa que expresa literalmente la noción del egocentrismo. Esta autoafirmación comporta un principio de exclusión y un principio de inclusión. El principio de exclusión significa que nadie más que uno mismo puede ocupar el puesto egocéntrico en el que expresamos nuestro yo. (p. 22).

Partiendo de esta noción de sujeto situado en el centro de su propio mundo, sujeto con la necesidad de comunicarse, aparecen sujetos de conocimiento; el surgir sujetos se ubica en el centro de sí mismo proponiendo su autoafirmación. Sin embargo, esta misma autoafirmación no es posible sin el otro, porque entrar en relación con el otro implica una relación de conocimiento, y por eso cuantificamos la manera de relacionarnos con el mundo, y el sujeto de formación es el sujeto que a pesar de autoafirmarse busca encontrarse y relacionarse con el mundo.

Potenciar al sujeto de formación, reconociendo su fuerza proyectada en las decisiones de las comunidades, es visualizar también las formas de autoafirmación; es posible redimensionar la escuela partiendo de una conciencia ética; el asunto de la didáctica no es un asunto carente de sentido, ya que esta permite visualizar las relaciones y modos de autoafirmación; entrar en diálogo con el sujeto es abandonar la educación tradicional, porque en esta el único que tiene derecho a hablar es el maestro, y es darle al sujeto educable su espacio de habla y presencia.

De allí que el enfoque didáctico de esta investigación tenga su fundamento en la pregunta por el sujeto, porque cuando el sujeto es foco de preocupación, se observa el juego,

que en sí mismo es una herramienta lúdica que motiva la subjetividad. Es tan importante el juego para el niño y el adolescente, como lo es el gateo para los menores de un año, ya que posibilitan el desarrollo psicomotriz.

Asociado a todo esto se encuentra el desarrollo del pensamiento; este se expresa en el habla, el lenguaje y el movimiento, y es importante pensar en la necesidad de incluir elementos potenciadores de humanidad y de formación ética. De allí sentimos la necesidad de encontrarlos en la manera relacional en que los niños expresan su subjetividad. "Toda mirada sobre la ética debe considerar que su exigencia es vivida subjetivamente." (Morín, 2006, p. 23).

> *¿Es posible, a través de la didáctica, abordar en el sujeto la reflexión en complejidad?*

1. CAPÍTULO II.

LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO

Ilustración 4. Campos de conocimiento

Fuente: (Anónimo, 2012)

Metáfora:

Transitar del aula-ajedrez a la didáctica en complejidad, con el fin de descubrir líneas de fuga en la construcción de territorios de humanidad.

Pregunta de Campo:

¿Cómo posibilitar el desarrollo del pensamiento epistémico y potenciar el sujeto en formación que requiere nuestro tiempo?

4.1 Un sujeto de conocimiento en constante transformación

> Desde luego sería mucho más fácil, más cómodo y mucho más «profesional» (y muchísimo más violento) si comprendiésemos al otro sólo como una temática, el otro se transforma en un tema, siempre es un tema: así por ejemplo no hay niños ni niñas, sino «infancia», no hay sordos, sino «sordera», no hay pobres sino «pobreza», «indigencia», «clases populares», «clases bajas», etc. (Skliar & Larrosa, 2007, p. 147).

El problema de indagación surge en la observación del joven-niño-aprendiz, no como temática, sino como ser humano en su intelección del mundo funcional. En el ir y venir la

pregunta se hace cada vez más propositiva. Esta situación problematizadora se convierte en una preocupación cotidiana en la labor docente, entendiendo desde un punto de vista social la lectura de la globalización, inmersa incluso dentro de la escuela, pues esta no es ajena al *"aconductamiento general*", que en pro de las ciencias y de las políticas económicas, enmascara una situación de producción y reproducción del sistema, en un sentido, y una tendencia de conductamiento, social en el otro.

Los docentes, como elementos funcionales del sistema imperante, que a manera de virus estallan en preguntas al interior de la escuela con la intención de generar conciencia, pretenden, desde su quehacer en las relaciones docentes-estudiantes-comunidad, movilizar una idea generalizada sobre el *"Cómo"* del conocer. Al respecto, Arias (2002) ve en el *"Cómo"* una posibilidad metodológica, una ruta que proyecta a los jóvenes o sujetos de conocimiento a una "singularidad crítica" que les permita construirse a través de su conocer, de su búsqueda, en su sentido filosófico.

Por eso, el propósito inicial encaminado a una exploración didáctica sugiere la evolución de la misma, en una intención crítica y propositiva hacia la escuela, que se convoca y que ha llamado didáctica al mecanismo autoritario que se institucionaliza, cuando restringe la posibilidad innata del movimiento-juego de conocer a través de la exploración, el movimiento, la emoción que produce el encuentro con lo desconocido.

De hecho, la escuela restringe la posibilidad real del juego-movimiento como ALEATOR, invisibiliza el azar (tal vez por miedo en el mismo proceso estricto y dominante reproducido en el devenir docente-estudiante) como representación del mundo conocido;

asunto estricto que de alguna manera limita y restringe epistémicamente. Por ello, a la luz de la maestría brota en el grupo investigador la pregunta vital como un árbol que tras haber sido cortado lanza en su retoño una intención de renovarse.

4.2 Ruptura de paradigmas

A partir de este recorrido maestrante, se rompe el paradigma de desarrollo, movilizados por entender que la educación hace parte del artificio social que profesa la "igualdad", la "libertad", el "progreso", los cuales no son más que ganchos de venta, pues venden el ideal de un mundo globalizado inmerso en el consumismo. Este implica inevitablemente la exclusión social y posibilita la desaparición de la conciencia crítica y de la singularidad de la libertad humana. Por eso, los sujetos se enfrentan a reconstruir el camino, con el fin de entenderlo e intentar reformularlo.

En la reflexión, el grupo se sumerge en la inquietud de pensar, escribir o hacer la obra, situación que moviliza sensaciones de vacío como si el logos expresado en el lenguaje abandonara la praxis y esta, a su vez, se distanciara del logos; distancia que tal vez le sirva para encontrarse. En la medida en que no coinciden, emergen rutas posibles como la "Didáctica en complejidad", que ha sido una búsqueda que genera interés en esa didáctica que ha ido perdiendo territorio y pareciera hay que darle apellido para situarla. Entendiendo que, además, debemos ir más allá del discurso, esto es, al encuentro del "otro". Como plantea Quintar (2006):

> Hay una racionalidad que funciona en términos de orden discursivo como tradición educativa que impone un determinado mundo de sentidos y significados; pero si uno plantea y construye problemas reales y concretos, la tensión se centra en la práctica concreta de estar con el otro, cuyas diferencias van más allá del discurso. (p. 57).

En este divagar se presentan cantidad de elementos que invitan a seguir indagando desde una propuesta epistémica que impacte la praxis, para generar eclosiones didácticas que exploren la complejidad como recorrido, expresada en un referente práctico que pretendemos de-construir para reasumir en el reciclaje del símbolo-juego y rondar una nueva experiencia.

4.3 La puesta en abismo

> El desarrollo del individualismo conduce al nihilismo, y éste suscita una aflicción: la nostalgia de la comunidad desaparecida, la pérdida de los fundamentos, la desaparición del sentido de la vida, la angustia que ello resulta pueden llevar al retorno de los antiguos fundamentos comunitarios nacionales, étnicos y/o religiosos que, correlativamente, aportan seguridad psíquica y religación ética. (Morín, 2006, p. 31).

En el constante intento de abrir horizontes de comprensión se conoce la importancia de la pregunta, y se entiende que su potencialidad no está dada en el gesto conductual, sino en el propósito de apertura. De hecho, sólo se da la transformación cuando la pregunta toca lo verdaderamente humano.

La pregunta por el cómo abstraerse de la lógica formal para generar una nueva forma de aprender y conocer, evidencia la urgencia de denunciar la imposibilidad de la educación en la actualidad.

La pregunta inicial paulatinamente se convierte en una investigación de la misma pregunta, cada palabra abismal en su sentido conocido-profundo, y desde allí se construye una hermenéutica del sentido en su construcción semiológica, abordando significados y significantes que se reproducen en preguntas fundamentales que cuestionan el sistema-mundo: ¿Cómo construir un modelo alternativo al existente para el ámbito local, en respuesta al avasallamiento de la globalización? ¿Cómo hacer posible el desarrollo del pensamiento epistémico potenciando al sujeto en formación que requiere nuestro tiempo? ¿Cómo generar espacios y territorios para las nuevas formas de construcción humana?

Preguntas hacia el entorno que se reflejan en el cuestionamiento del quehacer docente: ¿Cómo, a través del trabajo reflexivo que proponga la didáctica en complejidad, impactar a los compañeros docentes en la búsqueda conjunta de la nueva indagación epistémica que requiere la educación y los procesos formativos?

Preguntas fundamentales: *¿Cómo hacer que el joven se indague y se complemente como sujeto en relación de conocimiento? ¿Cómo abstraerse de la lógica formal para generar una nueva forma aprehender y conocer?*

Las preguntas toman un norte en lo cósmico como brújula orientadora, tendiendo a más preguntas y propósitos, de donde surge en el grupo investigador un particular interés por la *didáctica*[3], manifestado en la formulación de la pregunta: *¿Cómo potenciar en el sujeto de formación, la racionalidad crítica a través de la didáctica en complejidad?* En la categoría que emerge como didáctica en complejidad surge la necesidad de profundizar para seguir retomando el ejercicio hermenéutico propuesto en la misma indagación sobre la pregunta y sobre el lenguaje que posibilitaría nombrar lo deseado, esto es, lo innombrable.

Morín (1999) plantea que "La racionalización es cerrada, la racionalidad es abierta. La racionalización toma las mismas fuentes de la racionalidad, pero constituye una de las fuentes de errores y de ilusiones más poderosa". Es decir, la racionalidad es la capacidad para autoevaluarse, y en ello se generan los caminos hacia la interpretación de los códigos que permiten conocer a los seres humanos.

Este límite que hay que enfrentar con la palabra en cuestión, sigue dando el valor epistémico de la hermenéutica, como el "indagar" sobre el "indagar", paradoja abismal en tanto que se crea que se conoce. Sin embargo, se permite desconocer para develar tras la investigación un nuevo camino-método potenciable y rizomático (en el sentido deleuziano) como el de la didáctica en complejidad.

Esta didáctica surge como una necesidad en la que el objetivo mismo no es el aprendizaje de los contenidos disciplinares, sino, como los llama Quintar, de "(…) conocimientos [para que] sean instrumentos de vida en la propia cotidianidad" (Quintar,

[3] Posteriormente, la didáctica nos invitó a abordar, entre muchos, el *ajedrez* en su dimensión lúdica.

2006, p. 47). Los conocimientos se convierten entonces en herramientas activadoras de procesos para la vida. De ahí que la propuesta general de una didáctica en complejidad sea, de alguna manera, producir estos activadores.

Retomando la metáfora descrita por el profesor Arias (2011), la pregunta aquí se convierte en la *flecha* que retorna y retroalimentada por el recorrido que ha hecho, la flecha-pregunta sigue caminando en el acontecimiento de la palabra y el signo. Lo que aparentemente es lanzado al vacío se convierte en lo que se observa y se transforma, el apuntar a la escuela como sistema-mundo implica a un sujeto en apertura de cambio, y el hecho de señalar y lanzar la flecha hace que necesariamente los sujetos se transformen.

El apuntar como acto de juicio en la alegoría de la flecha del profesor Francisco Arias, invita a pensar en la posibilidad de la pregunta como juicio que retorna y transforma el sistema-mundo-escuela del cual se hace parte. La sorpresa del retorno en la pregunta es la misma sorpresa en el papel de la didáctica, en su fuerza relacional, más ahora que permite la conexión con los saberes, esa transformación que sugiere, al filo de la decisión, el acto repetitivo y encapsulado de una didáctica empacada como la pregunta que pierde su contexto y toda validez.

La didáctica en complejidad tiene la posibilidad de verse en múltiples visiones y emergencias, sin tener de antemano la solución conductista del juego o las “X” posibilidades de solución, o en su defecto permitir que la fuerza del aleator oriente en el aquí y el ahora los movimientos del acto pedagógico como un acto de encuentro transformador. Sin embargo,

solo en el recorrido reflexivo de la didáctica tradicional se logra el salto hacia una nueva didáctica, partiendo de lo que se es para re-hacerse.

Rehacer las prácticas pedagógicas no es fácil, muchos se niegan a ello, es como introducirse en un camino desconocido con los ojos vendados. Aparece aquí “la puesta en abismo” en la cual aparecen elementos desconocidos que generan incertidumbre; sin embargo, es allí donde se encuentran las verdaderas posibilidades de construcción de humanidad.

4.4 El juego como herramienta didáctica

> La tendencia de nuestra época es hacer del juego algo pragmático, un instrumento para darle una utilidad. Yo no estoy de acuerdo. Creo que sólo cuando jugamos juegos inútiles, cuando jugamos simplemente, el juego resulta "útil" en una dimensión trascendente, ontológica: nos hace crecer como seres humanos. Pero poner contenidos pedagógicos en los juegos de los chicos para que aprendan, es algo horroroso. (Scheines, 2009)

Es un hecho para la ciencia que el desarrollo del pensamiento racional del homo sapiens se asocia a la oposición “digito-pulgar” (Ward, S.F); por ende, el juego adquiere sentido como herramienta cognitiva en el aprehendizaje, y al integrarse al conocimiento crea una impronta difícil de borrar.

Este fue el principio de la didáctica: apropiarse del juego como herramienta que facilite la adquisición de conocimientos.

Lo que se busca ahora con la didáctica en complejidad en un momento emergente de la pedagogía, es el conocimiento y el desarrollo del pensamiento, pero no los conocimientos clásicos enciclopédicos, sino cualquier tipo de conocimiento que sirva como herramienta de vida. En este sentido, es necesario crear una conciencia histórica, para que el conocimiento, más que un artilugio decorativo, sea un campo aplicativo para la vida en conciencia de humanidad.

El juego como parte de la didáctica no debe convertirse en una manera de alinear a los niños y jóvenes, pues esto ocasiona actos perversos en la pedagogía, como lo sugiere Scheines (1999):

> Es como si los adultos, que se han pasado la vida tratando de domesticar a esos animalitos salvajes que son los niños (no hagas esto, hacé esto, esto está bien, esto está mal, dicen en la escuela las maestras, y las niñeras y los padres y las madres en sus casas), se hayan dado cuenta de pronto que descuidaron sus juegos, que desde allí también podían indicar, educar, domesticar.

No hay nada más interesante para un niño que acercarse al conocimiento a través del juego, este desata en el niño el interés-alegría y, por tanto, lo coloca en disposición de conocer; el sentido de la didáctica aparece como una movilidad de pensamiento que permite acceder a categorías de orden lógico que son aprehendidas por el niño-joven o adulto de manera sensorial. El sistema educativo, a través de sus ideólogos, pedagogos y docentes, ha invertido

tiempo en definir el carácter de la didáctica, sus potencias y limitaciones. Al respecto hace una fuerte denuncia Franco Frabonni cuando dice que la didáctica se ha convertido en una especie de alimento congelado, refiriéndose a los llamados materiales didácticos, que no son más que "apoyos escolares repetitivos, formalistas y prescriptivos. Verdaderas recetas y píldoras conflictivas para, coger desempaquetar y calentar. Y después dar como desayuno diario a los alumnos en forma de congelados didácticos". (Frabonni, 1998, p. 155).

De antemano se sabe que la didáctica ha sido azúcar porque las andadura una necesidad, pero en su aplicación se ha convertido en un mecanismo más de la máquina, un piñón más de la gran estructura educativa; por ello, el planteamiento de esta investigación es el de retornar a la esencia de la didáctica misma, esto es, al juego, en el que también se encuentran problemas. Sin embargo, ir a la esencia posibilita generar campos de fuga que permiten aproximarse desde el pensamiento complejo al pensamiento de otra didáctica, o al de una verdadera didáctica.

Se ha decidido tomar el "principio hologramático" como principio fundamental de la complejidad para la investigación, el cual dice: todo-parte, parte-todo, sociedad-individuo, genética-célula (Morín, 2003, p. 54). Esto quiere decir que el todo representa la parte y la parte el todo, y en relación con el conocimiento, el pensamiento humano cumple esta función hologramática.

La acción se desliza por los efectos de los aleas y se evapora, se escurre de nuestras intenciones, se la encuentra en el todo y el todo se encuentra en la parte, ambos son constituyentes de un todo que los desborda.

4.5 La complejidad y el juego

4.5.1 El principio aleatorio y el juego

El principio aleatorio de la complejidad dice que "la acción está sometida a lo aleatorio, a la azarosa incertidumbre que casi siempre perturba las acciones". Sin embargo, el investigador se comporta como un aleator que sabe jugar con los mismos aleas para alcanzar los propósitos. Por eso, "alea" significa en latín juego de dados, juego de azar, y "aleator" significa jugador de profesión, es decir, aquel que puede aprovechar las aleas para sus juegos. Lo aleatorio es relativo al azar y al juego.

4.5.2 Trascender del aula a través del juego

La puesta en escena del trabajo a partir de la práctica como docente *genera espacios hologramáticos.* Esta es la razón por la cual la investigación pretende alegorizar los tableros de juego y abordar el juego como escenario posible, redimensionable y potenciador de sujetos. La oportunidad de hacer el salto a lo aleatorio permite fortalecernos y crecer.

La alegoría de esta situación la expresa el maestro Zabala (2009) cuando explica la cualidad del surfista, quien para lograr ponerse por encima del agua debe colocarse justo en la cresta de la ola; allí logra ponerse sobre la tabla y esta a su vez, guiada por el movimiento del

agua, se eleva sobre el mar, y finalmente solo en posición segura este se pone en pie. Al igual que el surfista ha vencido el miedo al agua, para lograr tal hazaña en la educación, hay que vencer el miedo a realizar cambios en las prácticas pedagógicas.

Estos miedos obedecen generalmente a los juicios; sin embargo, cual surfistas los docentes tienen la posibilidad de aprovechar las tensiones propias del contexto y sus movimientos para colocarse por encima de estos y lograr salir a flote, de lo contrario se hundirían en el profundo océano del olvido y la negligencia.

4.5.3 El aula como tablero: límites y posibilidades

> El currículum, como recurso didáctico, y en el marco de una argumentación disciplinar que le dé sentido, también puede ser utilizado de otra manera. Es importante dejar claro el hecho de que el currículum sea parametral o no depende del ángulo de razonamiento epistémico didáctico que soporta su elaboración y su congruencia en el diseño de orientaciones didácticas desde el cual se construye. (Quintar, 2006, p. 82).

Esta propuesta intenta impactar el aula, sin el temor al juego por el juego. El intento subyace en la intención de proponer una reflexión a través de la práctica aleatoria. El juego en su dimensión de competencia se ha definido desde el sistema. Al menos así como lo insinúa Scheines (1999): en “un camino para potenciar habilidades propias de las disciplinas”, estas tienen que ver con el límite que proponen todas las actividades de orden deportivo.

El juego crea un marco referencial relacional (límite) en el cual desplazarse; esto no solo sucede en el plano físico, también en el conceptual y temporal, y representa el sentido de lo disciplinar como encajonamiento. Allí toma sentido la metáfora "Del aula ajedrez a la didáctica en complejidad, líneas de fuga en la construcción de territorios de humanidad"[4], en la cual se evidencia el sistema-mundo en relación con la educación. Trascender este sistema-mundo implicaría generar líneas de fuga que, aun perteneciendo al mundo, puedan disponer de otros planos de realidad que retroalimenten el mismo.

En esta reflexión sobre el impacto de la necesidad sugerida por el sistema educativo de fortalecer lo disciplinar y la necesidad humana de fortalecer a los sujetos de formación desde el punto de vista humano en conciencia, se entra en un dilema: ¿cómo transcender lo disciplinar abordando la complejidad? Situación que se propone en la práctica para asumir nuevos caminos didácticos.

Cuestionar los paradigmas de la educación no sólo parte de las experiencias, pues la modernidad trae consigo los cuestionamientos. Cuando lo habitual no responde por lo fundamental, se empiezan a dejar vacios que poco a poco van fracturando la gran pirámide de la educación.

Los paradigmas no se rompen porque se quiera romperlos, los existentes están vaciados de sentido y surgen múltiples posibilidades en respuesta a ello; además, se proponen

[4] Metáfora de la obra.

alternativas desde la educación basadas en la didáctica, ya que sobre lo existente es posible hacer algo nuevo. El aleator como elemento de la complejidad presente en el juego permitiría dejarse llevar por el acontecimiento presente en el acto cotidiano pedagógico y relacional. La sorpresa en el papel de la didáctica está en su fuerza relacional, en la que los docentes pueden ser lectores de acontecimientos y recrear a cada instante el conocimiento. La didáctica en complejidad no es más que un camino propuesto para afrontar la nueva realidad que no se puede afrontar con herramientas del pasado.

4.6 Aproximaciones a una didáctica en complejidad

Si se hace un proceso de reconocimiento de la historia del hombre, un breve recorrido de el interés humano por conocer, por comprender los diversos fenómenos, se puede inferir que los conocimientos han evolucionado y se han heredado de acuerdo a la racionalidad de cada época; han sido trascendentales las huellas de los griegos antes de Cristo; su ideal de humanidad, las costumbres, el diálogo de los fenómenos estudiados desde las ágoras, el ideal de formación, las áreas de conocimiento de su interés; legado de orden y caos que se retroalimentaba con propósitos de construcción de humanidad; después de Cristo en la edad media, las posturas planteadas para la formación desde los ideales de las religiones; más adelante el despertar del hombre, la curiosidad en el renacimiento; lo que condujo a una modernidad donde se implanta el paradigma de cientificidad y objetividad, en la cual se fragmentan y especializan las disciplinas y se opta por difundir los conocimientos desde la plataforma de la educación, a estos paradigmas de transmisión los llamamos, procesos de enseñabilidad, procesos importantes para el desarrollo tenológico en pro de mejorar las condiciones de vida desde las diferentes disciplinas, procesos instrumentales que de alguna

manera se han ido desestabiliazando, dando paso a nuevos encuentros dialógicos que permitan volver a sentir y apreciar los sujetos como humanos y no como factor productivo; es allí donde emerge el concepto de educabilidad como apuesta de transformación que valore el aprendizaje de los conocimientos científicos y a su vez abra un abanico de posibilidades que permitan a los sujetos educandos confrontarse y crear otras epistemes que le conlleven a transitar por lo gnoseológico sensible y con nuevos significantes de realidades y disfrute de la existencia.

La pedagogía en tiempos contemporáneos, exige replantearse en términos de enseñar como propósito e ideal; el docente es el agente posibilitador de crear otras estrategias que resignifiquen y potencien los sentidos de la educabilidad.

> La unidad didáctica es en sí misma un proyecto pedagógico didáctico que hace pública la intención educativa de quien enseña. Desde esta perspectiva el proyecto es tal en tanto "posibilidad hacia…"; la concreción de una obra, un producto, una idea; de manera que es en este sentido que se sostiene que la unidad didáctica es en sí misma un proyecto educativo. (Quintar, 2006, p. 83).

Se entiende que la didáctica es una estrategia herramienta pedagógica que permite construir un camino para abordar el conocimiento desde la intersubjetividad; además, hace pública la intención educativa de quienes enseñan, los pone en evidencia ante el sistema para dialogar con él cara a cara. Impactar la concepción tradicional curricular es posible al abordar el problema de la didáctica desde la lógica compleja; de allí que acercarse a lo aleatorio, al

bucle, lo acontecimental, lo emergente, lo contingente, lo hologramático sea romper de alguna manera la forma tradicional.

Ahora bien, hay que aproximarse a una didáctica en complejidad mediante la cual el sujeto de formación descubra otros caminos en multiplicidad de posibilidades, para lograr de esta forma una construcción crítica racional, como el mismo pensamiento complejo propone, en una experiencia de conocimiento que va más allá de la repetición de la objetivación.

Esta investigación exige poner en cuestión los paradigmas de las ciencias clásicas y sus métodos, e intenta abordar lo que se llamaría una didáctica en complejidad.

4.7 El tablero multifacético potencialidad compleja

> Una vez definida la relación de equivalencia[5] y por lo tanto la concreción de la instrumentación, donde los procesos físicos determinan los adiestramientos humanos para la ejecución experimental, el pensamiento aprende conceptualmente lo que ha aprehendido manualmente. (Zabala, 2009:35).

[5] Zabala defiende aquí la construcción de la relación necesidad-satisfacción en el proceso económico que se elabora entre el consumo y la distribución. Así, se constituye el camino material de la realización de las *formas equivalenciales*, que ordenan a través de la acción humana la riqueza del mundo natural, para establecer la correspondencia entre la lógica y la operación, el pensamiento y la pragmática.

Los juegos de tablero fueron creados en la antigüedad como una necesidad histórica de representación, de hecho lo que allí se representa es la vida. El juego siempre ha estado asociado a una expresión de subjetividad, donde el inconsciente hace su trabajo, en la libertad limitada de lo relacional-aprehendido. Además, dichos juegos surgieron y evolucionaron en Oriente y se desplazaron a Europa durante el siglo XV.

El juego persa *Shantran* surgió de uno más antiguo: *Chaturanga*, que se practicaba en la India en el siglo VI. De todos estos juegos, un pasatiempo de los reyes era el *ajedrez*.

Al develar los recorridos de los juegos de tablero y su evolución como juegos de estrategia, se halla la funcionalidad de los roles sociales que para la época que fueron creados tenían todo el sentido. Sin embargo, aunque varían las formas y sus roles, ahora las jerarquías siguen existiendo, pues la humanidad ha seguido dividiendo y estratificando como lo ha hecho en el pasado. Los roles de las fichas se encuentran planteados en la relación que se establece entre el territorio y el rol, situación que se complejiza en la investigación didáctica, que pone en abismo la hegemonía del rol y lo lanza a nuevas probabilidades metódicas.

A continuación se describe la red que establece el tablero a través de los recorridos permitidos por la norma. En ello se concibe el tablero como territorio o topos y la condición humana como el sentido ontológico en que se encuentra presente el rol del juego en relación

con lo humano. De esta manera, la evolución se ve claramente en el trayecto del juego que elabora sus cambios a través del tiempo. Esta dinámica de evolución puede traducirse en la definición de la época.

Se puede traer a colación lo dicho por el maestro Zabala (2009) cuando en su llamado a los procesos para crear describe que:

> (…) las pirámides de Egipto, los jardines colgantes de babilonia, la muralla china, son algunos ejemplos de este tránsito histórico, detrás de todos ellos está la sistematización tecnológica; concretada unas veces en la topografía, otras en la arquitectura, pero la mayoría de las veces en la geometría, recordemos que el pensamiento euclidiano es el fundamento del conocimiento actual, por esto recoger los procesos que constituyen la lógica como la síntesis de la realización del quehacer cotidiano, permite a la sociedad elaborar el plus producto de la experiencia social. (p. 36).

Este es un llamado a recoger los procesos que constituyen la lógica, es el llamado a hacer el ejercicio del pensamiento humano, pero en este ejercicio se intenta hacer la síntesis de la dinámica que se traduce en la evolución del juego.

4.8 Relación entre el territorio y la condición humana las gramáticas del ajedrez

En este trayecto la intención es desmontar y reconfigurar el conocimiento de la razón. Reconfigurar y pensar en nuevas posibilidades de juego es pensarse en otra historia, pero no una historia que los adultos les marquen a los niños y jóvenes, sino una historia que ellos mismos deben crear. Esto rompe las relaciones lógicas tradicionales, fundamentadas en la fría razón.

Respecto a la ruptura con la lógica formal y la razón, señala Zemelman (2006):

> La ciencia progresa porque el hombre se ha atrevido a pensar en contra de la razón. Lo que representa una expresión del cuestionamiento del que tú consigo mismo se ha atrevido a pensar en contra de sus verdades se ha atrevido a pensar en contra de la razón, se ha atrevido a cuestionar su seguridad intelectual. Ese es el papel vital de la especulación. (p.72)

Partiendo de este presupuesto, se necesita definir los parámetros sobre los cuales se establecen las estructuras del juego y develar su espectro. Para este ejemplo, se recurre al juego del ajedrez para, desde la crítica a lo conocido, realizar el salto y construir de nuevo.

4.9 Elementos de profundización teórica

Establecer el diálogo que plantean los roles con el mundo real es intentar colocarnos frente a la pregunta; como diría el profesor Zemelman: *"colocarse frente a la incógnita es colocarse frente a lo indeterminado"* (Zemelman, 2006: 80), y esta posibilidad es la que desde la subjetividad humana desarrolla el pensamiento.

Explorar sobre el juego del ajedrez, como el juego de tablero más antiguo y popular, sigue siendo una arbitraria coincidencia; sin embargo, es uno de los tantos caminos para enfrentarse a un problema didáctico racional y esquemático, para ponerlo en cuestión y lanzarlo al abismo, para desde una mirada crítica e investigativa reformular trayectos, apropiaciones, críticas y caminos hacia el conocimiento.

La invitación de Zabala (2009) a la investigación constante en el aula es romper con las maquínicas didácticas y permitir que sean los acontecimientos y las rupturas de las certezas las que elaboren el conocimiento.

4.9.1 El tablero – El topos epistémico

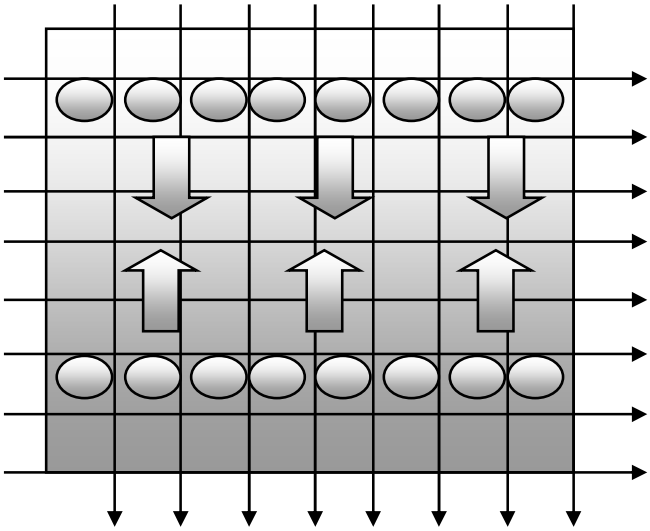
El tablero simboliza el espacio sobre el cual existe la posibilidad de movimiento, en él se marcan los trayectos posibles, los nodos y los puntos de encuentro; sin embargo, también puede simbolizar el límite, luego de hacer los mismos caminos y recorrerlos una y otra vez; cuando se desea salir de la cotidianidad y crear nuevos recorridos, el tablero es un límite, como el formato de un disco y la pista posible en la que se guardará la probable información que vendrá; así mismo, la escuela genera un formato y un único camino para aprender, que se repite una y otra vez. Este es un límite de lo conocido de las certezas, y hacer el salto en una educación llena de incertidumbres es más que un deseo, una necesidad. Los paradigmas actuales se están rompiendo y las condiciones de ahora no son las mismas de décadas atrás. Sin embargo, este tablero de la educación, el que se tiene aquí y ahora, es en el que las comunidades se mueven cotidianamente, con el que hay que jugar; por ello, replantear-analizar-sintetizar-revolucionar es el primer paso para salir de él.

4.9.2 Las fichas – El ontos

Los hombres y sus deudas históricas viven en posiciones en las que son, quieren y pueden ser; factores como el liderazgo, la civilidad, el grupo o la masa, como formas organizacionales, generan posiciones o roles sociales que determinan su capacidad de actuación; en los juegos esto es evidente, las fichas se agrupan y se diferencian por colores, por cantidad; existen las exclusivas y las que abundan; las que son pocas tienen características diferentes a las que se encuentran en mayor cantidad. Sin embargo, tener un rol definido en el

sistema por la estratificación no resuelve el sentido profundo de humanidad, y allí sigue estando el vacio histórico que la civilización no ha podido subsanar.

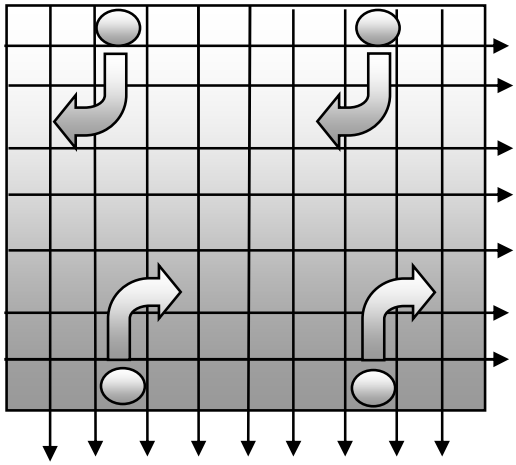
Ilustración 5. El peón= infantería = pragmática



Fuente: Construcción propia

Según el diccionario de la RAE, jornalero es quien trabaja en cosas materiales que no requieren arte ni habilidad, está marcado por el trabajo y en el tablero del ajedrez se ubica frente al contrincante en el campo de batalla.

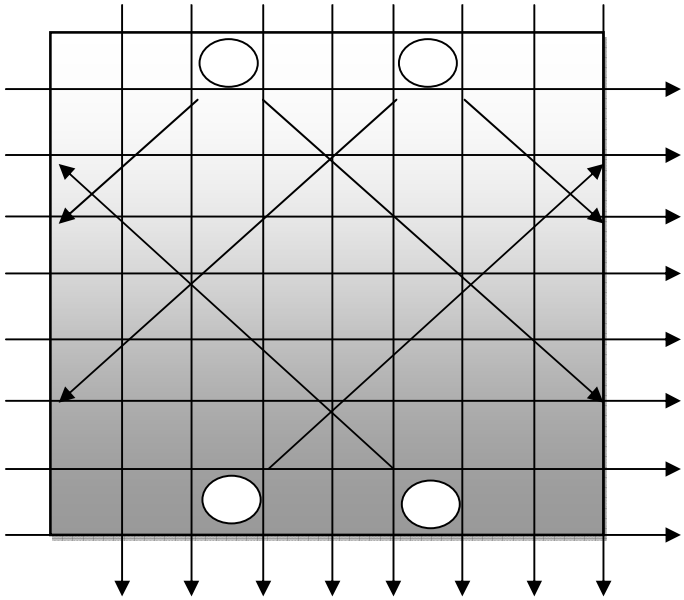
Ilustración 6. El caballo = rango = estrato



Fuente: Construcción propia

El que pertenece a una orden de caballería corresponde al hidalgo de calificada nobleza; según las cohortes de los reyes, es quien porta con nobleza y generosidad, pero es un soldado a caballo.

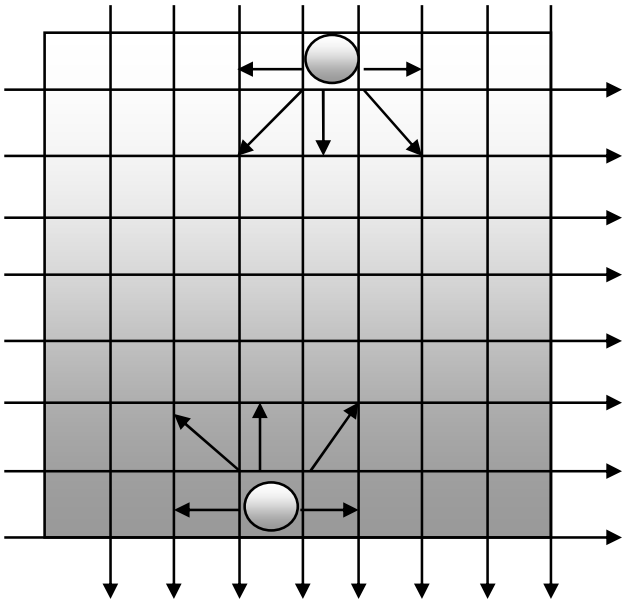
Alfil = elefante = mensajero



Fuente: Construcción propia

Alfil viene de la palabra árabe “al-fil” que significa elefante, este contiene para la época la capacidad del mensajero; guarda simbólicamente el valor de la comunicación en la intermediación; por ello, sus movimientos nunca son de frente al campo de batalla, siempre son diagonales.

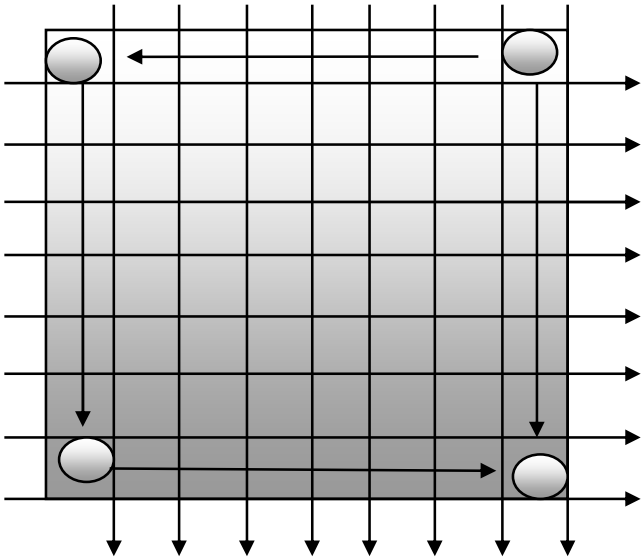
Ilustración 7. El rey = poder = ley



Fuente: construcción propia

Rey viene del latín “rex, regis” que significa monarca o príncipe soberano de un reino. Marca la ley, el orden y la planificación, a pesar de su movimiento esporádico y lento; de él depende en absoluto el juego, en el momento en que esté en peligro, está al límite, se acerca el final y solo cuando a este se le amenaza a muerte se acaba el juego.

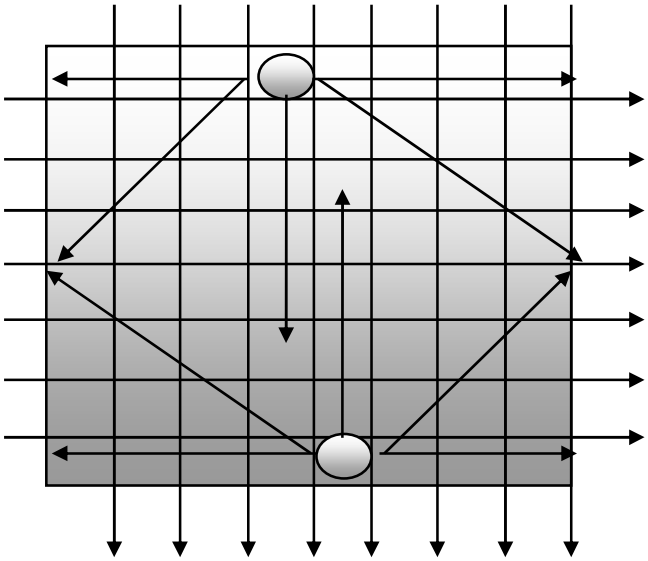
Ilustración 8. La torre = territorio, colonización y protección



Fuente: Construcción propia

En la antigüedad se usaba un armazón transportable de madera, en forma de prisma o tronco de pirámide alto, que se empleaba para combatir y asaltar las murallas enemigas. Este símbolo de edificio fuerte estaba diseñado para ganar territorio y vencer. Sin embargo, también se usaba para defender los territorios como albarranas y contrafuertes de los castillos.

Ilustración 9. La dama = reina



Fuente: construcción propia

En el juego de ajedrez es la ficha privilegiada que tiene movimiento a todas direcciones, es la ficha por excelencia que hace contrapeso en cualquier juego; se puede obtener al perderla por cambio de peón que llega al final; el símbolo de la dama en la nobleza es de rango al interior del imperio. Es una ficha que, al igual que el rey, tiene posibilidades de movimientos a todas partes; sin embargo, a diferencia de este que procura la cautela paso a paso, se extiende a lo largo y ancho del tablero sin restricción alguna.

4.9.3 La retícula – La episteme

Reconociendo el recorrido hecho por la historia de la humanidad, se rescata la retícula como la posibilidad de pensamiento, como el filtro que permite dejar algo indispensable y el resto obviarlo; es algo necesario para tener la civilización que tenemos hoy, sin el ánimo de idealizarla, pero tampoco con el propósito de negarla; se tiene claro que la posibilidad de pensamiento que está instaurada en la contemporaneidad presente se debe a ese desarrollo que la humanidad ha tenido hasta el momento actual. Entonces se ve la retícula del tablero como posibilidad epistémica y punto de partida para un nuevo juego.

4.9.4 Los nodos – Lo relacional

Gracias a los nodos que generan lo relacional en el encuentro, es posible definirse como comunidades de sentido. Este es uno de los fundamentos para propiciar nuevos caminos de interacción en donde la característica principal es el encuentro con el otro, rescatando la alteridad, la posibilidad de reflejarse-sentirse-reconocerse como comunidad planetaria.

2. CAPÍTULO III

CAMPO EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA

***Metáfora**: Del aula-ajedrez a la didáctica en complejidad, descubriendo líneas de fuga en la construcción de territorios de humanidad.*

Pregunta de campo:

¿Cómo proponer una educación pertinente y equitativa que tenga en cuenta el desarrollo humano, sin olvidar la relación con el mundo y la sociedad?

5.1 Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas

En el ámbito de las ciencias sociales, el pensamiento latinoamericano despierta del estado que durante muchísimos años estuvo, ya que estaba atrapado en un conjunto de conceptos que no estaban dando cuenta de la realidad y que se deberían redimensionar o redefinir; por ejemplo, conceptos como indio, blanco, negro, raza, estratificación social, explotación, empresario, inclusión social, obrero, asalariado. Estos son algunos de los conceptos heredados que se han aplicado como si la realidad fuese homogénea en los distintos

planos culturales de los diferentes países. Conceptos estos que son aclarados por Zemelman (2004).

El pensamiento teórico no está ligado a nuestro quehacer cotidiano, sino que se ejercita de manera clara en cada acontecimiento del aprendizaje a través de la enseñanza, la repetición y la transferencia de saberes preestablecidos; es la puesta en marcha de un conocimiento que se convierte en un acumulado sistemático. Por su parte, el pensamiento epistémico consiste en las nuevas construcciones que elaboran los sujetos desde sus conocimientos y realidades cotidianas.

Todo ello es lo que está detrás del enunciado "pensamiento y cultura en América Latina", porque América Latina es a su vez, un territorio en movimiento cultural conformado por personas que se están transformando y construyen realidades distintas a las que pueden eventualmente surgir en otros contextos culturales, como los europeos, los americanos o los africanos.

Por ejemplo, Popper (1983) dice que la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no el predicado, no es atribución de propiedades, pero el problema está en darle a la pregunta un estatus, no solamente un estatus a manera de conjetura, sino algo más amplio que le permita al pensamiento colocarse ante las circunstancias.

Cuando se dice colocarse ente las circunstancias, frente a las realidades políticas, culturales, económicas, culturales, significa que se está construyendo una relación de conocimiento, sin que esta quede encerrada en un conjunto de atributos, porque esa sería ya una afirmación teórica.

> Tiene significado plantearse la transformación del pensamiento categorial en una antropología: la propia del sujeto capaz de incorporar su momento histórico. El devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo. (Zemelman, 1998, p. 154)

La sociedad moderna enfrenta y pretende solucionar los problemas que existen, enfrentarse a una ofensa mientras se enfrenta a la altura de paradigmas; solo un cambio potente de pensamiento logrará sacar al hombre de la historiografía y la objetivación; es probable que existan pensamientos paralelos, en donde los mismos, desde hace algún tiempo, estén intentando la ruptura paradigmática. Sin embargo, es difícil esta forma de pensamiento epistémico, porque la tendencia es ponerle nombre siempre a las cosas.

Bachelard (citado por Zemelman, 2004) recomienda cuidarse de dos riegos: el primero de ellos es no ponerle nombre viejo a las cosas nuevas, y el segundo es creer que son innombrables porque no tienen nombre cuando se las plantea. En ese tránsito de no colocar nombre viejo a las cosas nuevas y creer que por no tener nombre son innombrables, se ubica lo que se ha llamado pensamiento epistémico.

Lakatos (1993) se cuestiona sobre el ser humano y el porqué ha podido evolucionar en la construcción de conocimiento, y se responde en los siguientes términos: porque el ser humano ha sido capaz de pensar en contra de sus propias verdades, porque ha podido pensar en contra de sus propias certezas.

Además, él analiza estas expresiones planteando que para lograr este tipo de pensamiento hay que “desatarse”, no quedarse anclados en conceptos con contenidos definidos, sino plantear un distanciamiento de estos contenidos definidos, para lograr la

composición de lo cotidiano con la construcción de lo nuevo en movimiento, haciendo reflexión constante de los mismos, y esto es lo que este autor llama pensamiento epistémico.

5.2 Educación en la globalización

Se quiere empezar este aparte con una reflexión de Zemelman (2002), quien dice:

> (…) cualesquiera sean los mecanismos que exploten al hombre y le impidan su desenvolvimiento, es posible rastrear la huella de una búsqueda ya comenzada, aunque no siempre como un propósito central, sino como insinuaciones sugeridas de manera lateral, incluso, a veces, fortuitas y contingentes. (p.16).

Respecto a los efectos de la globalización sobre la existencia de los seres vivos, se encuentran múltiples posiciones desde las diversas vertientes de pensamiento político-social-económico-cultural; en última instancia, de todas aquellas que se preocupan por las condiciones del desarrollo humano sostenible y sustentable en el planeta.

Esta era le impone a la educación el reto de volver a conceptualizar profundamente su quehacer, dado que las tecnologías de la información como instrumento de ampliación y universalización han cambiado el rol del docente, en quien se produce una coyuntura que lo encamina a ser un productor de conocimiento útil. Ahora la pregunta sería: ¿Cuál es realmente el problema en la educación que se tiene? Al respecto, Quintar (2006) afirma acertadamente: "(…) es quizá la necesidad de terminar con la pérdida de identidad y de reconocimiento de los enseñantes de todos los niveles de enseñanza, a pesar de que muchos profesores universitarios y más aún de posgrado, no se consideren enseñantes". (p. 19).

La exigencia a la educación está en reinventar no solo currículos sino caminos, en la perspectiva de formar a futuros hombres para la autonomía con capacidad crítica-reflexiva-analítica; se trata de una ocasión competitiva sin descuidar el componente humanístico.

La globalización exilia un replanteamiento de la educación con el estado, la sociedad y el sector productivo, para fortalecer sus funciones esenciales, porque como institución dedicada a la producción de conocimientos está en la obligación de introducir al ser humano en la contemporaneidad. De allí que la educación tenga un reto trascendental en la globalización.

> El currículo, afirma temerariamente, como las reales cédulas de los reyes de España, se acata pero no se cumple. El profesor lo ve pero no lo cumple. Su práctica es otra cosa. El problema serio está vinculado a una actitud frente a la práctica docente, no con la enfermedad contagiosa del cambio del currículum. (Lizárraga, 2008: 8-9).

Cálculos teóricos hablan de preparar profesionales competitivos o de preparar un recurso humano con la más alta calidad; al hablar de competitividad se debe ser claros en el sentido de relacionar esta con una racionalidad axiológica, es decir, pensar en el hombre como sujeto histórico y persona dotada de valores; es pensar que el desarrollo económico debe servir al hombre, el desarrollo en la relación competitividad-educación superior, dentro de una racionalidad axiológica, y centrarse en el humanismo para no caer en la lógica del capital y de la instrumentalización.

Además, es necesario tener en cuenta que la globalización está rompiendo conceptos, visiones y paradigmas; por tanto, la investigación en educación tiene que ser permanente porque ha de contribuir a la solución de problemas conceptuales e introducir al hombre en los

nuevos meta-relatos, discursos y lenguajes que llegan cargados de visiones que alteran las construcciones teóricas clásicas.

> Para mirar la globalización se requiere un intento de cambiar la mirada, en cuanto coexisten múltiples manifestaciones del fenómeno que no pueden ser leídas en los viejos términos maniqueos de bueno-malo, positivo-negativo, sino que se nos manifiestan como fenómenos donde se articulan múltiples manifestaciones de ellos y hacen que tengan muchas aristas para ser observadas, y esto significa mirar de otra manera, un poco en arco iris, haciéndonos ver los múltiples factores de un fenómeno que está ahí invadiendo nuestra vida cotidiana y que reestructura y reorganiza nuestra manera de ser y estar en el mundo. (Mejía, 2009, p. 2).

Para no perderse en la globalización, es necesario reestructurar a fondo la educación en todos sus niveles, cuantificar a los trabajadores, formar profesionales competitivos sin perder de vista la formación humanística. Se requieren, igualmente, investigaciones altamente calificadas, recursos económicos y organización del trabajo empresarial, pues de lo contrario, solo se haría una inserción pasiva, es decir, se tendrían que abrir impasiblemente las puertas al mercado mundial y esperar que invada la atmósfera globalizante.

> *¿Cómo construir un modelo pedagógico alternativo al existente desde lo local, en respuesta al avasallamiento de la globalización?*

5.3 Globalización, educación y democracia

La globalización como fenómeno tan solo se plantea recientemente, dado que en las últimas décadas ha marcado profundamente el futuro económico del mundo, afectando a los países en desarrollo de una manera decisiva. Muchos autores y pensadores sobre el destino de la civilización han venido repitiendo que el mundo se está acercando cada vez más; las comunicaciones van a tener un gran impacto en los patrones de vida de los países, el acceso a la información va a determinar el desarrollo de las naciones, el mundo se transformará en una aldea global y el conocimiento será el mayor recurso de las naciones.

La realidad es que la globalización económica ya no es una categoría o un posible camino de la economía en el mercado, sino un hecho concreto que está cambiando por completo las estrategias económicas de todas las naciones, lo cual redefine las relaciones internacionales creando nuevos y poderosos patrones culturales.

Ante el mundo globalizado, el individuo de la democracia, como anota Roiz (1996) "es un hombre o mujer que se mueve en parte por fuerzas que no brotan de la zona consiente y controlable de su "yo", el individuo ha empezado a reconocer que no posee el control lucido de su ser". (p. 143) Esto quiere decir que el ser en la sociedad actúa de manera impulsiva respecto a sus referentes más próximos, que son de carácter histórico, cultural, económico, más cercanos a las experiencias de la misma comunidad.

Estos referentes se convierten en los caminos ya recorridos por los cuales es más fácil transitar; de hecho, formular transformaciones sería como pedir abrir una carretera en medio de la selva, una labor titánica con respecto a la mente humana que está acostumbrada a transitar los caminos de sus formulaciones que pasan de un plano consciente a uno inconsciente, incluso de carácter generacional.

Pese a esto, las rápidas transformaciones de la modernidad, especialmente de la era de las telecomunicaciones, han imprimido un halo de ligereza a los cambios humanos, que han sido como gotas constantes que con el tiempo han generado una especie de estalactitas mentales fabulosas, pero que impiden la visualización del fondo de la caverna.

La verdad es que la globalización no está produciendo progreso y desarrollo de manera uniforme, sino de forma desigual-fragmentada-inequitativa, y las ventajas del desarrollo son para un reducido sector de la población mundial y crean profundas brechas de desigualdad en términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales. Desde el punto de vista ideológico, la globalización es el argumento neoliberal que trata de justificar el sometimiento del desarrollo de los países a los dictados del mercado bajo el supuesto de igualdad de oportunidades para todos.

Para hablar de globalización hay que tener una mirada retrospectiva de los movimientos históricos. En el planteamiento de indagación se tiene claro la influencia de la globalización en el entorno local, y la cultura moviliza el pensamiento, de hecho, la cultura se re-configura a través de los medios masivos de información. Es inminente generar nuevas formas de pensamiento en los jóvenes que serán el futuro de las localidades; por esto, se justifica el hecho de abordar el cuerpo en la dinámica social-local partiendo de nuevas expectativas con herramientas conocidas.

El asunto de la globalización puede convertirse en un asunto de percepción, en la medida en que se perciba una nueva forma de ser y relacionarse; además, es posible crear una alternativa como respuesta a la crisis inminente que deviene de la globalización.

La educación es un proceso vital para la sociedad porque a través de ella se transmiten los "hábitos de ser, pensar y sentir de los viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de

ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir". A partir de aquí Dewey (citado por Geneyro, 1995) establece que "(…) existe un vínculo primordial entre los términos como comunidad y comunicación". Un elemento principal que distinguía una comunidad en una asociación meramente física, es la de tener creencias y valores comunes.

Este hecho solo es posible mediante la comunicación; por lo tanto, la educación es un proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos-valores-costumbres-formas de actuar. La educación ha estado presente en todas las acciones-sentimientos-actitudes, ha hecho de los ciudadanos unos demócratas-libertarios-reproductores; por eso, acudimos a ella en busca de movilizar lo que se quiere ser en el ámbito humano y social, lo que cuesta tanto trabajo afrontar; solo a ella, a la educación, que como gota de agua cala la piedra, podemos conferir para realizar el salto.

Freire (1998) supone un claro ejemplo de cómo la educación democrática puede contribuir a activar procesos de democratización más amplios, e incluir en estos procesos a los grupos sociales más desfavorecidos o tradicionalmente silenciados.

La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura del vínculo social. Según Morín (Citado por Brecha 2006), “la educación disciplinada del mundo desarrollado aporta no pocos conocimientos, pero engendra un pensamiento especializado que es incapaz de aprender los problemas". De ella, no obstante, se espera que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional.

La pregunta formulada luego de este análisis respecto a la indagación plantea: ¿Cómo proponer

> *una educación pertinente y equitativa que tenga en cuenta el desarrollo humano en sus relaciones con la sociedad y la naturaleza sin olvidar la relación con el mundo del trabajo y la investigación?*

5.4 El sujeto de formación en el sistema-mundo: entre la educación y la democracia

Desde el idealismo ciudadano, la democracia es una forma de convivencia social en la que los miembros son libres con igualdad de derechos y las relaciones sociales se establecen de acuerdo con mecanismos para actuar socialmente como un cuerpo único que posee la soberanía. Sin embargo, ante tal idealización Roiz (1996) plantea que "lo reproductivo, que representa trabajos, roles, responsabilidades decisivas, altos costes económicos, tiempos utilizados y coraje moral, se aprecia en la democracia como un soporte necesario pero sin valor público." (p. 156).

La democracia es enseñada y aprendida, como una forma paramétrica de ver el mundo, como una cosmovisión impuesta; este aprendizaje se delimita cuando los seres humanos en el mundo que los rodea se dan cuenta de que están ordenados por el código de la ciudadanía. Sin embargo, ¿qué podemos hacer? Si el sujeto atribuido a la democracia no es más que un muñeco de deseos implantados como definió Roiz, a través del binomio poder/conocimiento, tan solo queda la esperanza en lo humano que subyace en la pregunta por el nuevo sujeto de la democracia del siglo XXI.

La relación entre educación y democracia es un tema de la antigüedad. Aristóteles, Sócrates y Cicerón, entre otros filósofos, hicieron referencia a la formación del ciudadano en

función de su participación en la vida política de la comunidad. En la actualidad uno de los objetivos destacados en las propuestas político educativas mundiales y de América Latina es precisamente el de "formar ciudadanos responsables y participativos" con énfasis en la educación para la democracia; cuidando de no caer en las garras del sistema reproductor de sujetos alienados o de "monigotes" (Roiz, 1996, p. 139) creados por un poder vicioso y ensimismado.

La globalización requiere reinventar la escuela como arma indispensable en la actual coyuntura y en el mejoramiento de la calidad de la educación a través de la investigación y de la protección social, con la relación escuela-sociedad (Roiz, 1996). Caer en la trampa que propone el sistema es no dar respuesta a la pregunta.

El mundo "moderno" y "democrático" exige una educación de calidad y equidad; sin embargo, esto parece una falacia pertinente e internacionalizada, que dice tener en cuenta el desarrollo humano, la relación del hombre con la sociedad y la naturaleza, pero que, no obstante, privilegia la relación con el mundo del trabajo y la producción.

5.5 Los docentes incitadores de movilidades

Convocar al docente a incitar movilidades en los sujetos de conocimiento es definitivamente invitarlo a enamorar sujetos. Esta incitación es atractiva a la transformación, pues salir del camino conocido que durante décadas se ha transitado y perfeccionado genera temor en todos los aspectos: económico, social, pedagógico, tecnológico. Pareciera que toda las esferas han sido tocadas por el camino de la educación, porque ella inocentemente parece cohabitar en todos los espacios de nuestra vida, esto es, parece haber influido en cada uno de los pasos y decisiones de los ciudadanos; por eso, solo en la infancia y la juventud es posible

trazar nuevos caminos; los niños y los jóvenes aventureros por naturaleza, podrían transitar hacia una nueva construcción de ciudadanía.

A manera de denuncia, Roiz (1996) declara que "la infancia y la dependencia del grupo son las dos grandes vías de inoculación de conocimientos" (p. 143), y que "son, por tanto, vías que hay que revisar y controlar para que cese el círculo vicioso del falso aprendizaje". Por eso, hay que permanecer atentos; el llamado a crear sujetos de formación es un llamado a transformar en racionalidad crítica, entendida esta como la capacidad de pensar el conocimiento, y no de recibirlo masticado para evitar el pensar.

El desafío, en palabras de Zemelman (2006), es definir un razonamiento para sustentar una propuesta de construcción del conocimiento, partiendo del movimiento de la conciencia histórica. El intento se direcciona entonces a generar sujetos de formación, que visualicen al interior de sus comunidades el conocimiento pertinente desde lo local, permitiéndoles empoderarse como localidad ante mundo globalizado, y no perder su lugar en el mundo de la democracia. (p. 83)

Es muy complejo sugerir la innovación del espacio docente, máxime cuando esta labor se encuentra en la mira de lo administrativo, siempre controlado a través de las estructuras funcionales. De allí que el marco de movimiento para el docente sea tan limitado en la realización de estrategias de innovación y sea necesario el límite; sin embargo, es importante contener marcos destinados a la creatividad y realización de la motivación del intelecto.

La tensión de las estructuras administrativas en lo que respecta a las funciones del docente opaca los espacios de la creatividad en espacios colectivos de construcción pedagógica.

En este gran ajedrez que simboliza a la humanidad en el juego de las relaciones sociales de producción, se mediatizan conceptos para establecer valores de roles a través de la comunicación; de hecho, la situación ante la globalización obedece a premisas comunicadas que con el paso del tiempo se legitiman, en tanto nivel relacional en medio de la comunicación, y el hecho de su existencia aunque virtual les permite definir su campo de realidad.

La crítica a la gestión del conocimiento es clara cuando se aborda el tema como la fragmentación de los contenidos, es importante sugerir a las políticas educativas la ampliación de los espacios docentes; no de tareas administrativas, sino de la libertad de evaluación y administración del conocimiento; no como consumo, sino como bienestar y alegría para los sujetos en formación.

Es claro que para generar un cambio en la educación los primeros que deben transformarse son los docentes; este acto de transformación parte desde las estructuras. Sin embargo, el espíritu de la transformación docente o lo que llama el profesor Palacio "intelectuales transformativos" se debe configurar como experiencia desde las expectativas del docente en su contexto cultural, teniendo en cuenta sus apreciaciones ideológicas y aportes conceptuales. El sistema debe preparar al niño para pensar, más no para repetir, y sobre esto se ha hecho mucho énfasis. ¿Cómo exigirle al joven algo que yo como docente no puedo realizar?

Por lo anterior, la actitud del profesor convoca ser motivada por las estructuras administrativas de lo educativo, como si el administrador docente no hiciese lo mismo que no queremos hacer con los niños, pues la represión se reproduce en el aula, se cambia el látigo por la amenaza de la nota, al igual que en la pelea por derechos y deberes de los docentes se cambian las acciones represivas por amenazas administrativas.

Ahora bien, el mundo globalizado amenaza lo local. No se puede ser ciegos ante fenómenos sustanciales como los grandes cambios en las teorías de la economía, la geopolítica y el desarrollo de las regiones; por eso es necesario instalarse como seres-sujetos propositivos y creativos. Para ello, como bien lo anuncia el profesor Patiño (2011), "se requiere que los actores locales, regionales y nacionales, en este caso los maestros, directivos docentes, alcaldes y líderes comunales, tomen conciencia del papel protagónico que cumplen a largo plazo." (p. 2).

Por ello, como primer momento para replantearse el hecho de la función del docente, debe sentarse un diálogo entre la estructura de organización administrativa docente y los profesores, a fin de construir una política de desarrollo curricular que invite a la creación, como un acto necesario para el cambio y la evolución de la educación.

Al respecto, llama la atención Freire (1998) al considerar "una conquista si nosotros los intelectuales descubriésemos medios por los cuales los grupos y movimientos populares sepan mejor aquello que ellos están sabiendo." Esto plantea la necesidad de descubrir que es fundamental que exista "una forma de organización mediante la cual esos grupos y movimientos se armen a través de la organización mayor del saber que en sus cuerpos circula" (p. 26).

Por lo tanto, la organización comunitaria se convierte en un reto que atañe a los educadores y compromete a generar nuevos vínculos de convivencia social e interinstitucional desde la interculturalidad y el respeto por la génesis de los sujetos, con el propósito de lograr la implementación de dinámicas culturales-sociales-educativas entre los diversos actores educativos, que al final sean los pilares de cambio y transformación social contemporáneos. Los resultados han puesto en evidencia que no es fácil cambiar la conducta del individuo con

efectos duraderos. Para lograr cambios que perduren, hay que acceder a lo que llamaríamos los códigos fuentes del software ciudadano. (Roiz, 1996).

La salida probable estaría en lanzar la educación a la recopilación de prácticas comunitarias y fundamentos teóricos, que contribuyan para que las comunidades tomen conciencia crítica y se conviertan en gestores de propuestas que colmen sus expectativas y, por ende, se empoderen en el resurgimiento de un modo de vida en el cual la inclusión social sea el factor que los identifique globalmente.

La tecnología, las telecomunicaciones y los avances científicos han reconfigurado la vida de los sujetos, por lo que es urgente cambiar la concepción del docente como repetidor histórico y propiciar un docente activo y reflexivo que acompañe a sus estudiantes en la expedición del conocer.

Autores como Castells (1997) exponen las implicaciones individuales y culturales de la sociedad en el marco de las tecnologías de la información y de la comunicación. Estudiar el fenómeno supone una reflexión que trae el asunto a la conciencia inmediata, con el propósito de definir estrategias de alcance para su transformación; de lo contrario, las comunidades de países subdesarrollados corren el riesgo de llegar al extremo de la marginalidad inconsciente.

> *¿Cómo impactar a los compañeros docentes en la búsqueda conjunta de la nueva indagación epistémica que requiere la educación y los procesos formativos?*

¿Cómo construir un modelo educativo alternativo desde lo local, que dé respuesta al avasallamiento de la globalización?

3. CAPÍTULO IV:

EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL

El desarrollo local ha constituido un discurso inscrito en el paquete de ofertas progresistas de la postmodernidad que concursan en las últimas décadas alrededor de las prácticas de construcción social de Latinoamérica. En algunas propuestas se considera especialmente la participación popular y la integración social como una condición indispensable de sustentabilidad de cualquier proyecto cultural nacional. Detrás de estos planteamientos, existe un análisis de la realidad que atiende el déficit del sistema económico mundial de los años 60 del reciente siglo, considerado como una crisis de sustentabilidad mundial.

Temas como la emergencia de nuevos y potentes problemas sociales y políticos, enfermedades, hambre, dictaduras, los problemas medioambientales emergentes, contaminación, calentamiento global y desastres ecológicos son adjudicados al proceso de desarrollo dominante en esta época. El desafío, en palabras de Zemelman (2002), es definir un razonamiento para sustentar una propuesta de construcción del conocimiento partiendo del movimiento de la conciencia histórica.

Por otra parte, las debilidades teóricas que ofrecen los paradigmas clásicos sobre el desarrollo humano de la época, no logran dar cuenta de los cambios acelerados que se van produciendo en los distintos ámbitos del acontecer cotidiano y global. Las naciones van perdiendo potencia aglutinadora, la democracia se observa cada vez más como una utopía, la guerra fría constituye muros de contención y división para la humanidad, el tercer mundo se hace visible a los demás por sus tragedias, el capitalismo y el comunismo van perdiendo

credibilidad con países del primer mundo, y surgen propuestas a escala humana, ecologismo, desarrollo comunitario.

Estos valores, revalorizar la economía local y la descentralización del estado, cobran fuerza y ocupan el lugar privilegiado donde iniciar las reformas necesarias para enfrentar la crisis mundial.

En la época de la industrialización había una inversión privada que dinamizaba la economía local y generaba ingresos, mientras hoy los gastos que le quedan al gobierno son muy dirigidos y prácticamente les está vedado producir. Las empresas estatales se privatizaron y esto condujo a la reducción drástica del empleo y las condiciones de negociación del salario y del trabajo. Hoy día la inversión que viene de afuera es muy poca y no sostenible ambientalmente.

Eso quiere decir que aún viniendo inversión extranjera pocas veces genera desarrollo y trabajo; por lo tanto, para la mayoría de las localidades no es una buena expectativa el desarrollo. De otro lado, antes el desarrollo local se definía con base en indicadores de crecimiento de la población o del ingreso monetario, pero hoy día se tiende a definir el desarrollo local como desarrollo humano, como un proceso continuado de integración y como desarrollo de las capacidades de los miembros de la sociedad local de las instituciones de una sección local, lo que permite caracterizar dicho desarrollo como un proceso continuo de aprendizaje.

Se sabe que la sociedad desarrollada es una sociedad que aprende, innova, consolida, crea oportunidades, integra, desarrolla las capacidades de sus miembros y, sobre todo, es una sociedad más humana. La educación es parte primordial para el desarrollo local de la sociedad, es un factor clave e imprescindible del desarrollo local y de la participación ciudadana.

Las condiciones para lograrlo son debatir con la sociedad local el tipo de individuos y ciudadanos que se quiere formar a través del sistema educativo; comprometer a varios sectores para implementar estos cambios e integrar y valorar la cultura local en la escuela, no olvidando que la educación es la gran motivadora del desarrollo local. Morín (citado por Brecha 2006) afirma, que "la educación disciplinada del mundo desarrollado aporta no pocos conocimientos pero engendra un pensamiento especializado que es incapaz de aprender los problemas".

Teniendo en cuenta algunas estrategias básicas de comunicación, es necesaria una movilización social que promueva la conformación de equipos en cada barrio o comunidad, y difunda contenidos no solo a través de la realización de ciclos formativos en cada uno los componentes, sino también mediante la consolidación de los equipos en las IES, la formulación de talleres de especialización, la formación de escuelas de padres de familia, y las jornadas sobre educación cívica, formación y consolidación de consejos estudiantiles.

A partir de esta reflexión y *teniendo en cuenta el cambio de paradigmas y las necesidades de esta época* surge la pregunta: *¿Cómo lograr impacto en el ámbito local a través de una didáctica en complejidad?*

Para dar posibles soluciones a esta pregunta y conceptuar desde una lógica compleja, a fin de impactar lo local con una transformación positiva, se ha elaborado una propuesta que parte de la relación entre el campo de la educación y el desarrollo local. En este campo se

desenvuelven tres puntos fundantes, a saber: (i) “La ucronía de la educación globalizante frente a la realidad local; (ii) “El sujeto de formación y el desarrollo local: asunto de política humana; y (iii) “Los saberes locales racionalizados frente a la problemática ambiental”.

6.1 La ucronía de la educación globalizante frente a la realidad local

Si se analiza la evolución del hombre en la sociedad, sus cambios a pasos agigantados, su percepción de la vida y sus necesidades inmediatas —con una atroz influencia del sistema educativo como reproductor del modelo a mínima escala, para evitar caer en la falacia que claramente define Roiz (1996) cuando afirma que*:* “Hoy no sabemos bien cómo explicar lo que nos sucede alrededor y reformulamos viejas teorías” (p. 135)—, surge la cuestión de cómo incitar a la escuela tradicional para cambiar su manera monótona y descontextualizada.

El anhelo planteado en esta obra parece un sueño, por desear un modelo educativo que privilegie la participación creativa del sujeto en formación y su comunidad, más aún cuando el planteamiento didáctico pareciera no afectar de manera sustancial el modelo; sin embargo, mediante el compartimiento y la socialización de los saberes focalizados hacia una apropiación de los mismos mediante una didáctica en complejidad, podrían generarse cambios estructurales que se convierten tal vez en un factor predominante para formular una educación apropiada y pertinente en lo local con respuesta al mundo globalizado. Para proponer una posición crítica como respuesta a este hecho, en un primer momento se debe delimitar su origen y luego su impacto.

Según Appadurai (1996), la globalización se define como proceso originado en la civilización occidental que se ha expandido alrededor del mundo en las últimas décadas, de

hecho recibe mayor impulso en la caída del comunismo y el fin de la guerra fría y continúa en el siglo XXI; además, se caracteriza en la economía por la integración de las economías locales, en una economía global de los modos de producción y los movimientos de capital que se configuran a escala planetaria.

De tal forma, cobra mayor relevancia el rol de las empresas multinacionales y la libre circulación de capitales junto con la implantación definitiva de la sociedad de consumo. Además de universalizarse el conocimiento de los derechos fundamentales de la ciudadanía en la cultura, se garantiza un proceso que interrelaciona las sociedades y las culturas locales en una cultura global (aldea global).

Esto hace que exista divergencia frente algunos modelos propuestos frente algunos ámbitos; en lo tecnológico, la globalización depende de los avances en la conectividad humana (transporte, telecomunicaciones), lo cual facilita la libre circulación.

En este mundo veloz es evidente una fuerte crítica al modelo, por la imposibilidad de transformarse a sí mismo; de hecho, un modelo necesariamente debe reconstituirse tomando en cuenta las transformaciones que el mundo le exige y demanda por su mutación. Sin embargo, "(…) la globalización se resiste a la posibilidad de producir formas de colaboración que podrían facilitar su comprensión o su crítica" (Appadurai, 1996, p. 2). Esto hace pensar en un estancamiento de las posibilidades de reestructuración como práctica y como concepto social. En el plano tecnológico los credos y los valores colectivistas y tradicionalistas causan desinterés generalizado y van perdiendo terreno ante el individualismo.

La disyuntiva en la que el sistema globalizado se basa es la manera en que lo local recibe la gran cantidad de información en la actualidad, quedando casi sin palabras ante el aplastamiento económico, tecnológico y cultural. Esta situación, acompañada de la velocidad

que impone la modernidad, se convierte para las comunidades en una valla difícil de saltar. Por eso, se plantea la Ucronía como el hecho fuera de tiempo para el cual la educación actual no está preparada; se está educando a destiempo para un mundo industrializado que ya pasó, para un mundo para el cual no se está preparado, tal vez por el miedo a asumirlo y encararlo.

Frente a este mundo veloz que avasalla, se entra en una total inconsciencia ante los problemas generacionales, de sostenibilidad económica y sustentabilidad ambiental que a futuro se perfilan como los más graves problemas que afronta la postmodernidad; ahora bien, los docentes no pueden permanecer más en la contemplación desde la distancia con la ingenuidad de creer que *"no nos va a tocar",* pues de todos depende la acción de muchas generaciones futuras.

6.2 El sujeto de formación y el desarrollo local: asunto de política humana

El aula es la jaula que alegoriza la educación de este tiempo, es el topo donde los sujetos en formación y los maestros se encuentran; es muy usual en los contextos educativos querer tener dominados los cuerpos de los estudiantes mediante las conductas represivas del orden; los muros como cárceles que encasillan y linealizan de manera paramétrica los contenidos disciplinares, desnaturalizando el sentido humano de la formación a tal punto de descuidar los asuntos de los sentimientos, las necesidades, los intereses de los educandos.

La retícula marca unos movimientos precisos antes de perder el equilibrio y caer al abismo sin fin que rodea al sistema; sin embargo, evaluar este contorno histórico pareciera una salida para plantearse una forma nueva de *ser* y *ver*, primero, en el educador para salir del encierro reticular del aula y, segundo, en el educando como creador de un mundo posible,

humano y habitable. El sujeto en formación debe ser partícipe desde la planeación de su formación, partiendo del desarrollo de temáticas que contribuya a su propia formación.

> (…) No puede resultar extraño que la condición humana requiera de un lenguaje que escape a las funciones cognitivas, ya que es propio de esta incorporar la función potenciadora de lo indeterminado que se contiene, en forma oculta, en los límites de las circunstancias; de ahí que la utopía como visión de mundos posibles cumpla la función de constituir lenguaje para reconocer los despliegues posibles. (Zemelman, 2002, p. 63-64).

Se está en una época que solicita con urgencia generar nuevos territorios de formación que permitan al ser humano potenciar otras formas, debido a que el actual modelo constriñe al sujeto; de seguir así, es imposible pensar en reformularse como seres humanos; es necesario hacer un cambio profundo en el sentido de humanidad que debe partir de un movimiento con tendencia social y de esta manera movilizar las condiciones del sistema. Sin embargo, para que esto pueda ser una realidad es menester intentar con los jóvenes y niños agenciar nuevas formas de conciencia de vida.

Es importante destacar el concepto de sujeto, tomando como referente a Palacio (2008), quien referencia desde el mismo punto de vista que Occidente impone cuando nomina al sujeto como tal, enmarcándolo en su misma denominación. Este hecho cuestiona sobre la educación y aporta el hecho de nombrar al "sujeto en formación", lo cual quiere decir que este sujeto está en devenir y, de esta manera, se rompe la linealidad de un sujeto estático, paramétrico y premeditado por la educación y se le da la posibilidad de construirse en diversas posibilidades, creciendo en el conjunto de la vida, la práctica y la reflexión.

Hacer un tránsito hacia los sujetos en formación en una sociedad que intenta enmarcar y restringir las posibilidades del ser, es intentar abordar el camino de conocimiento saliendo en

ruptura con los preconceptos estratificadores o perfiles disciplinares; estos se constituyen en los nuevos conocedores y buscadores de nuevas epistemes. Es necesario reconfigurar entonces los llamados estudiantes como sujetos en formación que partan de sí, planteándose en la posibilidad del ser-sujetos, para desde allí posibilitar las salidas a la encrucijada que los paradigmas modernos han marcado en la sociedad. Es fundamental potenciar al ser, convirtiéndolo instantemente en un sujeto de formación, que trascienda los supuestos históricos para potenciarse; solo en la potencia de este se da la fuerza y el empoderamiento a las decisiones de sus comunidades.

Importante también el hecho de pensar la educación actual en un marco de legitimidad histórica y orientación para la acción, proponiendo una reflexión sobre el sujeto social en donde este pueda ser partícipe de la construcción de su propia comunidad, tal vez fomentando escenarios que garanticen la inclusión de los sujetos en la toma de decisiones a la organización de bienes naturales, científicos y culturales de una comunidad, para así romper con las jerarquías conceptuales, ya que en los mecanismos de la participación se pierden importantes aportes que surgen desde la escuela; lo anterior se da porque no existen territorios reales para su apropiación.

También es importante la analogía propuesta por el autor cuando enuncia el rizoma como una metáfora para el conocimiento, invitándonos a reflexionar sobre lo vital en un sentido de retroalimentación, construcción y deconstrucción constantes; a lo que se invita en el texto desde el ámbito educativo como partícipes y actores del proceso educativo es un sentir, propiciar lo que se llama la fuga, lo desmontable, conectable, las salidas múltiples, teniendo en cuenta que la relación pedagógica es propicia para generar relaciones de conocimiento que impacten a la sociedad a través de los niños y jóvenes.

Importante en el ámbito educativo es reconocer algo que siempre ha estado pero que se ha desconocido como el hecho de lo social, lo político y lo económico, para de esta manera al

apropiarlo y aportarle en materia de educación, desde una visión del sujeto de conocimiento se pueda verificar que es posible lograrlo.

La reflexión sobre lo ético presta toda la atención a la voluntad de ser, en donde también se posibilita la autonomía, se indica la eticidad del sujeto, se elabora en la medida que se genera autonomía de conceptos elaborados con la comunidad en un acto alegre del aprender. En este momento la pregunta que subyace de esta lectura es: ¿Cómo generar espacios y territorios para la nueva forma de construcción humana? ¿Es posible desde lo que tenemos en la educación hoy formular un nuevo territorio epistémico? Aquí el papel del docente es fundamental por el hecho de que se debe fijar toda la motivación necesaria para que el sujeto de formación construya su territorio de conocimiento a través de la felicidad. Este componente y el interés que generan el acto del conocer serán los ingredientes fundamentales para reconfigurar el espacio de formación.

6.3 Los saberes locales racionalizados frente a la problemática ambiental

Fundado en el pensamiento filosófico y en razón al movimiento que tiene inicios en los años 80, nace el "Pensamiento Ambiental complejo" en respuesta a la crisis de sentido que aborda esta generación; este pensamiento ambiental complejo surgido en época de crisis no pretende ser, sino que, según Pineda, propone complejizarnos a través de las preguntas que surgen entre el mundo habitado y el que puede ser posible habitar. De tal manera que en la medida que surjan posibles respuestas, no tenían que ser enteramente expuestas, dado que el habitar es local y así mismo la gran pregunta por el pensamiento ambiental complejo se tornaría en una multiplicidad de respuestas alusivas a lo local.

Intentando acercarnos a la realidad de la crisis ambiental, se vislumbran herramientas de develamiento, que podrían ser las enunciadas como finalmente se destaca en el texto, la manera reflexiva-propositiva en que se entregan las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las posibilidades y actualidades del pensamiento ambiental? ¿Desde dónde se piensa? ¿Para qué se piensa? ¿Qué es aquello que es pensado? ¿Cuál es la imagen de este modo de pensamiento? ¿Tiene algún significado para nuestro tiempo preguntarnos por el sentido del pensar? Preguntas que a su vez se replantean, en el pensar habitar.

7. MAPAS Y TRAYECTOS

7.1 Trayecto hologramático

En un primer momento se desarrolla un planteamiento lineal enfocado a la búsqueda del desarrollo del pensamiento en el sujeto de conocimiento. En el tránsito por la formación como maestrantes se encuentra la divergencia y la incertidumbre, situaciones estas que llevan a postular nuevas preguntas y plantear nuevas formas de resolverlas.

Los planteamientos que inicialmente hicimos, de cara a la educación, no tocaban los presupuestos políticos, sociales y económicos que en la actualidad son un imperativo; ejemplo de ello, la mundialización de la economía y la globalización, situación que conlleva a los docentes a pensar: ¿en qué mundo vivimos y por lo tanto para qué mundo estamos educando?

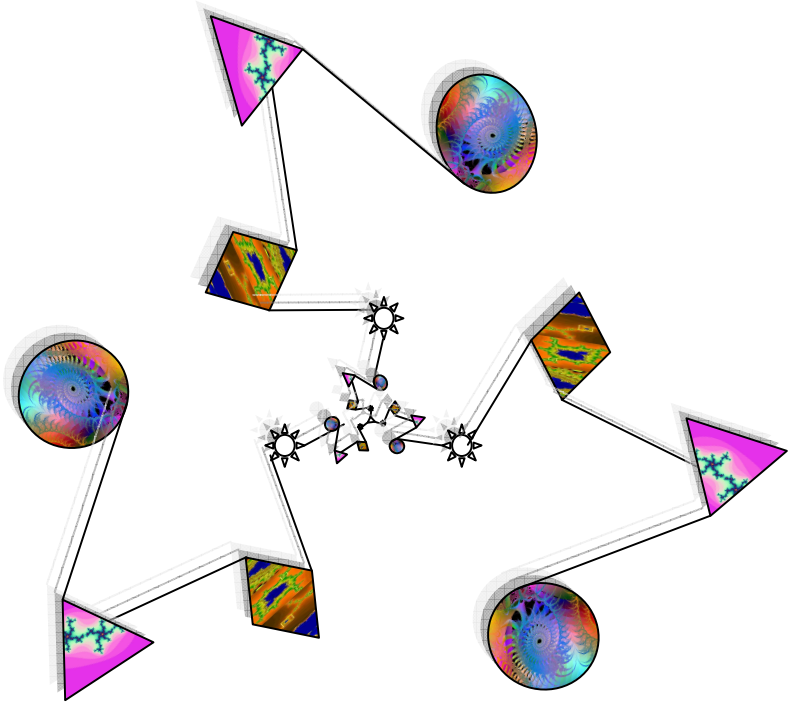
El esquema que maneja la situación en la que se está inmerso en el sistema educativo se basa en los paradigmas imperantes que poco a poco se han ido rompiendo. En este tránsito se quiere romper los paradigmas en la educación y, por ello, es un imperativo asumir la ruta demarcada a los educandos.

Ilustración 10. Holograma 1

Figura 7

Fuente: (Mazter, S.F)

Ilustración 11. Holograma Mandala

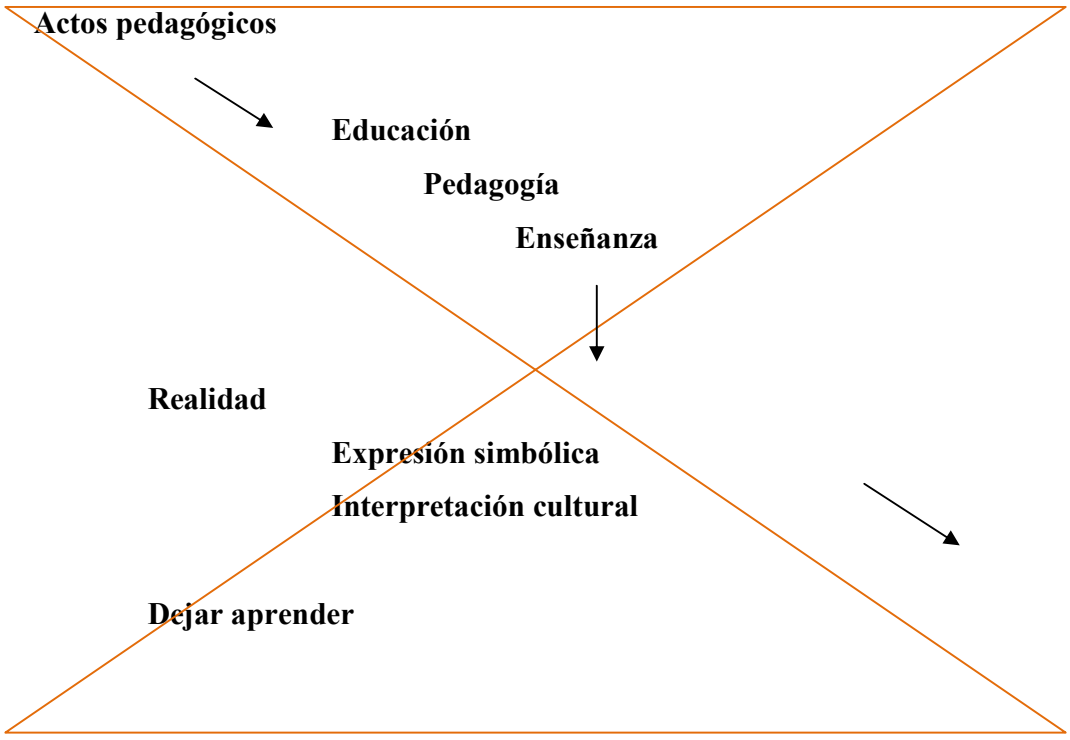


Fuente: Construcción propia

Las categorías del *Pensamiento Triádico Pierciano son:* **la Primeridad,** el modo de significación de lo que es tal como es, sin referencia a otra cosa; **la Segundidad,** el modo de significación de lo que es tal como es, con respecto a algo más, pero sin referencia a un tercer elemento; y **la Terceridad,** el modo de significación de lo que es tal como es, a medida que trae un Segundo y un Tercer elemento (por ejemplo, un representarme y un objeto semiótico) y lo pone en correlación con el Primero (abarca la mediación, la síntesis de las categorías

Primeridad y Segundidad) (CP 8.328, 1904). Se constituyeron en una herramienta hologramática en la cual pudimos traducir nuestra idea de indagación.

Ilustración 12. Circuito 1



Fuente: Construcción propia

Ilustración 13. Circuito 2

(Valenzuela, 2012)

Ilustración 14. Circuito 3

Fuente: (Mazter, S.F)

7.2 Propuestas epistémicas

(Concha, 2011)

7.2.1 Lógicas-ilógicas de la cotidianidad

Hacer cierres-aperturas constantes desde las movilidades cotidianas de los sujetos; los que en estos tiempos presentes se encuentran invadidos por las estructuras del sistema, sujetos parametrizados-linealizados a seguir bajo la sombra del paradigma impuesto; ante todo ser

humano coartado de sus posibilidades de pensamiento-acción y entretenido por las falacias del consumismo.

Para lograr estas cogitaciones-conscientes se propone rescatar la capacidad de diálogo, capacidad de interactuar con el otro; facultades castradas por el racionalismo lógico desde el punto de vista de la aceptación de la transmisión de conocimientos.

En el presente adveniente se hace alarde de la era de las comunicaciones, excelente desde el punto de vista de la versatilidad de las mismas; siendo críticos, estas proyecciones tecnológicas han distanciado las relaciones de los sujetos desde el plano existencial, indudablemente, son muchas las bondades de la tecnología; a la vez el contacto de las corporeidades que se identifican como familia-amigos, contextos-educativos-culturales-deportivos.

Resaltar el plano ontológico como valor innato del ser humano, el cual no puede permitir que se le arrebate su esencia y por ello deje su espíritu y conciencia a la manipulación inconsciente de los atractores del mundo productivo.

Generar conciencia de la capacidad de discernir, implicarse con autonomía para decidir los momentos apropiados de interacciones humano-tecnológicas; la escucha como complemento en el proceso dialógico, puesto que es muy común y se observa constantemente como los sujetos distorsionan los mensajes, se hace caso omiso de la palabra del otro, se implanta la postura de hacer lo que se quiere de forma inmediata, sin llevarlo al plano de la reflexión y lo dialógico.

No sólo en las instituciones de educación, sino también desde los diversos roles familiares y sociales; se pueden potencializar estos valores dialógicos de la escucha, la palabra, que permiten a los seres humanos observar y emitir percepciones de manera diferente sobre los acontecimientos, lo cual da apertura de cuestionarlos, indagarlos y asumir posturas frente a las realidades de los contextos en relación con lo global-local.

En la lógica del ajedrez, metaforizando la vida misma, se encuentra el reflejo de las clases sociales, las categorías de estratos, las limitaciones de movilidad, el alea de las exposiciones a los riesgos, siendo las fichas de menos estrato, quienes sufren las consecuencias por mantener el estatus de los estratos mayores; buscar otras connotaciones de la vida, en las realidades, que permitan a los sujetos descubrirse, potenciarse y en los momentos de satisfacción por logros, ser conscientes de los otros que vienen detrás, podría generar cambios sustanciales de las miradas de cohabitar los territorios y las proyecciones de los sujetos.

7.2.3 Las fichas imaginarios y mutaciones ontológicas

Cada sujeto trae consigo una información genética que le orienta en su interior por los trayectos de la vida, en la búsqueda de su perfil, su que hacer, sus significantes, sus sueños; toda esta información se puede potenciar o limitar de acuerdo a los ambientes en que los sujetos se desarrollen y los aleas del destino.

Las personas que logran cambiar su condición como el paso de peón a dama, lo hacen desde la búsqueda-camino con cuidado sigiloso y estratégico en el trayecto lineal y en ocasiones con desvíos, que le permiten al sujeto transformarse y volverse reina, caballo, alfil,

torre en el sentido de adquirir poder, movilidad, otras opciones diferentes a las conductas cíclicas que venía asumiendo; este paso contribuye a un desborde de actitudes que pueden ser dirigidas en favor no sólo propio sino también de la existencia de aquellos a que pertenece; es pasar del límite cíclico del circulo vicioso a las potencialidades del circulo virtuoso, en ascenso para revindicar los imaginarios y trascender los territorios.

Confrontar los sujetos desde la formación, la ética, las costumbres, la diversidad de culturas; es permear la fragmentación habitual que conduce a las mayorías.

El duelo por la existencia, en ocasiones con pares del mismo plumaje y en otras oportunidades con los más encopetados, con el atreverse a tratar al otro sin prejuicios ni estigmatizaciones, viéndolo como un ser en igualdad de condiciones y posibilidades de construcción; desde allí, la trascendencia de los territorios ontológicos desde lo intra, el conocimiento despliegue del si mismo, la conciencia del cuerpo, el pensamiento, la palabra, las expresiones en dinámicas de existencia; el inter como reconocimiento y acercamiento de los intereses del otro en una apuesta común de conocimiento y lo trans como mundo de vida en aplicación de soluciones a los problemas de los sujetos, la trascendencia el ir siempre más allá sin estar por encima de las condiciones de la alteridad.

7.3 El juego y sus transversalizaciones sociales

Proceder a atreverse a jugar con el otro, en una lucha de pensamientos y posturas, de dominancias y subyugos, de apuestas y estrategias con el propósito de librar un juego; tratar de conservar al máximo las posibilidades de libertad, conlleva a la implicancia, a la atención permanente, a la creatividad de movimientos para esquivar las situaciones que ponen en tensión las trayectorias organizadas y en constante reorganización; para lo anterior, hay que tener visión de conjunto, de red, de holoramía; ante el más mínimo descuido se puede derrumbar la estrategia del juego.

Aplicado a la vida del docente el juego permite transversalizar muchas de las vicisitudes y roles asumidos en el devenir de su profesión; los caminos recorridos le invitan a no asumir un rol específico y limitado que lo conduzca al abismo, sino por el contrario le motiva para que se apoye desde las fortalezas de quienes son sus aliados.

El juego como tal no termina con la partida para ser abandonada; este da la posibilidad de volver a transitar dichos retos, con apertura de sentido, con confianza y optimismo de que las funciones y vitalidades serán más prósperas y gratas.

No siempre el juego será equilibrado, es una apuesta en ocasiones con rivales tan poderosos que terminarán por hacer que el adversario fallezca, decline o renuncie; ahí se encuentra la tenacidad de quien asume confrontarse y buscar al máximo el desarrollo de sus potencialidades.

En otras ocasiones el juego se inicia con el aprendiz, aquel sujeto que se dispone para aprender los movimientos iniciales; no se pretende que el los siga tal y como se le indican macánicamente, lo que se quiere es que en sus procesos reflexivos traduzca su autonomía y pretenda proponer acciones que analizadas le conlleven a progresar y a disponerse para confrontarse desde diversos territorios y con otros sujetos que se interrelacionen en el devenir de su existencia.

8. BIBLIOGRAFÍA

Appadurai, Arjun. (1996). *Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Arias, Gustavo. (2002). *Pretensiones de cientificidad de la pedagogía desde las condiciones de la enseñabilidad*. Univ Odontol, Sep. 2002; 22 (49):71-81.

Castells, M. (1997). *La era de la información. Vol. 1, La sociedad red*. Madrid: Alianza.

Deleuze, Gilles & GUATTARI, Félix. (1994). *Capitalismo y Esquizofrenia.* Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, Ángel. (1989). El *currículo, un campo de conocimiento un ámbito de debate.* México D.F.: UNAM.

Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía del Oprimido.* Madrid. Siglo XXI.

García, Luz Helena. (2004). *Educación Sociedad y Cultura: lecturas abiertas, Criticas y Complejas; Capítulo IV: Aventura de organización gnoseológica en Educación y desarrollo Local.* Manizales, Colombia: 2004, págs.: 50, Ed. Centro Editorial Universidad Católica De Manizales.

Guarín Jurado, Germán. (2004). *Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad.* Manizales, Colombia: Universidad de Manizales.

Guarín, Germán. (2008). *Interdisciplinaridad: Disciplina, Sentido y Hechura Histórica.* Manizales, Colombia: Universidad Católica de Manizales.

Lakatos, Imre. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica.* Madrid: Alianza.

Lizarraga, Juan. (2008). *Los retos para la formación de profesores en América Latina desde la visión de Hugo Zemelman*. Mazatlán, Sinaloa: Universidad Pedagógica Nacional.

Fraboni. F. (1998). *El libro de la Pedagogía y la Didáctica*. Madrid: Editorial Popular.

Mejía, Marco Raúl. (2009). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá. Ediciones desde Abajo.

Morín, Edgar & Motta, Raúl; (1999). Interdisciplinariedad en la Educación: Universidad Católica de Manizales, Colombia Depto. Biblioteca; Mayo 16 2000. No.14413.

Morín, Edgar. (2003). *Educar en la era planetaria*. España: Gedisa.

Morin, Edgar & Brigitte, Ana. (1999). *Tierra patria*. Buenos Aires: Nuevas Visiones.

Morin, Edgar. (1988). *El Método III, El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.

Morin, Edgar. (2006). *El Método VI. Ética*, Madrid, Cátedra.

Palacio, Juan. (2008). La formación un asunto de política humana. *Articulo en:* Revista de Investigaciones. U.C.M. año 8 edición No. 11. Mayo del 2008. Págs. 44-52. He

Patiño, Samuel. (2011). "El desarrollo local regional". Articulo en Módulo de educación y democracia. Universidad Católica de Manizales. Maestría en educación.

Popper, Karl. (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Madrid: Paidós.

Quijano, Olver. (2006) *Territorios del Saber. Biopolítica y filosofía de vida.* Popayán: Editorial Universidad del Cauca.

Quintar, Estela. (2006). *La enseñanza como puente a la vida.* 3 ed. México D.F.: Instituto de pensamiento Latinoamericano, IPECAL.

RAE. (1992). *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española.* Version 21.1.0. Madrid: Espasa Calpe.

Chica, Francisco (2005). "Presupuestos teóricos y conceptuales que posibilitan un análisis del perfil de docente de humanidades: el caso de la universidad Santo Tomás de Bogotá". *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* universidad Santo Tomás *Vol. 1. No. 3.*

Roiz, Javier. (1996). *El Gen democrático*. Madrid: Trotta.

Scheines, Graciela. (1999). *Juegos Inocentes, Juegos Terribles*. Conferencia realizada en la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires y organizada por al Área Interdisciplinaria de Estudios del Deporte. Abril 10 de1999. Buenos Aires: Ed. Universidad de Buenos Aires

Skliar, Carlos & Larrosa, Jorge. (2007). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Argentina: Homosapiens Ediciones, Flacso.

Sun tzu. (2010). *El arte de la Guerra.* 7 ed. Madrid: Trotta.

Tedesco, Juan Carlos, (2000). *Formación profesional de profesores de la educación superior*. Bogotá: ICFES.

Touraine, Alain. (1997) *¿Podremos vivir Juntos? El destino del Hombre en la Aldea Global*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Ward, S. (Dirección). (S.F). *El origen del hombre* [Película].

Zemelman, H. (2002). *Necesidad de Conciencia: Un Modo de Construir Conocimiento.* México: Anthropos.

Zabala, Germán. (2009). *La ensoñación de los saberes. Nomadología del pedagogíar, introducción al cerebro social.* Universidad Libre de Cali.

Zemelman, Hugo. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento.* Barcelona. Antropos.

Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible.* 3 ed. México D.F.: Colección Conversaciones Didácticas, Instituto Politécnico Nacional, IPECAL.

Zemelman, Hugo. (1998). *Sujeto, existencia y potencia.* México D.F.: Editorial Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria.

Zemelman, Hugo. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. En: Irene Sánchez & Raquel Sosa (Coord.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.

Anónimo. (2012). *ajedrez juego com*. Obtenido de http://www.ajedrezjuego.com/ajedrez/7098_mente_del_ajedrez

Arias, G. (2011). Seminario. *Maestría en Educación- Universidad Católica de Manizales.* Manizales.

Concha, M. (Diciembre de 2011). *Fondo de pantalla tablero de ajedrez*. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de http://www.ifondos.net/3d/tablero-de-ajedrez-2/

Geneyro, Juan Carlos. (1995) Educación Y Democracia: Aportes De John Dewey. Estudios. filosofía-historia-letras Recuperado de: http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras39-40/texto07/sec_1.html

Katz, C. (29 de Diciembre de 2011). *ARGENPRESS.info*. Recuperado el 04 de Noviembre de 2012, de http://www.argenpress.info/2011/12/el-ajedrez-global-de-la-crisis-parte-iv.html

Mazter. (S.F). *ajedrez.35webs.com*. Obtenido de http://ajedrez.35webs.com/

Morin, Edgar. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del Futuro*. Capitulo: I: Recuperado de: http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/Articulos/Los7saberes/capituloI.asp. Paris. UNESCO.

Morin, Edgar. (2009) *Por una política de humanidad.* Articulo digital publicado el 03 de mayo de 2009. Recuperado de: http://www.globalizacion.org/ciudadania/MorinPoliticaHumanidad.htm

Perez Goyry, P. F. (29 de julio de 2011). *Reflexión: ¿La paz es posible…? ajedrez-el-pensador-de-rodin*. Recuperado el 2011 de 27 de octubre, de El Espectador: http://blogs.elespectador.com/contextus/2011/07/29/reflexion-la-paz-es-posible/ajedrez-el-pensador-de-rodin-4/

Torres Carrillo, A., & Torres Azocar, J. C. (23 de enero de 2010). *Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman*. Recuperado el 21 de Agosto de 2011, de Reseña de Subjetividad y Sujetos Sociales en la Obra de Hugo Zemelman: http://es.shvoong.com/social-sciences/education/1967247-subjetividad-sujetos-sociales-en-la/

Valenzuela, T. (Abril de 22 de 2012). *El ajedrez favorece la atención y el pensamiento lógico*. Recuperado el 2012 de Abril de 30, de http://www.capablanca.co.cu/index.php?q=node/2460