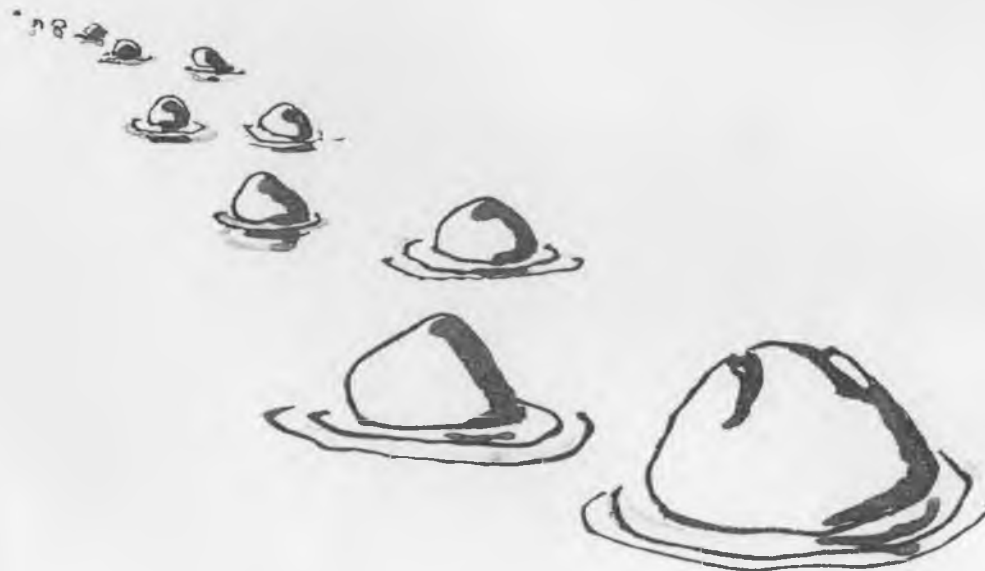


HUELLA INDICIAL Y DIDACTOBIOGRAFÍA

**FORMAR CON SENTIDO
DESDE LA VIDA COTIDIANA**



Javier Ricardo Salcedo Casallas

Huella indicial y didactobiografía. Formar con sentido desde la vida cotidiana

© Javier Ricardo Salcedo Casallas
jsalcedocasallas@gmail.com
2012

ISBN: 978-958-46-0474-3

Diseño, pre prensa impresión y acabados.
Ediciones Antropos Ltda.
Cra. 100B No. 75D-05
Bogotá, D.C. - Colombia
www.edicionesantropos.com

A-1355853

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización explícita del autor.

Primera edición abril de 2012

Impreso en Colombia

TABLA DE CONTENIDO

GLOSARIO	5
INTRODUCCIÓN	7

CAPÍTULO 1

LA VIDA COTIDIANA NARRADA.	
CAMPO PARA LA FORMACIÓN CON SENTIDO	15
Vida cotidiana	15
... Emoción intuitiva o inspiración	19
... Sujeto cotidiano	24
... Afectación	28
... La formación en la narración	34
... Saber cotidiano	42
... Conciencia /conscio: cum: con scio:	
conocimiento/	45
Colofón	51

CAPÍTULO 2

DIDÁCTICA DE LA COTIDIANIDAD I.	
EL INDICIO EN SU ESTRUCTURA:	
LA HUELLA INDICIAL	55
El indicio	55
El indicio como modelo epistémico	59
Huella indicial	70
Colofón	97

CAPÍTULO 3

DIDÁCTICA DE LA COTIDIANIDAD II.	
LA DIDACTOBIOGRAFÍA	111
Colofón	131
BIBLIOGRAFÍA	137

GLOSARIO

Huella indicial: Método de la didáctica no parametral, su aplicación permite elaborar análisis del pasado histórico cotidiano. Presenta una estructura que des-estructura el olvido y el recuerdo de las experiencias permitiendo su actualización en el presente potencial. Presenta una estructura: Hecho, Experiencia e Historia, cada uno de estos dispositivos se comprenden de forma diferente pero complementaria y juegan un papel importante en la potenciación de la conciencia histórica. Método epistémico fundado en el estatuto de la subjetividad emocional – afectiva.

Didactobiografía: Dispositivo potente de re-construcción de las enseñanzas y aprendizajes vitales, es decir, de los saberes cotidianos vividos que han estructurado al sujeto del presente. Narrativas de las enseñanzas y aprendizajes emergidos en la "escuela de la vida". La historia innombrada, singular e inédita de los sujetos de "a pie", primordial para re-pensarnos como sujetos/autores latinoamericanos.

Cotidianidad: Contorno y Contexto de realización de sentidos del sujeto cotidiano. La vida del habitante/mundo expresión de la intersubjetividad creadora, conflictiva y visionaria. Expresión de las invenciones inverosímiles pero reales de lo real vital; lo obvio, lo aparente, lo leve, lo irracional, lo espontáneo: el arte de vivir.

Método epistémico: Lógica de construcción de saber a partir de la experiencia singular y propia. Pieza "madre" de la sinrazón, esto es, de la forma como los sujetos cotidianos construyen saber alojados en los hechos, las experiencias y las historias de la vida cotidiana.

Conciencia histórica: Saber de sí, saber de los otros, saber del contorno -contexto. Respuesta a la pregunta: ¿Tengo necesidad de sí, del otro y del lugar que habito? Esto es, de re-conocer la exigencia de crearse como sujeto protagonista de la historia, la propia, la innombrada por la historia universal, pero elaborada en la familia, con los amigos, con los profesores, etcétera, esto es, en los sujetos de realización mutua.

Ángulo epistémico: Lugar de creación personal. Punto de referencia en donde confluyen las enseñanzas y los aprendizajes que la educación ha elaborado en el sujeto histórico y el desafío o atrevimiento de crear, nombrar y actuar nuevas enseñanzas y aprendizajes emergidas en las experiencias vitales que esperan a ser comprendidas, que por ser obvias son prioritarias para la construcción de saber/conocimiento emergente, alternativo. "Incorporar la historia –propia, singular, inédita- con el pensamiento universal" (Zemelman, 2005, p. 13)

Pensar categorial: Es la enunciación del ángulo epistémico una vez se decida transitar por el camino del reconocimiento del pensamiento propio. La categoría es el desplazamiento de lo creado –instituido- a lo por crearse –constituyente-. La categoría es la realidad indefinida, esto es, lo que espera a ser nombrado como acto autocreador, su carácter es develar lo indeterminado frente a lo determinado por el concepto que es lo definido; su búsqueda es la recuperación de los límites, de las fronteras como capacidad de trasgredir lo inculcado por la teoría universal, su enunciación es el pensar por sí mismo, más allá de las determinaciones conceptuales de la teoría universal.

INTRODUCCIÓN

«Dios está en los detalles»

A. Warburg

El título de este texto, *Huella indicial y didactobiografía. Formar con sentido desde vida cotidiana*, representa una ambición vital aprendida con los doctores Hugo Zemelman¹ y Estela Quintar² durante año y medio de estudio en un seminario sobre episteme y epistemología en torno a la construcción de posibles ángulos epistémicos³ de creatividad sobre la cuestión ¿cómo apropiarnos de la cotidianidad y transformarla en fuente didáctica para el desarrollo de las prácticas formativas?⁴

1- Hugo Zemelman nació en Chile y reside actualmente en México. Abogado y sociólogo, profesor e investigador de El Colegio de México hasta su retiro, en el año 2004. Dirige el Instituto Pensamiento y Cultura Latinoamericana (IPECAL), con sede en Ciudad de México.

2- Estela Quintar nació en Neuquen (Argentina). Doctora en Antropología Social, magister en Investigación Educativa. Secretaria general del Instituto Pensamiento y Cultura Latinoamericana (IPECAL), con sede en Ciudad de México.

3- Ángulo epistémico es una expresión usada por el pensador Zemelman y tiene el sentido de relación de conocimiento que establece el sujeto ante la realidad que desea conocer mediante el planteamiento de problemas susceptibles de teorizarse.

4- «Se entiende por prácticas de formación al conjunto de acciones que dinamizan formas de re-conocimiento de sí (eidos) o des-conocimiento de sí (morphe): dos comprensiones de prácticas de formación que operan en el contenido social que las legitima y distingue. Los dos giros conceptuales de prácticas de formación posibilitan varias distinciones y la principal es de corte general, que se centra especialmente en una condición: la de la relación. Así, se puede afirmar que existen prácticas de formación o acciones de forma que se registran en la relación intersubjetiva y otras acciones tales que se reconocen en la relación no intersubjetiva. Las prácticas de formación que se registran en la relación intersubjetiva, es decir, desde una relación del «re-conocimiento», una relación de sujetos que se reconocen desde su saber y el saber de otros, del saber que los genera y construye el entorno, una relación de inclusión de saberes, experiencias e historia, tienen intenciones de forma centradas en el sujeto, sus interacciones y sus problemas. El enfoque formativo entonces es «ideográfico», es decir que se dedica a lo idióis, a lo singular.» (Filloux, 1996: 19). Al contenido subjetivo, al deseo de

La respuesta al anterior cuestionamiento se enmarca en la constante búsqueda de formar con sentido,⁵ superando aquellas prácticas formativas *mórficas* que nos distancian de nosotros mismos y de nuestro quehacer como formadores. La realización de esta búsqueda se aloja en mis espacios académicos universitarios, en donde sobresale una natural inquietud por permitirme poner en juego la creatividad intelectual a través de formas de enseñanza emplazadas en rieles que juntan tanto la experiencia academicista como la experiencia sensible, emocional y vital a los contenidos.

Me propongo un movimiento intelectual de inconformidad con las propias formas de enseñar, para descentrarlas de la mirada unívoca que normalmente se tiene a la hora de transmitir saberes, ciencia, conceptos, teorías, discursos, epistemologías desde los grandes tratados, los libros académicos en la formación universitaria y por qué no, en la formación primaria y secundaria.

Este texto integra su composición en tres apartados que invitan, en primer lugar, a re-conocer la vida, es decir, la cotidianidad vital en que trasladamos vía lenguaje nuestras experiencias mediante relatos para vincularlos a la urdimbre o tejido cognitivo del espacio académico, cualquiera que este sea; por ello, el título que representa esta cosmovisión de enseñar es *Huella indicial y didactobiografía. Formar con sentido desde vida cotidiana*. Nos enfrentamos, entonces, a palabras sensibles para la comprensión de lo que realmente se desea manifestar como sentido; tales son: vida cotidiana, emoción intuitiva o inspiración, sujeto cotidiano, afectación, formación en la narración, saber cotidiano y conciencia. Finaliza con el primer colofón, en el que se advierten ciertos usos prácticos de lo compartido en las siete palabras sensibles para generar una praxis que trascienda la teoría expuesta.

forma de sí para formarse. Esta perspectiva permite definir la práctica de formación «como desarrollo del sí mismo» (Vargas, 2007: 38) estando con otros.

- 5- Formar con sentido alude especialmente a una forma de educar desde el saber vital encarnado en los deseos de ser en las experiencias del pasado histórico y en la acción del presente potencial, en tanto siendo presente es prolongación hacia adelante, esquematizando el futuro, haciéndolo posible en la medida en que se es y se desea ser. Formar desde las formas de desear, de existir, de vivir, de consumir, de experimentar, de sentir, de narrar, de morir, como las formas sentidas de aprehensión de lo humano.

Estas primeras reflexiones en torno a la relación de la vida y del sujeto que la crea con la pulsión vital permiten adentrarnos en las acciones más concretas que vehiculan esta propuesta de enseñanza. Así, la segunda parte se enuncia como *Didáctica de la cotidianidad I. El indicio en su estructura: la huella indicial*, para indicar el desafío que debe suscitar el formador en los formandos de crear episteme a partir de rastrear los hechos, las experiencias y las historias de los formandos, consideradas efímeras o sin importancia para la creación de saber junto con los contenidos que se han planificado en cualquier espacio académico.

Para comprender este proceso de construcción de conocimiento, nos colocaremos frente a la médula creadora, el indicio, presentado desde su historia ancestral hasta nuestros días para convertirlo en una estructura poderosa capaz de potenciar la conciencia de la propia vida, sobre todo de los hechos y las experiencias, que por ser obvias no se deliberan. Igualmente se desea cerrar con un segundo colofón para que el lector se lleve aspiraciones concretas de la práctica de la huella indicial como posibilitadora de la construcción de pensamiento crítico y de una antropología americana.

Este componente existencial se piensa desde la vida relatada, compartida por otros que la escuchan, la nutren desde el diálogo; por ello la ubicación del tercer capítulo, titulado *Didáctica de la cotidianidad II. La didactobiografía*, que contiene un diálogo sugestivo con su creadora a partir de una entrevista que este servidor le realizó. Igualmente cierran, para que el lector abra desde su propia reflexión, posibles aplicaciones de esta fórmula de enseñanza no parametral.

Los dos últimos capítulos, además de aludir a aspectos teóricos sobre sus propios contenidos, están permeados por ejemplos de su aplicación, que celebré junto con algunos estudiantes con los que compartí este sentido de enseñar y que para ellos generó otro ángulo para aprender, más centrado en ellos mismos.

Puedo advertir al lector que esta forma de enseñar se adentra en terrenos conceptuales de poco uso para los docentes, porque estamos acostumbrados a que nos dicten, nos muestren

y nos presenten la didáctica como fórmulas pre-concebidas, terminadas, listas para aplicar, sin permitir una reflexión preliminar sobre la acción de las mismas, sobre todo una reflexión existencial de lo obvio, que merece aún mayor rigor a la comprensión de lo que consideramos natural. Por ello, me permito iniciar en esta introducción rasgos de esta reflexión en torno a lo que considero que es formar con sentido.

Formar con sentido desde la perspectiva mencionada resulta desafiante, en tanto invita a revisar los actos y acciones formativos que día a día, en medio de la cotidianidad impensada, *sabemos hacer en contexto*, pero escasamente re-conocemos como propios para hacer germinar nuestro pensamiento; esto equivale a decir que poco nos buscamos como seres de acto, es decir, como seres que reflexionan lo que realizan cotidianamente. Este texto es una respuesta contracultural a la formación de la eficiencia de la que tanto se habla y por la cual se olvidan la subjetividad y sus narrativas vitales, porque de lo que se trata es de formar desde la acción vital para que tenga sentido hacer en contexto con instrumentos conceptuales o teóricos.

Mucho hacemos en las prácticas formativas aplicando lo que se enseña sin crear formas de reconocimiento de sí, del otro y del contexto en lo que se ejecuta, permitiendo el ejercicio repetitivo para alcanzar una habilidad. La búsqueda de sí mismo, del otro y del lugar formativo es encuentro con el sentido personal e intersubjetivo, en tanto es re-construcción de los hechos, las experiencias y las historias para potenciar el desarrollo de lo cognoscente, es decir, de la conciencia histórica de lo que se es y se hace, que constituiría el principal dispositivo didáctico para educar más allá del significado.

Formar a partir de la vida cotidiana desde la didactobiografía y la huella indicial des-instala al formador y al formando de la regla de enseñar y aprender desde el «momento cartesiano»⁶

6- La idea de «momento cartesiano» es de Michel Foucault y no alude a Descartes, aunque este último fue el inventor y el primero en hacer esto. Al respecto, Foucault asevera: «Creo que la edad moderna de la historia de la verdad comienza a partir del momento en que lo que permite tener acceso a lo verdadero es el conocimiento mismo y solo el conocimiento. Vale

con dos formas culturales de enseñar, centradas no solo en el desarrollo del pensamiento cognitivo para saber hacer, también en el saber ser o la potenciación del pensamiento cognoscente, o del desarrollo simbólico sensible en tanto «conquista de lo humano en la evolución biológica [...] y por ende, la conquista de las posibilidades del error, del conflicto y de nuestras pequeñas y grandes demencias» (Parra, 1998:15). Ubica al formador y al formando en la espesura de lo innombrado, en el espacio determinado para formar: la cotidianidad, la vida misma desde sus hechos, experiencias e historias que la constituyen, a pesar de su omisión, permitiendo la potenciación de los propios e inéditos símbolos que configuran esquemas de representación de la cotidianidad como ámbito de enseñanzas y de aprendizajes vitales.

Esta perspectiva de formación es una afirmación que se centra concretamente en la actividad humana de narrar el mundo desde la experiencia vital para transferir el saber cotidiano a las prácticas formativas y permitir encontrar el sentido a nuestra historia de vivir en las geografías de la teoría universal historizadas. Permitirse narrar y permitir narrar la vida a través de la propuesta de comprensión narrativa conformada por la *didactobiografía* y la *huella indicial* es un llamado a considerar que nuestras prácticas formativas pueden partir de «las expectativas y esquemas bien estructurados de los sujetos humanos [por medio de los cuales] abordan los diversos materiales» (Gardner, 1985: 126) que la vida provee como *técnicas culturales* propias de las acciones de los sujetos cotidianos.

Esto impone el desafío de educar más allá del reino de lo determinado, entendido como acumulación de material cultural, que, propuesto como conceptos y teorías, se usa para educar

decir, a partir del momento en que, sin que se le pida ninguna otra cosa, sin que por eso su ser de sujeto se haya modificado o alterado, el filósofo (o el sabio, o simplemente quien busca la verdad) es capaz de reconocer, en sí mismo y por sus meros actos de conocimiento, la verdad, y puede tener acceso a ella.» (Foucault, 2001:36) «Entre las características más destacadas de esta visión estaba la profunda aversión al pensamiento filosófico y la firme convicción de que sólo la experiencia "neutral" constituiría el fundamento aceptable del conocimiento válido [...] el objetivo común consistió en dispensar de toda obligación de desarrollar un pensamiento crítico-reflexivo [...] [defendió] la negativa a aceptar el conocimiento de uno mismo, reflexivamente adquirido, en cuanto categoría epistemológica válida.» (Carr, 1996:138).

la memoria y descubrir sus aplicaciones en el reino de lo enciclopédico por los mismos dispositivos memorizados. Considero que esto es un indicio de que la formación se está realizando desde la concentración ilustrada de conocimiento, desde la mera exposición de contenidos elaborados desde el pasado, traídos al presente a partir de las connotaciones que el acervo adulto desea que recuerden significativamente las nuevas generaciones, limitando la transformación del sujeto y del propio saber, porque formar con sentido, más allá del reino del significado de conceptos y teorías, es valerse de las «modalidades de la acción, de las formalidades de las prácticas»⁷ (Certeau, 2007: 35), esto es, de las técnicas culturales de las acciones cotidianas que se registran en la incesante y vital narrativa para crear saber inédito.

El sentido re-conoce el pasado histórico desde el hecho o dato acaecido a partir de las experiencias vitales de los formandos y de los formadores, siempre y cuando se actualicen desde la vida misma, es decir, desde la propia e inédita historia que constituye el presente del formador y del formando. La historia (sentido) conquistada de la in-conciencia de las circunstancias visibiliza al sujeto formador y formando desde la vida y manifiesta categorías de pensamiento inédito que espera ser profundizado aún más desde la propia vida. Una conquista de sentido sobre la propia vida que desea igualmente tomar el saber constituido, articulando las inéditas categorías con las piezas teóricas, conceptuales, nocionales, para transformarlo siempre en función de sí y del otro, como recuperación de sí y del otro desde la afectación en la propia vida.

Estas reflexiones nacen desde el cuestionamiento que abre esta introducción y que entroniza otros: ¿desde dónde enseño?, ¿cómo ubico la realidad vital, local, nacional, global y sus múltiples dimensiones a la teoría que proclamo como verdad epistemológica?, ¿por qué enseño?, ¿qué enseño?, ¿a

7- Según Michel de Certeau, las modalidades de acción y las formalidades de las prácticas, se refieren a actividades de orden artesanal o casero que no obedecen a la ley del lugar. (Certeau, 2007: 36)

quién enseñe las temáticas disciplinares, para permitirse pensar con sentido en el sujeto que se desea formar junto al formador?

Lo central de estas problematizaciones es que son existenciales, es decir, vitales, emocionales, nacen en la vida, se desarrollan y mueren en ella. Pero son asuntos que emergen de la vida emocional reconocida como otra forma de pensamiento humano capaz de des-instalar al formador y al formando de su estructura natural que hacer formación para trascenderla en la misma acción vital, sentida. Es, por decirlo así, «el arte de hacer al hombre no-instalado» (Dussel, 1991) a partir del «miedo, del terror y la dominación» (Estela, 2006) histórica y de la valentía, la esperanza y la libertad que se ejecutan ante toda adversidad cotidiana y por medio de las cuales aún podemos concedernos, ante tanto discurso de la acción eficiente de la formación, un espacio temporal para sentirnos inéditos, creadores, pensadores. Quizá nuestro filósofo antioqueño, Fernando González, ya lo había advertido cuando pronunciaba:

Somos dioscecillos andrajosos que trepamos la escala de la conciencia. Sentémonos a la puerta de todo lo bello hasta hacerlo nuestro, por el método emocional. Persigamos al héroe hasta uniformarnos, hasta que viva en nosotros. Sólo por la emoción podremos embellecernos a nosotros mismos. Pero no perdamos de vista que el universo es el objeto y que no debemos ser poseídos. Lo que empobrece es el ansia, el ansia que ahoga al que se hunde en el agua, el ansia que apresura el desgaste del enfermo. El ansioso es objeto alimenticio, carnada de anzuelo. Hay acción absorbente y deprimente; la primera es emoción y la segunda, pasión. (González, 1930: 3)

CAPÍTULO 1.

LA VIDA COTIDIANA NARRADA.

CAMPO PARA LA FORMACIÓN CON SENTIDO

«El sentido que la enseñanza adquiere
es el de promover el deseo de saber
en la conciencia de sí y del mundo
para actuar en él autónoma-instrumentada
y transformativamente, es decir, aprehender
en la conciencia de nuestra propia existencia
material des-naturalizando lo dado como natural».

Estela Quintar

VIDA COTIDIANA...

La vida cotidiana es el centro de la práctica formativa con sentido; la asunción de tal aseveración en mis formas de enseñar ha incidido en la propia mirada que se tiene sobre la cotidianidad que constituye la vida. Invita en el movimiento cotidiano a pensarla como un acto de reflexión que se impone en cada instante vital y que se estremece en constantes interrogantes sobre su constitución. Por ello, me valgo de las afirmaciones de Certeau, que enuncian dos elementos estructurantes de la vida: las modalidades de la acción y las formalidades de las prácticas cotidianas para problematizar desde la vida, la propia existencia diaria. Al respecto, afirma Certeau:

Las modalidades de acción y las formalidades de acción son «las tácticas transversales que no obedecen a la ley del lugar. No están definidas por el lugar [...] y forman estilos de operaciones cotidianas comprendidas como "maneras de hacer" [que] "crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes». (Certeau, 2007: 36)

Estas modalidades y formalidades de acción cotidiana devienen del sistema cultural subjetivo como modos de vivir íntimamente la vida y que deben entrar en contacto con las maneras de vivir impuestas por el contexto en donde se realiza el sistema cultural objetivo. El sujeto hace la vida cotidiana en el entrecruce creativo e inédito de sus propias formas y modalidades de acción y las maneras aculturales⁸ que le exigen el entorno para vivir en comunidad, creando lo que Certeau titula «espacio de juego estratigráfico de funciones».

Así, la cotidianidad se convierte en ese espacio plural y creativo que funda el sujeto cotidiano desde sus nexos culturales íntimos y los externos a él, que le permiten transitar de sí para sí, para otros y para el contexto. La vida cotidiana es la expresión concreta de las formas inéditas como los sujetos cotidianos interpretamos las representaciones culturales externas, haciéndolas parte nuestra, sin deformar la propia intimidad que las selecciona para encarar el encuentro con el contexto social en que nacemos. Una selección casi inconsciente, en tanto se origina desde el deseo de ser en comunión con otros gustos, otras sensibilidades cercanas en complicidad deseante.

Esta perspectiva anticonformista de Certeau permite reconocer que los sujetos no solo somos partes de un modelo de producción mercantil, sino sujetos que re-creamos, más que usuarios o entes de producción, la cotidianidad que deseamos para nosotros. Todos usamos los datos que nos proporciona el sistema para re-considerar las propias formas creativas e inéditas de respuesta al andamiaje mercantil; así, estos datos o hechos que se signan como partes codificadas para recibir

8- Aculturación o «mezcla de culturas, de la cual surge el pueblo mestizo o híbrido.» (Guadarrama, 2002: 11)

por ejemplo, atención integral, son realmente los significados que utilizamos para responder desde los intereses del sistema al mismo, pero que transpolan en sentidos vitales una vez los recreamos para vivir de acuerdo con sus modalidades y formalidades de acción cotidiana como experiencias sensibles que permiten darle el sentido vital a todo el énfasis de significados que pretende controlar el pensamiento cotidiano. Certeau asevera:

Desde hace mucho tiempo, se han estudiado en otras sociedades las inversiones discretas y sin embargo, fundamentales provocadas por el consumo. De esta forma, el éxito espectacular de la colonización española con las etnias indias se ha visto desviado por el uso que se hacía de ella: sumisos, incluso aquiescentes, a menudo estos indios utilizaban las leyes, las prácticas o las representaciones que les eran impuestas por la fuerza o por la seducción, con fines diversos a los buscados por los conquistadores; hacían algo diferente con ellas; las subvertían desde dentro; no al rechazarlas o al transformarlas (eso también acontecía), sino mediante cien maneras de emplearlas al servicio de reglas, costumbres o convicciones ajenas a la colonización de la que no podían huir.⁹ Metaforizaban el orden dominante: lo hacían funcionar en otro registro. Permanecían diferentes, en el interior del sistema que asimilaban y que los asimilaba exteriormente. Lo desviaron sin abandonarlo. Los procedimientos de consumo mantenían su diferencia en el espacio mismo que organizaba el ocupante. (Certeau, 2007: 38)

La cotidianidad en esta perspectiva es el corpus¹⁰ cultural que usamos para tejer, desde las prácticas cotidianas, acciones subrepticias y astutas y valernos de «las sintaxis prescritas (modos temporales de horarios, organizaciones paradigmáticas de

9- Ver, por ejemplo, a propósito de los aimaraes del Perú y de Bolivia, J. E. Monast, *On les croyait chrétiens*; les Aymaras, París, Cerf, 1968. En: Michel de Certeau, *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Paidós: 2007. Pág. 38.

10- Conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos, experiencias e historias vitales que se narran desde recortes de la vida y que contienen las diversas representaciones sobre las circunstancias del cotidiano. En ella se entrelazan las percepciones de sí, de los otros y del contexto, los marcos de confianza o des-confianza sobre la veracidad de lo narrado que configuran o des-figuran las relaciones intersubjetivas, se controlan o desbordan los niveles de depredación sobre la natura y en general las creencias, los hábitos y las costumbres que destruyen o re-crean en un continuo, comunidad.

lugares, lenguas recibidas (el de la televisión, el del periódico, el del supermercado o el de las disposiciones urbanísticas)» [sic] (Certeau, 2007: 41) que se construyen para mantenernos encuadrados en las astucias, intereses y deseos de las trayectorias determinadas «por las élites productoras del lenguaje» (Certeau).

La vida cotidiana es el timbre original que modula la voz del nosotros, los sujetos cotidianos, por medio de la cual creamos nuestros códigos, a punta de la influencia externa que poco se asume de manera pasiva y por ello construimos nuestra propia visión del mundo, que «incurre en extrapolaciones indebidas» porque confronta, niega y escamotea la cotidianidad parametral que se traza desde los órdenes políticos, económicos, religiosos y educativos de las sociedades trashumantes.

Un ejemplo de táctica se puede observar en estudios sobre economía política del peruano Hernando de Soto, quien afirma que en el tercer mundo y en los países que han dejado atrás el comunismo, coexiste con la economía formal el trabajo duro y la inventiva de los nuevos empresarios del sector extralegal, capaces de competir con el sistema legal a punta del ingenio empresarial, que en su gran mayoría son pobres. Leamos qué comenta De Soto:

Imagine un país donde nadie puede identificar quién es dueño de qué, las direcciones domiciliarias no pueden ser fácilmente verificadas, la gente no puede ser obligada a pagar sus deudas, los recursos no pueden ser cómodamente convertidos en dinero, la propiedad no puede ser dividida en participaciones... y las reglas que rigen la propiedad varían de barrio, o incluso de calle en calle... grandes áreas extralegales operan al margen de la economía formal altamente reglamentada, y se manejan siguiendo la oferta y la demanda... [la gente] vive y trabaja por fuera de la ley oficial, usando propios acuerdos informales y vinculantes para proteger y movilizar sus activos. Estos acuerdos resultan de una combinación de reglas selectivamente tomadas del sistema legal oficial, con improvisaciones ad hoc y costumbres traídas de sus lugares de origen o localmente ideadas. (De Soto, 2000: 46)

Es evidente que los contratos sociales originarios de un continuo comunitario escamotean, es decir, ponen a hablar el orden establecido desde las necesidades, experiencias e historias del sujeto cotidiano, más allá de los controles de autoridad, permitiendo un «sector vibrante en el centro del mundo de los pobres» (De Soto) que, instado a satisfacer sus necesidades materiales, también suscitan propias formas de trascenderlas permitiéndose gobernar sus inéditos sentidos legales inspirados o potenciados por la emoción intuitiva de vivir lo mejor posible.

Podría afirmarse que la búsqueda de bienestar es el camino que allana la comprensión de la vida cotidiana, porque al lanzarnos a su encuentro creamos lo que Quintar llama «contenidos cotidianos o conjunto de nuestros conocimientos [redes de significaciones] sobre la realidad, que nos permite actuar efectivamente en la interrelación constante y dialéctica con los otros hombres y con el mundo físico y natural...» (Quintar, 2006: 75), categoría de la vida cotidiana que reconoce lo que la constituye.

Los contenidos cotidianos desde esta perspectiva se refieren a los *deseos y oportunidades* (Elster), que mueven la interrelación y causan las acciones del sujeto cotidiano, más allá de la norma institucionalizada. Así, la vida cotidiana está comprendida por la voluntad y el límite para ser alcanzada, de acuerdo con la búsqueda de bienestar que se trace la gente. Esta búsqueda tropieza con las fronteras, que cierran el deseo de hacer, pero originan la táctica como respuesta de la voluntad que tiene la multitud para forjar su propio camino; esto permite entender que la acción vital se origina en «los deseos de la persona, junto con sus creencias acerca de las oportunidades» (Elster, 2003: 30) y que la vida cotidiana se propone como interacciones de múltiples deseos y oportunidades que fundamentan la acción humana.

... EMOCIÓN INTUITIVA O INSPIRACIÓN

La cotidianidad o mundo de la vida es un espacio común de creación continua de acervo simbólico desde la experiencia

del vivir; allí, los sujetos cotidianos hacemos circular nuestras voces, posiciones cósmicas y singularidades históricas que configuran las prácticas cotidianas atravesadas por acciones irracionales y conflictivas que tienen la capacidad de penetrar en la esencia de las cosas, como emociones intuitivas, y transformarlas en las realidades que la envuelven. El entrecruzamiento de las acciones irracionales –de deseos y oportunidades– gesta entonces las emociones intuitivas que no requieren de explicaciones, de descripciones lógico-rationales, sino de interpretaciones del *querer* propias de la irracionalidad.¹¹ Al respecto afirma Suances, a partir de Schopenhauer:

El conocimiento intuitivo es primero y fundamental; por tanto es superior al razonamiento. Schopenhauer señala que el conocimiento discursivo capta únicamente la relación de las cosas. La esencia es percibida sólo por la intuición inmediata, que es la que tiene verdaderamente valor de conocimiento [...] dice que las intuiciones son los valores y los conceptos, los billetes. Por eso, la verdadera ciencia y también la filosofía es la que parte de evidencias que luego relaciona lógicamente». (Suances, 2004: 148)

La vida cotidiana, como la «región de las prácticas cotidianas», se elabora por acciones con arreglo a emociones intuitivas que garantizan la experiencia, como la fuente del conocimiento cotidiano. Se quiere reconocer que las acciones cotidianas de los sujetos cotidianos que viven la vida cotidiana en el marco de lo que «muchos filósofos, si no la mayoría, han considerado que lo real [la vida cotidiana] es algo vano y que los conceptos son mucho más interesantes; para ellos, nuestras percepciones y experiencias sensoriales son triviales, en cambio los conceptos son más *elevados* y,

11- La irracionalidad es la manifestación de un proyecto utópico que requiere de sujetos asistémicos, deseosos del fragmento y la digresión. Que huyan de las etiquetas, generalizaciones, abstracciones y clasificaciones... -indicios- de una doble vertiente para comprenderla como: a) problema del conocimiento y en este caso los irracionalistas desconfían de una razón abstracta, incapaz de comprender la complejidad y riqueza del ser humano... defiende la validez de otras fuentes de conocimiento como los sentimientos, la fe o la intuición, que posibilitan el acceso a aquello que la razón niega... b) para referirse a la falta de sentido racional de la realidad, que se puede llegar a calificar de absurda, frente a la convicción de que «todo lo real es racional». (Suances, 2004:15)

en consecuencia, han tratado de profundizar nuestra comprensión del mundo examinando éstos. Al hacerlo, actúan como un hombre que vacía una caja para poder ver qué es lo que contiene» (Magee, 1991: 52): la emoción intuitiva, sin poder distinguirla.

Por ello, el camino hacia la comprensión de lo que somos quizá se halle en la profundidad de los espacios cotidianos sumergidos en la espesura densa de las emociones intuitivas que esperan ser rescatadas, reconocidas como la expresión-origen de la vida cotidiana. Ellas quizás planteen el desafío de significar la capacidad creativa para poner en cuestión nuestra propia existencia, la posibilidad que tenemos los seres vivos de preguntarnos, siempre afectados, desde la vida y no tanto desde la interrogación lógica.

La emoción intuitiva es la capacidad que tenemos los seres humanos de entrar en contacto con la realidad inmediata, cotidiana, para reconocer la existencia del vivir significando los datos de la realidad sin ser dados por el pensamiento racional, puesto que, como la afirma Husserl «el pensamiento por sí mismo no puede plantear la existencia del objeto» (Levinas, 2004: 93). Digamos que la emoción intuitiva no requiere de raciocinios lógicos, de abstracciones, sino del vivir la cotidianidad al margen de la lógica de la intención que busca, sin lograrlo, alcanzar la explicación de lo que se presume dado, porque su intención es describir desde el pensar el objeto cotidiano. En este sentido la diferencia entre la emoción intuitiva y el pensamiento racional no está en el objeto, sino en ellas mismas, en tanto son formas de encuentro con la vida cotidiana. Quizá el filósofo Fernando González me permita ser más explícito:

Habíamos principiado este diario: «sonaban en la vecina iglesia, melancólicamente, las cinco campanas...», y borramos eso porque eran reminiscencias del estilo jesuítico de nuestro maestro de retórica, el padre Urrutia. Un compañero nuestro, que siempre ganaba los premios, comenzaba así las descripciones de los paseos a caballo: «Eran las cinco de la mañana cuando, después de recibir la Santa Hostia, salimos alegres, como pajarillos, a caballo, nosotros y el reverendo padre Mairena...»

A las cinco (no se puede comenzar de otro modo, definitivamente), abandonamos los lechos, que, entre paréntesis, han sido lugares de nuestras mejores lucubraciones, incluso las referentes a Venus [...] Vimos y sentimos las nubecillas doradas por el sol y las sensaciones poético-fisiológicas que produce el amanecer al viajero; pero de esto resolvimos no decir nada porque son tema de estudiante de retórica, así como resolvimos llamar siempre sol al sol y nunca astro rey ni Febo.

A la media hora de caminar había nacido la idea de este libro y habíamos resuelto adoptar como columna vertebral moral del viaje la idea de ritmo.

El ritmo es tan importante para vivir como lo es la idea de infierno para el sostenimiento de la Religión Católica. Cada individuo tiene su ritmo para caminar, para trabajar y para amar. [sic] (González, 1929: 12 ss).

Fernando González se inspira, intuye una forma exquisita de re-crear la experiencia de viajar por las montañas antioqueñas: contar, narrar la realidad vivida tal cual se presenta. Respira el aire que el vitaliza e inmediatamente construye una manera de decir lo que experiencia, desalojado de la retórica jesuita que destina construcciones semánticas para determinar un estilo de decir sobre la realidad. González siente, presiente, no juzga, no explica, no expone, sólo se emociona intuitivamente para reconocer su propio ritmo de ver y aprehenderse del *Viaje a pie*. Habla inspirado desde sí, para sí, para todos; tal y como solemos normalmente, en medio de la exquísitez de existir, expurgar nuestras culpas, gritar nuestras angustias, cantar nuestras alegrías, tal cual se viven, se narran: he aquí la práctica de la intuición.

Los sujetos cotidianos, como de *vivir la vida se trata*, no tenemos más que sentirla, alcanzarla en la inmediatez de la existencia; la pulsamos en la emotividad intuitiva como nuestra forma deseante de sentirnos sujetos a la vida en la búsqueda de la ocasión para ser mejores. Desde allí construimos nuestras representaciones cotidianas y potenciamos nuestras narraciones subjetivas historizadas; construimos la vida cotidiana narrando, desde el contexto cotidiano en el que vivimos y a partir de las pulsiones emotivas intuitivas, el saber

cotidiano. Sentimos y decimos, inmediatamente vivimos; esto es la emoción intuitiva.

La potencia intuitiva, capaz de re-crear las experiencias vitales en relatos convincentes, mantiene y actualiza la memoria, la madre de la poesía y la filosofía; inaugura los mitos, las leyendas, como saber cotidiano que son interpretaciones más que explicaciones, sentidos más que descripciones, germen y vida. La intuición –en tanto inspiración y viceversa, es decir, emoción– habita como certeza de existir creando metáforas que contienen en sí mismas reflexiones inesperadas signadas de sabiduría cotidiana que se habla en la intimidad de la casa, en el contacto visual, junto a la hoguera, en la desordenada ciudad frente al televisor o en hipertexto de internet, es decir, y como se ha afirmado, en la vida y sus actividades diarias. En *Memoria del fuego I. Los nacimientos*, Eduardo Galeano inmortaliza esta actitud intuitiva:

La yuca

Ningún hombre la había tocado, pero un niño creció en el vientre de la hija del jefe.

Lo llamaron Mani. Pocos días después de nacer, ya corría y conversaba. Desde los más remotos rincones de la selva, venían a conocer el prodigioso Mani.

No sufrió ninguna enfermedad, pero al cumplir un año dijo: «Me voy a morir»; y murió.

Pasó un tiempito y una planta jamás vista brotó en la sepultura de Mani, que la madre regaba cada mañana. La planta creció, floreció, dio frutos. Los pájaros que la picoteaban andaban luego a los tumbos por el aire, aleteando en espirales locas y cantando como nunca.

Un día la tierra se abrió donde Mani yacía.

El jefe hundió la mano y arrancó una raíz grande y carnosa.

La ralló con una piedra, hizo una pasta, la exprimió y al amor del fuego coció pan para todos.

Nombraron mani oca a esa raíz, «casa de Mani», y mandioca es el nombre que tiene la yuca en la cuenca amazónica y otros lugares (174). (Galeano, 2007:35).

Este hermoso fragmento de cantos populares de la América precolombina hace sentir la fuerza emocional con que se reconoce un tubérculo recién descubierto como alimento. Una asombrosa forma mítica de interpretar su hallazgo se trasluce como emoción intuitiva, esto es, prima el dominio de la subjetividad otorgando «agudeza sobrenatural y una lobreguez profunda a nuestra percepción del mundo, ayudándonos a lograr maravillas cuando no nos paralizan» (Elster, 2003: 67).

Es radical la emoción intuitiva en la configuración del saber cotidiano como interpretación de la vida real que ellas, más allá de ser prescritas como manifestación de un animismo a ultranza de lo objetivo, racional, son la fuente de las experiencias individuales y colectivas reales, entre las que se halla la experiencia racional. La emoción intuitiva, trasladando el pensar de Joh Elster a lo que se ha desarrollado de ella, puede ser concebida como emoción núcleo porque cumple con los siguientes rasgos: son personales, temporales y modales.

Derivan de mis experiencias, no de las de los demás. Además están relacionadas con mis experiencias corrientes y no con las pasadas o las futuras. Finalmente, derivan de mis experiencias reales y no de aquella que puedo tener o pude haber tenido. (Elster, 2003: 68).

... SUJETO COTIDIANO

La vida cotidiana y las emociones intuitivas que dinamizan la acción vital no existirían sin la presencia del sujeto cotidiano. Especialmente el triple carácter de la emoción intuitiva puede ser explicitado en la experiencia de Domenico Scandela, llamado *Menocchio*, nacido en 1523, presentado desde su propia narrativa como acusado ante la Inquisición, en un estudio histórico que realizó Carlo Ginzburg.¹²

12- Carlo Ginzburg es profesor en la Universidad de California, en los Ángeles. Historiador original y en ocasiones provocativo, siempre trata de demostrar la insuficiencia de ciertos aspectos de la metodología histórica tradicional, a la que propone alternativas basadas en su gran capacidad heurística.

Otro testigo [en contra de Menocchio] manifestó: «Yo soy zapatero y tú molinero, y tú no eres docto, ¿a qué disputar sobre esto?» Las cosas de la fe son graves y difíciles, lejos del alcance de molineros y zapateros: para discutir es necesaria la doctrina, y los depositarios de ella son antes que nada clérigos. Pero Menocchio afirmaba no creer que el Espíritu Santo gobernarse la Iglesia y añadía: «Los prelados nos tienen dominados y que no nos resistamos, pero ellos se lo pasan bien»; en cuanto a él: «Conocía mejor a Dios que ellos». (Ginzburg, 2001:38).

Este fragmento de un ~~relato en~~ relato en contra de Menocchio ejemplifica la distancia entre las ideas originales, cotidianas, inéditas (emociones intuitivas) y de las ideas que se consideran producto de las clases superiores (pensamiento lógico) «y su difusión entre las clases subalternas como un hecho mecánico de escaso o nulo interés; a lo sumo se pone de relieve con suficiencia la “decadencia”, la “deformación” sufrida por tales ideas o creencias en el curso de su transmisión» (Ginzburg, 2001: 11), que sitúan al sujeto cotidiano en subordinado, efímero, trivial, por ser sujeto historizado, capaz de crear su propia perspectiva cósmica frente al mundo.

Este sujeto habita en la vida cotidiana tejiendo su propia narrativa como posturas o actitudes imprevisibles a partir de la emoción intuitiva, forjando su espacio social que no es de nadie y es de todos, en la medida en que sólo re-crea las acciones espontáneas con otros, sin darse cuenta del cúmulo de saber que deposita con su sola estancia emocional intuitiva en el lugar sin lugar, reclamando su audaz reconocimiento. Un sujeto cotidiano que pretende ser visto y se hace ver desde sus propios «timbres originales» (Ginzburg, 2001: 24) de voz. Un sujeto con voz en un espacio de silencio. Quizás el filósofo argentino Raúl Scalabrini Ortiz (1989-1959) nos permita comprender el valor del timbre de voz del sujeto cotidiano como expresión de su emocionalidad intuitiva:

[...] como un hombre no calculador, sino movido por el sentimiento, muy prudente en sus juicios [que considera falibles y efímeros], dueño de una profunda intuición («pálpito»), capaz de encontrar recursos en sí mismo para afrontar la fatalidad,

contemplativo y no dispuesto a designar su libertad de imaginar, creyente en la amistad nacida de la simpatía personal, a la que transforma en culto [...] (Scalabrini, 1931: 59).

Un sujeto cándido, historizado, con voz, *habitual*, pero no inocente, porque construye la vida desde el «riesgo de incurrir en extrapolaciones indebidas» (Ginzburg, 2001: 25), tal como Menocchio afirmaba palabras propias sobre la tradición bíblica que le llevaron al juicio final de la Inquisición del siglo XVI, no solo es capaz, sino sujeto de acción creadora para transformar sus circunstancias en poderosas fuentes de sentido para ser más.

Menocchio, asumido como el personaje que representa al sujeto cotidiano contemplativo y creador, construye de manera vertiginosa las interpretaciones sobre Dios y otros asuntos teológicos que rompen con el «monopolio de la cultura escrita por parte de los doctos y del monopolio de los clérigos sobre los temas religiosos» (Ginzburg, 2001: 27), escabulléndose con sus propios discursos cotidianos; Menocchio, molinero, sujeto habitual, narra de manera inconsciente, es decir, afectado (emocionado, intuitivo) por la dinámica de los símbolos vitales, su propia experiencia de vivir la cercanía con Dios. Esto origina otra forma de ver al sujeto cotidiano como sujeto de riesgo creador.

Esto es el sujeto, un narrador, en tanto lector de su propia vida. La narración de la cotidianidad convierte a la gente en la fuente primera que la vincula a la misma vida y re-crea el lenguaje como la forma que «traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible, explorando las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación» (Bruner, 2003: 24) irradiando en diversos tonos los matices de afectación, de la emoción intuitiva, desde la vida y la riqueza de lo narrado que reclama ser re-conocida para dilucidar su comprensión e interpretarla en el desafío constante de vivir. El sujeto lector/narrador se reconoce y busca los hechos, las experiencias e historias sensibles que recrean universos reales para la ampliación del saber cotidiano.

Este sujeto es evocador, es decir, trae a su presente el recuerdo de la experiencia para contarla, decirla, nombrarla. Y

cada vez que evoca, esto es, que pronuncia sus experiencias, fluyen sus originales emociones intuitivas como *sensaciones de esterilidad ante la certeza y fecundidad de la incertidumbre* (Max-Neef: 1991: 33). Así, la gente, desde la evocación hace el recuerdo, que se pre-siente como una certeza vital capaz de permitir descifrar el cómo continuar viviendo (incerteza) es decir, como un saber concreto que entreteje el deseo o la inspiración para vivir en la villa, en la vereda, en la calles de la urbe, en el transporte, en el hogar, narrándose. La evocación como narrativa del recuerdo se distingue en el presente como la garantía concreta, certera, que permite continuar deseando vivir a través de la incierta cotidianidad.

Aquí se manifiesta un choque paradigmático entre la narrativa de lo determinado,¹³ lo metódico, con la narrativa de lo espontáneo,¹⁴ quizás ametódico, de lo cotidiano, porque el sujeto cotidiano, como evocador, se nutre de la nostalgia sin quedarse en ella, la convierte en la visión de su futuro, aunque aún le resulte incierto. Sorteas desde el recuerdo que lo mantiene vivo, las circunstancias estratégicas que lo conservan marginal y le inspiran acciones tácticas (emociones intuitivas) de reencontro con sus aspiraciones, cimentando su energía liberadora a través del ejercicio constante de relatarse entre otros para darse cuenta de que debe comenzar de nuevo. Una constante incerteza es lo que se quiere decir, permea las acciones y las prácticas subjetivas que, aunque suene antagónico, le permite construir-se sus propias condiciones de posibilidad cultural, política, económica y social.

13- Hugo Zemelman afirma que lo determinado es el «discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es aquel que hace afirmaciones sobre lo real.» (Zemelman, 2005: 66)

14- «Se refiere a un pensamiento que no tiene contenido y eso es lo que a veces cuesta entender. ¿Cómo podemos tener un pensamiento sin contenido? Si lo pusiéramos en términos de la discusión clásica, por ejemplo, con Karl Popper, en su texto *Conjeturas y refutaciones*, la centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un estatus no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es el de permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias» (Zemelman, 2005: 66).

¿Cómo lo hacemos?, ¿cómo construimos incerteza?, ¿qué elementos vitales se irradian en la narración de la vida misma, que sostienen la experiencia misma del vivir y tejen la cotidianidad?, ¿existe método en donde no hay método, en la constante cotidianidad narrada por seres que responden a la inmediatez del segundo a segundo, del día a día? y ¿cómo apropiarnos de la cotidianidad y transformarla en fuente didáctica para el desarrollo de las prácticas formativas? son algunas problematizaciones que de una u otra forma hacen la existencia del sujeto cotidiano, porque le afectan en su realización humana.

... AFECTACIÓN

La afectación¹⁵ desde la vida impone el reto de re-pensar una articulación entre «la capacidad de construcción teórica con el desarrollo de la voluntad para construir realidades tangibles» (Zemelman, 2005: 10), pensamiento racional y pensamiento emocional articulados. Esto significa que a partir de la emoción intuitiva y escasamente de la lógica algorítmica o empírico-analítica, la cotidianidad no se reproduce y por lo tanto no es predecible; en este sentido, el sujeto, quien realiza y se realiza en el mundo cotidiano, tampoco se reproduce, ni se predice ni se simula; tan solo –y complejamente– vive, se comprende, se afecta, se vale por sí mismo para ser con otros en el juego de la realidad subjetiva, la cotidianidad.

La cotidianidad se *olfatea*, se presiente por la propia valía de desear vivir. Las acciones subjetivas dejan el rastro en la pradera de la cotidianidad impensada que escapa a nuestro entrenamiento lógico y metódico, ávido de procesos teóricos sobre fragmentos de realidad, que teje una narrativa legaliforme desde la experimentación de una parcela humana titulada *pilo-*

15- La afectación es la actitud o postura emocional de «valerse de» sí mismo para actuar en la cotidianidad desde los campos de significación intuitivos, esto es, a partir de la inspiración que desde la conciencia del vivir en la cotidianidad aflora como «esa peculiaridad no algorítmica, no racional, no predecible, ni programable de antemano» (Penrose, 1991, 510).

to, por ser sometida al microscopio del método de la regulación de la conducta humana. ¿Cómo penetramos la realidad desde la incertidumbre de lo narrado? Lo que se pretende afirmar es que la cotidianidad se crea en los sujetos cotidianos; que estos re-crean la cotidianidad más allá de los algoritmos, a partir de la inspiración o intuición del vivir. Al respecto, Lopera asevera:

[...] un algoritmo expresa las razones [leyes y regularidades] de un fenómeno mediante una secuencia ordenada de pasos que permite la simulación del mismo o la solución de un problema que dicho fenómeno representa. Puede expresarse en diversos niveles: matemáticamente, como un conjunto de signos y reglas ordenados y físicamente, a través de su concreción material [...] [Mientras, la inspiración tiene] una alta aleatoriedad, esto es algo que no puede predecirse ni programarse de antemano [...] [se usa] cuando se deben hacer juicios que no pueden programarse de antemano, es decir, cuando no existen reglas que conduzcan a determinada solución de un problema. (Lopera, 2007: 162)

Nuestro mundo de realidades está cargado de cientos de explicaciones dadas para causar sensación de certeza, de seguridad, acotadas en el algoritmo prescriptivo que, aunque nos ha permitido ascender científica y tecnológicamente, nos ata a esa sola secuencia de *sentir* la vida. Esas predicciones ordenadas nos encapsulan y repliegan hacia ellas mismas, obstaculizando el poder re-pensarnos, es decir, afectar-nos desde horizontes de sentido cotidiano, no de corte científico ni técnico, sino inspirador, una inspiración que se gesta en la emoción intuitiva, capaz de potenciarnos constantemente en el escenario de la vida humana.

Musitamos nuestras propias formas de entender el mundo, nuestro mundo, el más inmediato, el que importa porque es el que desafía nuestra propia producción de saber ante el otro y la naturaleza que nos sostiene. Al declarar nuestras propias posibilidades ante la realidad que vivimos, estamos emitiendo la afectación que vibra nuestro estar-siendo en un aquí y en un ahora concretos.

La afectación del sujeto cotidiano se plantea como la postura de *valerse de sí* mismo a partir de la vida; este *valerse de sí* origina movimientos emocional-intuitivos en la cotidianidad, configurada por los mundos de las inspiraciones re-creados por la mayoría de los que habitamos este mundo. Mientras, una pequeña mayoría de sujetos cotidianos originan su inspiración de la teoría y se valen de leyes y regularidades para construir mundos de razones que los legitiman como sujetos sucedáneos del sujeto cotidiano, que se consideran ya no cotidianos –aunque conservan ciertas propiedades de lo cotidiano en tanto es el objeto objetivado–, le sustituyen por comandos, leyes, regularidades, algoritmos, que los transforman en sujetos teóricos, elaborados, terminados, sistemáticos, otros, la gran mayoría, re-creamos nuestras actitudes ante la realidad vital a partir de las propias e inéditas vivencias o formas de valernos.



Las figuras recrean lo afirmado en el párrafo anterior; sin embargo, es claro apuntar que *se mueve* un germen¹⁶ de hombre y de mujer en cada uno de estos sujetos cotidianos, el emocional intuitivo y el sucedáneo teórico que afectan las formas de *valerse de sí*.

Al respecto, tomo nuevamente un fragmento de *Viaje a pie*, de González, que recrea la afectación del sujeto para construir

¹⁶ Uso el término germen en el sentido de origen y fundamento, aquel componente nuclear que funda la naturaleza de algo, en este caso, la naturaleza antropológica de la afectación, de valerse de sí que podría entenderse a partir de la siguiente pregunta: ¿desde dónde me valgo de mí?

saber desde lo que vive, inspiración intuitiva y el esfuerzo que realiza para articularlo a lo que ha leído; para nuestro caso, esto último resulta ser la inspiración teórica:

Íbamos, pues, de cara al oriente, trepando a Las Palmas, por el camino bordeado de eucaliptus, entregados a nuestro amor a la juventud, al aire puro, a la respiración profunda, a la elasticidad muscular y cerebral. Bajaban serranos y serranas, vacas y terneros, todo oliendo a leche y a cespedón [...] Llegamos al pie de la cuesta para trepar a Las Palmas, a la casa donde solemos beber leche espumosa, postrera, es decir, última o *la bajada*, leche olorosa a vaho de ternero. La mujercita había salido a buscar sus vacas y encontramos en la casa a su hermana, hermosa quinceña, maestra de escuela campestre del Retiro. Carnes prietas, quemadas por la brisa de la tierra alta, y espíritu generoso como el de todas las maestras [...] Pensamos que la belleza es la gran ilusión; pensamos que la naranja es una esfera de oro, y que para comérsela se tira la corteza dorada. ¡Aquella falda pensada!... Pero no; nosotros no queremos describir lo que pasaría si fuéramos a comernos aquel fruto de la altiplanicie andina. No queremos describirlo porque podrían acusarnos de corruptores de la juventud, como lo hicieron con el maestro Sócrates —«Sócrates, embadurnado de gracia como si fuera con una miel»— los socios de la Juventud Católica de Atenas, Meletus, Anytus y Glyson [...] Continuemos, pues, nuestro viaje [...] (González, 1929: 21)

La afectación que se desea recrear en este fragmento es sintomática de una lucha entre iguales. Un conflicto entre el sujeto vital que desea crear, saber viviendo y un sujeto sucedáneo que necesita construir conocimiento desde los márgenes teóricos y sin embargo, González se *vale de sí* para enunciar su encuentro cotidiano. Dos lógicas posibles que tratan una, de explicar el mundo y otra, de interpretarlo. Mundo de teoría, mundo de inspiraciones, ambos permiten el movimiento del otro, un movimiento de búsqueda de sí; sin embargo, la vida en ese marginal mundo de emociones intuitivas permite el marco vital del que se vale el sujeto sucedáneo para armar su documentación descriptiva, regular y normativa. Ya lo mencionaba Gastón Bachelard cuando reconocía el primer obstáculo, la experiencia básica:

... Ya no es la ciencia de la calle y del campo. Es una ciencia elaborada en un mal laboratorio, pero que ostenta, por lo menos, el feliz signo de laboratorio. A veces es el sector de la ciudad que proporciona la corriente eléctrica y que ofrece así los fenómenos de esa antiphysis en la que Berthelot reconocía los signos de los tiempos nuevos; las experiencias y los libros están pues ahora parcialmente desligados de las observaciones básicas. (Bachelard, 2007:28)

Quiero expresar desde Alberto Guerreiro Ramos¹⁷ y Herbert Marcuse¹⁸ estos gérmenes antropológicos, los sucedáneos y los vital-cotidianos, para ayudarme en su comprensión.

Al sujeto cotidiano emocional intuitivo lo emparento con el hombre de Ramos, el hombre y la mujer parentéticos; poseen una «actitud paréntesis» para *valerse de sí*. Una actitud que re-afirma que el sujeto cotidiano emocional intuitivo tiene la capacidad de superarse de lo habitual, de sus propios actos cotidianos, transfigurándose en un sujeto desafiado por el vivir que le afecta. Una afectación que se trasluce en acciones de «suspensión» / *Epoché*/ (Husserl), en la que el sujeto cotidiano vive en un estado de conciencia en donde no niega ni afirma nada porque esta re-creando, re-desafiando, re-debatiendo, re-definiendo, en las mismas circunstancias cotidianas, acciones vitales que le permitan construir cercanías en su estar-siendo con otros, con el contexto y consigo mismo. Una actitud que le permite desarrollarse como un *ser germen*, como un sujeto que puede valerse de sí en tanto se re-conoce como fundamento y re-conoce la relación del «estar-siendo» con otros como origen. La actitud del «estar-siendo» es la manifestación de la reflexión consigo mismo, descentrada de un soterrado individualismo hacia los otros y el contexto. Se sabe que es en tanto relacione su estar con otros y su contexto.

Emparento al sujeto sucedáneo teórico con el hombre de Marcuse, el hombre y la mujer unidimensionales. Poseen una

17- Alberto Guerreiro Ramos fue un sociólogo, docente de la Escuela Brasileña de Administración Pública y de la Fundación Getulio Vargas. Inspiró a Paulo Freire con la visión antropológica de «hombre parentético».

18- Herbert Marcuse, filósofo alemán crítico, reconoce la posibilidad de cambiar la sociedad que legitima prácticas de dominación cultural e impone al hombre unidimensional.

actitud condicionada, que denomino *punto y aparte*. Esta postura repliega el *valerse de sí* desde una única postura y separa otras posibilidades de afectación, estableciendo una «relación» *punto y aparte*, en donde el *valerse de sí* mismo depende de los recursos de la tecnología y de la modificación de la conducta, siempre al servicio de la estructura racional unilateral que garantiza los recursos. Un hombre y una mujer que se afectan en tanto dirigen su estar en el trabajo tecnológico y en su creciente productividad laboral. Una afectación de no *valerse de sí*, en tanto dependencia del garante del trabajo, el sistema tecnológico.

¿Desde dónde construimos estar-siendo? Es decir, ¿desde dónde nos valemos de nosotros mismos? Las fuentes para una respuesta posible ya se han advertido, quizá la comprensión de estos interrogantes convoque a expresiones de complementariedad que vinculen la posición parentética con la unidimensional, en otras palabras y, al decir de Dussel, la actitud de placer con la actitud de realidad que nombra a partir del principio de realidad de Marcuse. Tal vez posibilitando un marco comparativo de estas dos actitudes se puede distinguir una audaz respuesta a la inquietud planteada en este párrafo.

Principio del placer	Principio de realidad
De satisfacción inmediata	A satisfacción retardada
De placer	A restricción de placer
De gozo (juego)	A fatiga (trabajo)
De receptividad	A productividad
De ausencia de represión	A seguridad y moralidad (represión)
De la infancia (o barbarie)	Al estado adulto (civilización)
De la Tópica y Energética	A una Económica

Fuente: Dussel, E. 1998. *Liberación de la mujer y erótica latinoamericana*. Nueva América: Bogotá [sic].

... LA FORMACIÓN EN LA NARRACIÓN

Las búsquedas de valernos de sí para ser más o las formas de afectación dadas en el diario vivir plantean distinciones formativas narradas por la experiencia que las recrea. Como se mencionó en la nota a pie, en la introducción, se plantean dos maneras de formación: la *eidética* y la *morphica*, que pueden transferirse a las actitudes de placer o de realidad.

De manera que las distinciones formativas narradas plantean dos formas de expresar la experiencia de búsqueda de formación o dos lógicas narrativas que cuentan las acciones que las diferencian y quizás las complementan. La afectación como narrativa¹⁹ de la emoción humana es otra lógica, es la lógica de la vida misma que constituye su mismo proceso de vivirse, que nos sitúa en el campo que nunca observamos (por estar en él), para encontrar el nicho central de una formación sentida. Quiero decir, nuestra vida historizada, una vida repleta de hechos, experiencias e historias que contamos a todo aquel que entra en el escenario de la existencia. La emoción intuitiva como inspiración, como medio para llegar al encuentro de «problematizaciones» vitales más acá y más allá de lo objetivo-supuesto, es una respuesta favorable a la *cultura de la cotidianidad* que trasgrede el *gesto que la suprime* (la lógica formal)²⁰ y connota *el hecho de que por no ser «objetiva» no significa que sea inutilizable*.

-
- 19- La narrativa tiene diversas formas de comprensión; asimilaré el aporte de Sigrun Gudmundsdottir para abrir sus posibles sentidos. Sigrun afirma que «las palabras “narrativa”, “narración” y “narrar” tienen todas raíz latina, lo que indica una estrecha vinculación con el conocimiento y con la práctica profesional (Whyle, 1981). Los actuales usos y definiciones de la palabra narrativa conservan vestigios de sus raíces latinas. Independientemente de la disciplina o de la tradición académica de que se trate, la narrativa se refiere a la estructura, el conocimiento y las habilidades necesarias para construir una historia. En lenguaje cotidiano, los términos historia y narrativa son sinónimos: relatos de actos que por lo general involucran a seres humanos o animales humezados (...)» (Gudmundsdottir, 2005:52).
- 20- La lógica formal es generada por Aristóteles (ca. 384/3-322 a. C.) en el Organon. «La lógica aristotélica puede entenderse en dos sentidos: uno, estricto, según el cual se trata de una facultad o de una técnica y otro, más amplio, a lo que se ha llamado posteriormente lógica material o gran lógica [...] que no se reduce exclusivamente a un limitado fragmento de la lógica cuantificacional elemental [...], sino que contribuye a análisis semióticos, que va más allá de la silogística asertórica, que funda su lógica» (Ferrater 2001) y que me permite aseverar la existencia de otras lógicas, como la emocional.

La cotidianidad entonces es encuentro narrativo de problematizaciones dadas bajo actitudes de placer vital. En ella nos integramos y nos subordinamos a través de las formas emocionales intuitivas, de la receptividad directa con que nos relacionamos o mejor aún, como nos comunicamos con otros sujetos cotidianos. Unas problematizaciones que se enuncian o manifiestan en las «astucias, intereses y deseos diferentes, [como las formas de emoción intuitiva] que circulan, van y vienen, se desbordan y derivan en un relieve impuesto» (Certaeva, 2007: 41) entre los sujetos cotidianos, pero que cimentan el material utilizado en las prácticas cotidianas, en la actividad misma del *valerse de sí*.

La narrativa de la afectación desde la vida como *performance* de nuestras experiencias y modos de expresar connota nuestra historia vivida (historicidad) y actualiza constantemente nuestro pasado en el tiempo vigente, que se proyecta en la persistente ebullición del presente actual, narrado entre distinciones diferentes que vinculan, configurando conocimiento de lo que somos, seremos, hacemos y haremos, cuatro elementos integradores de las prácticas formativas vital-cotidianas.

Esta perspectiva permite afirmar que es necesario darle el reconocimiento a la cotidianidad como manifestación de la creación simbólica de los sujetos cotidianos que, afectados por el desafío de vivir, toman actitudes o posturas emocionales de *valerse de sí mismo* para actuar en ella, formándose eidéticamente, es decir, a partir de sus propias, singularidades y particularidades experiencias; esto es como la inspiración constante que, desde la conciencia del vivir en la cotidianidad, aflora «esa peculiaridad no algorítmica, no racional, no predecible, ni programable de antemano» (Penrose) o formación morphica; asevera Scheler que la vida emocional posee su propia autonomía y Ernst Cassirer escribe que «la expresión de una emoción no es la propia emoción: es la emoción convertida en imagen». En tal medida, lo importante en las emociones humanas es su irradiación intencional formativa, narrada desde la experiencia y connotada de los significados y sentidos que portamos los sujetos cotidianos hacedores de emoción; nos afectamos de los hechos, de las

experiencias y de las historias narradas en la singularidad del compartir humano y en esa afectación existencial nos formamos.

En este sentido la afectación, como movimiento emocional intuitivo de los significados y los sentidos de los sujetos desde el diálogo intersubjetivo, se convierte en la expresión simbólica que teje el saber cotidiano y que, narrado, funda constructos pre-teóricos referidos a las realidades del sujeto, natural, política, nutricional, educativa, social, económica, sin ningún planteo más que la propia experiencia o la afectación desde la vida.

Así, la narrativa cotidiana obtura las acciones vital-simbólicas o las representaciones mentales que el sujeto re-crea como maneras exclusivamente formativas de carácter singular (eidético). Esto me permite pronunciar que en lo eidético se alojan tanto significados como sentidos formativos, esto es, pasado (como enseñanza experiencial o significado) y presente (como aprendizaje experiencial o sentido) y ambas temporalidades inauguran procesos formativos cotidianos por descubrir. Rodolfo Kusch nos permite comprender estos planteamientos cuando quiere reconocer los significados de una sujeta sobre la curación desde lo posible, esto es, a partir de las singulares miradas de interpretación sobre el tema que desea comprender.

-Buenas tardes, señora; mire, estábamos buscando una persona que pudiera curarnos...

-¿Curar?

-Que pudiera curar, que cura... ¿No hay por acá?

-No, no hay. ¿De dónde es usted?

-De Salta.

-¿Ve?... Y a ese curandero pa'qué lo han, eh... lo han echado preso... preso, ese que... que curaba.

-Ah... ¿Hoy fue o ayer?

-No sé cuándo ha sido. Sí, hasta yo quería irme a mirar. Sólo la mirada dice que, ve, dice que curaba. Millones traían de todos laos. ¿Para qué hacen así? Mire usted, cuando saben que son manosanta. Dice que hasta diez tiene que venir. Son señales

juicio. No le pueden hacer eso a esa gente pobre que viene nada más. ¿Cuándo él cobra? No perjudique a esos necesitados que sufren, que no puede curarse, no puede gastar. Como yo, como paso enferma, yo estoy en tratamiento, y no puedo caminar, dar vueltas pa' hacer fuerzas. Pesao, así, trabajar me hi zafao al hueso. Fíjese. Y todos sufrimos y así, no... calmantes, calmantes, no más saben los médicos, inyecciones y pastillas, eso sí. Calman. Pero ellos, una sola vez, ya está. (Kusch, 1978: 25)

La cotidianidad ofrece la perspectiva de la narrativa de la emoción o de la enunciación de las realidades desde diferentes ángulos de interpretación y de comprensión que son reconocidas como mera opinión, *doxa*, tal vez como lo indica Zemelman, porque la realidad «se caracteriza por un complejo juego de relaciones de intercambio, incesante e imprevisible» (Zemelman, 1998: 22). La emoción intuitiva impone el reto de permitir la creación de múltiples horizontes de sentido en el vivir, inaugurando diversas formas de narrar que posibilitan las articulaciones que se quieran hacer para ampliar el campo de comprensión desde que, por supuesto, acogen las teorías, entre otras construcciones vitales, sobre la realidad diversa; así cada vez que se origina la narración sobre algún elemento de la vida cotidiana se hace desde la «dialéctica de lo consolidado y lo posible» que, aunque es catalogada como *doxa*, es en realidad saber cotidiano, que humaniza lo humano, comunica lo humano y amplifica lo humano, narrándolo. Ahora bien, Kusch nuevamente aparece para hacer reconocible lo consolidado o construcción explicativa sobre lo posible o comprensión singular de curación que originó la sujeta entrevistada.

El tema central del discurso de la informante fue el del manosanta. Este es un personaje caracterizado por una alteridad sagrada en el sentido de que es «otro», «misterioso», etc. Ejerce especialmente en el ámbito de los pobres la curación, pero ésta, según la acepción que se explicará más adelante. Como es un personaje sacralizado, tiene un poder inmediato, no instrumental, que se concreta en el poder de la palabra, de la mirada, pero siempre dentro de una cierta ceremonialidad, por ejemplo, «toca», da «tres golpes», «mira» y también ve potencias nefastas como el demonio. (Kusch, 1978: 29)

El sujeto cotidiano como portador de experiencias narradas puede percibirse como formador; así, tiene la posibilidad de crear a partir de la narrativa de la cotidianidad, el saber formador a partir de los contenidos históricos cotidianos que re-crean la vida. A este hecho no escapamos los que hacemos parte del oficio de enseñar, quizás Gudmundsdottir presenta esta idea:

[La] creencia valorativa respecto de la materia, la enseñanza, el aprendizaje y las prácticas docentes la que proporciona el fundamento para comprender la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Valores y narrativas están inextricablemente entrelazados. Unos y otras tienen en común un principio fundamental, un principio que es básico para la naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos. Este principio básico es que las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo. Los valores y las narrativas son instrumentos de interpretación que constituyen una práctica, pero son también una perspectiva altamente selectiva desde la cual contemplamos el mundo que nos rodea. (Gudmundsdottir, 2005: 59)

Esto significa que la cotidianidad narrada provee al formador de unos contenidos valóricos distintos a los asimilados en su formación lógica disciplinar, por otros que ha «transformado su saber sobre contenidos en algo que tiene aplicación práctica» (Gudmundsdottir, 2005: 58) en la formación. Se puntualiza que la cotidianidad narrada es el saber cotidiano utilizado «para dar sentido a la experiencia y para organizarla en un cuerpo de conocimiento práctico» (Gudmundsdottir, 2005: 67).

El asunto de la lógica positivista entonces insta al formador a narrar toda expresión a partir de enunciados explicativos, es decir, conocidos; el sujeto que tienda hacia esta lógica depende de su determinación por acceder a información²¹ certera desde lo

21- Recordemos la formación morpica, aquella que entrega información, que se inaugura en la teoría y que permite construir conocimiento desde las regularidades de los fenómenos para crear leyes que expliquen racionalmente la realidad como fenómeno. Esto «no implica, de ninguna manera, desechar el saber que nos han legado aquellos que se han atrevido a construir conocimiento, ni mucho menos limitarnos en la lectura de pensadores que han sabido, desde su realidad, recrear otros saberes. Tampoco es un brote xenofóbico [...] [es más bien apoyarnos en] la subjetividad misma [como] encadenamiento de apropiaciones de sentidos y significados de un mundo de vida que nos particulariza como sujetos sociales. (Quintar, 2004: 2)

preestablecido para «encasillar» desde las prescripciones teóricas el saber cotidiano, mientras la narrativa en sí misma accede al desconocimiento sin temor alguno y lo hace desmontando la estructura del desconocimiento para conocer en el intercambio de las emociones, de las afectaciones dadas en el acto de vivir; es lo que Heder Delgado, estudiante de IPECAL, pronuncia: «... las cosas se cuentan solas, sólo hay que saber mirar, acompañada de una pregunta: ¿qué hay que incluir en la construcción de conocimiento que no lo reduzca a puro discurso declamatorio, sino que actúe ante y sobre la realidad?» (Zemelman, 2009:13).

Formar desde la subjetividad del saber cotidiano re-crea formas eidéticas de enseñanza. Esto significa que se construyen relaciones de conocimiento que trascienden las determinaciones disciplinares y las ponen a dialogar desde los hechos, las experiencias y las historias narradas por los sujetos historizados, quiero decir, los sujetos cotidianos que somos. La formación desde la narración del saber cotidiano potencia la creatividad, antes subsumida en los juegos metodológicos de las disciplinas. Podemos, formadores y formandos, re-crear, re-dibujar, re-pensar, al decir de Freire, problemas vitales que nos acompañan en el vivir, que se guardan en la memoria, pero que deben ser actualizados en el presente histórico para re-conocernos autores de nuestra propia historia, pensadores inéditos con nuestras naturales categorías que aportan al saber *morphico* a partir de la emociones intuitivas. Seremos capaces de articular las fuentes de nuestra vida con los riachuelos teóricos narrándonos en la afectación del vivir para transformarnos.

Sin embargo, la formación desde la narración de la vida cotidiana encarna «necesidades de sí» más fundamentales. La formación desde la subjetividad narrada plantea el escenario desafiante para construir creadoramente el valor de la palabra, del escuchar, del preguntar, del responder desde la historia vital. «Necesidades de sí» porque encarna el reclamo de dos encuentros que por lo general no suceden: consigo mismo, re-memorando en el ahora (presente) la historia vital, y con el otro y el contexto, desde la actualización de lo re-memorado, narrándolo, para trascender el encuentro con libro, vinculándolo a la subjetividad historizada.

Estos dos encuentros configuran la formación desde la narración de la vida cotidiana y son fundamentales para la superación de la «necesidades de sí», por cuanto al permitirse pensar en la memoria histórica y ser enunciada a través del juego de la narración hacia los otros y el contexto se modifica la relación con la propia historia. Cuando se narra la vida y desde ella se construye saber cotidiano, se propone reconocer que:

[...] contar algo es algo más, mucho más que poner algo presenciado, vivido o imaginado, en palabras. Es proponer un pacto de lectura que compromete a parte y parte, al que narra y al que escucha (o lee). Alguien me cuenta algo, él sabrá por qué y para qué; yo espero saberlo cuando él acabe de contar, para poder hacer u opinar, en consecuencia, habida cuenta de lo que yo sentía cuando seguía y comprendía su relato. Mi parte del pacto, como oyente, es suspender o atenuar mi actitud crítica o mi desacuerdo hasta que vea cómo acaba él; su parte del pacto, como narrador, es hacerse, con su relato, acreedor a esa muestra de confianza que es mi atención hacia lo que cuenta. (Ramos, 2001: 38)

Ramos permite instalar el valor de la palabra como la fuente de la relación narrativa entre quien dice y quien escucha en torno a la confianza. La historia de la vida cotidiana es contada porque es muestra de la afectación ante la vida y, en tanto su tono mantenga la atención sobre la palabra narrada, entra en el otro, en quien escucha, como emoción intuitiva. Escuchamos, preguntamos y respondemos de acuerdo con la forma en que nuestra intuición rastrea la convicción del sujeto que narra sus hechos. Podría afirmarse, colocada esta aseveración entre paréntesis, esto es, una actitud de reflexión, que es el proceso de construcción de saber cotidiano entre cotidianos.

La formación desde la subjetividad narrada potencia la capacidad de escuchar desde la afectación de las emociones intuitivas al sujeto cotidiano. Escuchar la afectación, esto es, la actitud o postura emocional de *valerse de sí mismo* para actuar en la cotidianidad desde los campos de significación intuitivos, relaciona el proceso de formación narrativo con la narrativa de la temporalidad existencial de quien narra y otorga otra forma

de crear contenido inédito. La evocación resulta así un ángulo creador de saber des-centrador en tanto memoria del pasado; exige una actitud creadora para actualizarlo en el presente. En otras palabras, la evocación re-crea los significados o enseñanzas del pasado que son experiencia a partir de la actitud creativa de representarlas como sentidos o aprendizajes del presente que son las narrativas del ahora.

El siguiente pasaje narrativo de Arturo Alape recrea la anterior posición interpretativa sobre una de las funciones de la narrativa a partir de la evocación, el escuchar para actualizar la experiencia en saber vital, esto es, en aprendizaje del presente.

Cuando uno empieza a cantar, la gente se entusiasma y le responde en coro, porque los contenidos de las canciones los escucha la gente con sus oídos despiertos, los entiende y los capta, el todo es que la letra les diga su verdad. Uno canta sus problemas en una sola voz. El joven es como una explosión de agua, de humo, de ruido, de alegría, de llanto, de sentimientos contenidos, impositivo en sus gestos. Inocente a veces, tierno a veces, pero a veces muy hijueputa por lo violento. (Alape, 2003: 167)

El joven de Ciudad Bolívar trae al presente del lector su experiencia de cantar ante la gente; en su narrativa cuenta las actitudes de quienes lo escuchan, pero advierte que sus cantos son su vida problematizada, manifestación de su ser, evocación de lo que reconoce de sí, ser joven; en fin, dice de sus enseñanzas de ser adolescente para llegar al aprendizaje o sentido de lo que es, violento, que representa su pasado traído al presente.

La relación de la narrativa desde la temporalidad entonces pone a disposición del formador la construcción de saber inédito a partir de la articulación de lo que Zemelman titula «el presente del pasado, que es la memoria; el presente del presente, que es la visión, y el presente del futuro, que es la espera» (Zemelman, 2005: 18). El reconocimiento de una exigente actitud de articulación de estos tres tiempos afecta el campo de construcción habitual del formador para enseñar. El formador es forzado a des-centrarse de las formas *mórficas* (información) que le

dicen qué enseñar y cómo enseñar²² hacia la re-construcción de los hechos (memoria-presente del pasado), la experiencia (visión-presente del presente) y la historia (espera-presente del futuro) que le indican (indicio) cómo enseñar y qué enseñar²³ a partir del saber cotidiano.

... SABER COTIDIANO

Esta perspectiva descubre que el saber cotidiano²⁴ no pretende contrastar una realidad, sino narrarla; que el sujeto que narra pone en cuestión el saber constituido y las definiciones ya codificadas, revelando desde la inconsciencia su propia «teoría» invisible. Un corpus pre-teorético integrado por hechos, experiencias e historias, es decir, memoria, visión y proyección de sí ante la realidad vital que le insta a responder diariamente.

Así la narración de la experiencia, es decir, de la afectación desde la vida, «permite llegar a las significaciones inconscientes que se convierten... en actividad consciente» (Espinosa, 2006: 4). Al contar las experiencias que teje la vida en el contacto intersubjetivo, todos develamos hechos o significados que, aunque vividos, pasan desapercibidos; una vez narrados, escuchados e interrogados disuelven su anonimato en el líquido de la conciencia, sistematizándose en el registro mental del narrador y del oyente, como historia evocada cada vez que un referente

22- Obsérvese que pongo en primer lugar el qué enseñar, queriendo aludir al hecho de estar habituados [formadores y formandos] a formar a partir de contenidos y sitúo en segundo lugar el cómo enseñar, para referir la distancia que existe entre las formas de enseñar con los contenidos, evidencia de que «no sólo el pensamiento, sino el conocimiento está organizado dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer» [sic] (Zemelman, 2005: 64).

23- Obsérvese que subvierto el orden de qué y cómo enseñar a cómo y qué enseñar, para designar la existencia de la narrativa y sus temporalidades como formas que permiten enseñar desde la subjetividad y sus realidades vitales.

24- El saber cotidiano es el saber narrado por el sujeto cotidiano que, al narrarse con otros, crea historia. La constante narrativa de las experiencias cotidianas por parte del sujeto cotidiano configura el contenido del saber. Básicamente es la construcción de conocimiento vital a partir del vivir la realidad cotidiana, en el cual el «sujeto construye su subjetividad desde su propia percepción de mundo» (Quintar, 2004: 7).

narrativo se asocie como singular a la protagónica. A esto es a lo que debemos apuntar para formar a las nuevas generaciones que requieren ser afectadas desde el reconocimiento de sus propias narrativas historizadas por ellos mismos.

Lo que quiero afirmar es que el ser humano es capaz de crear *corporas*²⁵ *teóricos* gracias a la posibilidad del saber cotidiano; es decir, gracias a «la capacidad de la forma narrativa de modelar sus propios conceptos de realidad y de legitimidad» en la cotidianidad (Bruner, 2003: 14).

Parra, en su libro, *Inspiración*, me permite articular este saber cotidiano creado por el sujeto cotidiano con la idea de *gestación de teorías* cuando afirma que esta gestación no obedece a procesos inductivos o deductivos, sino intuitivos (abductivos), es decir, procesos del inconsciente mediante los cuales «formamos ideas o conjeturas sobre el mundo» que parten de juicios de la percepción, que no son suficientemente conscientes, en el sentido de no ser controlables, precisos, como lo añoraríamos la lógica empírico-analítica y muchos de nosotros, que permiten «un tipo de emoción que faculta al ser humano para hacer conexiones no obvias entre hechos, que no necesariamente conducen a ideas novedosas» (Parra, 1998: 31), pero que entretejen hilos de significación historizada que dan constante sentido a la experiencia del vivir y del preguntarse inconscientemente por ella, si comprendiéramos la narración vital-cotidiana, una posibilidad que recrea formas inéditas de creación pre-teorética.

Al respecto, Albert Einstein afirmaba que la estructura de las teorías científicas se construye en cuatro fases:

1) La experiencia sensible. 2) Derivación de axiomas de 1) sin impulso lógico, solo con el impulso intuitivo. 3) Deducción lógica de proposiciones no del todo exactas. 4) Comprobación empírica a través del establecimiento de conexiones entre las proposiciones de 3) y las experiencias sensibles de 1) que no son de naturaleza lógica. (Mèlich, 1997: 28)

25- Corporas teóricos o construcciones teóricas que configuran cuerpos de teoría, conceptos y nociones que entretejidos, constituyen un saber.

Esta visión contribuye a afirmar que es necesario ir más allá de la descripción de los hechos, como lo hace el saber científico formal, de manera íntima y cercana con la afectación desde la vida, narrada desde las relaciones subjetivas para descubrir las significaciones, capturar el sentido y comprender los procesos formativos inmediatos, primarios y fundamentales (Mélích).

Quizá la afectación desde la vida nos indique la mirada urgente a la vida cotidiana desde la emoción, como la capacidad de «traspasar los límites para abrirse a lo inédito» (Zemelman: 1998), una capacidad que exige con perentoria obligatoriedad colocarnos como «sujetos pensantes por sobre los contenidos acumulados» (Zemelman) y en tal sentido, afirmar que los formadores podemos, a partir de la propia narrativa de la cotidianidad, encontrarnos con las realidades que tejen la vida y nuestras prácticas formativas. Así, el estudio de nuestra propia experiencia formativa equivale a traspasar los límites de la información establecida sobre modelos y enfoques formativos para comprender cómo desmontar las estructuras que obstaculizan la innovación y permitirnos cambiar la relación de las prácticas con el mundo cambiante para ser actuales, no tanto con las teorías de moda, sino con el contexto que no deja de evolucionar.

Esta perspectiva del saber cotidiano desde la narración de la emoción intuitiva interroga entonces por referencias afectivas, impulsos, palpitos vividos, con sus contenidos y funciones dados en las experiencias sensibles de la cotidianidad, que son personales, íntimos y escasamente conscientes y por ende, poco reflexionadas y que involucra el estudio de las narraciones de nuestros formandos que tejen hilos de significación sobre nosotros y sus propios procesos de aprendizaje, que desconocemos por estar pendientes de los contenidos acumulados. A continuación se recrean, desde Kusch, las anteriores aseveraciones mediante un fragmento, producto de un diálogo con un sujeto cotidiano que, en palabras del autor en mención, intenta forjar una actitud objetiva a raíz de una pregunta que le hace Rodolfo, lo que permite hacer aflorar el lado simbólico del entrevistado. Observemos:

-Sí, los faroles existen... Usted sabe que parece que es un espíritu que sabrá solucionarlo Nuestro Señor, digo yo. Un espíritu que anda así y como anda como un farol... aquí, claro, sobre la Tierra, le decimos farol nosotros. Y debe ser un destino que le habrá puesto Nuestro Señor, de algún espíritu que va a andar así.

-¿El Señor tiene algo que ver con el farol?

-Claro, claro, porque todo es de Nuestro Señor. Farol es por Nuestro Señor. Esto no es porque es cuestión de cosa mala. Ese es un estilo de Nuestro Señor. El farol es compañero. Si usted se encuentra en alguna parte muy encerrada, muy solitaria, se encuentra de noche, solo, usted viajando... entonces muchas veces sale esa luz y esa es puesta por Nuestro Señor». (Kusch, 1978: 42).

El saber cotidiano es el conjunto de prácticas y acciones vitales inesperadas «por las élites» productoras del lenguaje, que configuran actitudes diversas referidas a afectaciones o formas de *valerse de sí*. Son comprensiones con arreglo a emociones intuitivas, a palpitos, vestigios, síntomas, indicios que permiten captar, registrar la realidad cotidiana; encarnan una gran capacidad para diagnosticar la sintomatología o semiótica microsocial en la que vive el sujeto cotidiano. Un saber que da el poder al sujeto de narrar, de *contar una historia* desde los rastros invisibles de la cotidianidad vital. Un saber integrado por una serie de acontecimientos que, narrado, se descifra, se lee en la inmediatez del acontecer, del encuentro. Es el saber del sujeto cotidiano a partir del cual potencia su propia conciencia.

... CONCIENCIA / CONSCIO: CUM: CON SCIO: CONOCIMIENTO/

La narrativa de la emoción, de la explicitación de la experiencia de vivir en esquemas de representación verbal, gestual y escritural, a partir de la oralidad y la escritura, genera una nueva forma de comprender las representaciones que *incuba* las afecciones, los palpitos, los sentimientos y las vivencias.

El permitir abrimos a lo inédito para ir más allá de lo planificado, referido a los campos de la improvisación, de la intuición, de las actitudes de la acción espontánea que entreteje la cotidianidad,

permite un acercamiento a *la conciencia de algo* y más exactamente, a la conciencia propia y al otro. Entonces la conciencia²⁶ resultaría un tema no tan abstracto e inadecuado para nuestras prácticas formativas, sino un componente vital para pensarnos porque ella se entendería como aprehensión del conocimiento, es decir, las formas como los sujetos cotidianos *agarramos* de diversas maneras nuestro mundo para acercarnos, vivir e interactuar con él y conocernos (él –mundo– y nosotros). En tal sentido, la conciencia llega a ser el re-conocimiento de nuestra propia capacidad de pensar desde nuestras internas y externas narrativas, la experiencia del vivir. Lograr aprehender o *agarrar* esas formas inéditas de acercamiento a nuestro mundo permitiría abordar la formación con sentido, en tanto serían los elementos constitutivos de un contenido epistémico celebrado, apropiado en y pensado a partir de la vida.

Quiero decir que aquellos actos categorizados como experiencia, «morada de preguntas abiertas», enunciadas constantemente en las narraciones subalternas del día a día, permiten constituirnos como sujetos cotidianos a partir del saber cotidiano encarnado en nuestra experiencia, como significados de lo que se vive espontáneamente, explicitada en las narrativas de la cotidianidad que poco se conocen porque poco se piensan.²⁷

La perspectiva de la vida cotidiana para la formación con sentido desde la narrativa afirma que el sujeto cotidiano es constante creador de saber de la experiencia, esto es, de los significados dados por los sujetos cotidianos cotidiano, construido desde la afectación que contiene emociones intuitivas o inspiraciones entretejidas en la narración cotidiana. Este movimiento de la vida cotidiana potencia la conciencia de sí, de los otros y del contexto y crea el escenario formativo propicio para formar con sentido.

26- Estela Quintar propone comprender la conciencia «como “darse cuenta” y “dar cuenta”. Y darse cuenta no es sólo un acto de iluminación, un *hight sight*. Por el contrario, conciencia implica acción: la acción de optar; implica elegir y operar en consecuencia [...] en este marco de significaciones, el *con* [de *con-ciencia*], alude a “mundo de vida”, a “sujeto”, a vínculo de sentido; *ciencia* hace referencia a “un” modo de sistematizar este darse cuenta del *con*; es decir, de ordenar en lógicas de razonamiento complejo la comprensión del mundo de vida del sujeto» (Quintar, 2004: 8).

27- Entendemos por pensar a la «postura o actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma» (Zemelman) para comprender la realidad.

Así la formación desde la vida cotidiana exige potenciar la conciencia formativa²⁸ creando su propia narrativa a través del esfuerzo del formador de articular la experiencia vital de sí y de los formandos con el conocimiento universal/disciplinar, forjando los siguientes pasos:

- 1- Permitir el diálogo de *recortes de vida*²⁹ para crear un listado de emociones intuitivas o inspiraciones formativas que generen la exigencia de formar *valiéndose de sí*. Para esto se debe tener en cuenta lo que se ha afirmado de emoción intuitiva y de afectación. El formador y el formando *levantan* un conjunto de emociones intuitivas en el proceso formativo y las comprenden de manera detallada para configurarles concepciones propias a las mismas y hallar elementos cognitivos que se asocien al saber disciplinar.
- 2- Ubicar la experiencia de la emoción intuitiva para la construcción y reconstrucción de la propia subjetividad; esto es, permitir el diálogo descriptivo sobre el contexto de los actos y acciones cotidianas y la articulación a categorías del saber disciplinar para sistematizar las vivencias que son inéditas de las que son imitaciones o creaciones propias de la formación profesional (conceptos), con el fin de propiciar el escenario de la creación categorial. Se entiende por categoría las palabras generadoras, inéditas, originadas en la experiencia personal, que en la vivencia personal esperan a ser comprendidas desde la reflexión vital con la del conocimiento universal, para la ampliación de la conciencia de sí y del saber disciplinar convirtiéndose, hago énfasis, en experiencia personal una vez se reflexionen en la narrativa del compartir con otros..

28- El estado de conciencia pedagógica desde el pensamiento intuitivo se refiere a hallar los detalles de «una situación compleja a través del aprendizaje inarticulado [...]» (Claxton), sin renunciar a la vivencia de la situación de manera descuidada, pero con ojo observador. Dejarse llevar por las llamadas corazonadas o palpitos antes de que una comprensión consciente mejore el dominio intuitivo en perspectiva por comprender, luego, de manera reflexiva.

29- El recorte de vida es una expresión usada por Estela Quintar que define como «acotamiento de una situación social concreta y objetivada donde actúan transformando y transformándose sujetos sociales en relación con el mundo físico y las proyecciones de dichos actores sociales en el interjuego de lo económico, político y cultural, en un aquí y un ahora». (Quintar, 2006: 72)

- 3- Develar los elementos integradores (categorías) de prácticas formativas *eidéticas* que nutrieron la experiencia formativa de 2, para construir saber formativo cotidiano inédito, sistematizándolo, a través de la huella indicial, que se trata en el siguiente capítulo.

Estos tres momentos de construcción de conciencia formativa desde la emoción intuitiva permiten la consolidación de constructos pre-teóricos, que asociados al conocimiento disciplinar propician la construcción de *contenidos didácticos*, logrados desde narrativa de «recortes de vida» de los formandos y del mismo formador y que al decir de Martínez Boom:

[...] ponen de presente la necesidad de una redefinición de las relaciones entre conocimiento escolar y extraescolar de tal forma que el trabajo en la escuela logre efectos más sólidos en el individuo. Para unas propuestas se trataría de lograr que el conocimiento extraescolar (preteorías) se transforme en explicaciones más elaboradas y próximas a la ciencia; para otras no se trata de una transformación o de un paso del «error» hacia la verdad científica, sino más bien de la comprensión de las diferencias existentes entre juegos lingüísticos extraescolares y los propios de la cultura académica. (Zuluaga, 2003: 203)

El interjuego o articulación de categorías vitales (conocimiento extraescolar), junto con los conceptos disciplinares (conocimiento escolar) hacen conciencia sobre lo que se es, se hace y se define. Esto se debe a que lo que prima son los contenidos didácticos, entendidos como la sistematización de la conciencia histórica de las experiencias vitales tejidas y capturadas en los recortes de vida, que en términos formativos y desde Quintar se entienden como «todo aquello posible de ser enseñado y aprendido» (Quintar, 2006: 53).

El escenario formativo, considerado a partir de los contenidos didácticos que son formativos, articula la conciencia de qué se es, qué, para qué y cómo se hace, con la realidad cotidiana.³⁰

30- La realidad es para el sujeto cotidiano «la conjunción entre [él] y el mundo (...)» (Zemelman, 2002: 5), no es la búsqueda de hipótesis sobre sí mismo, sobre los otros y el contexto; es la búsqueda/encuentro constante de nuevos sentidos al estar-siendo siempre igual, pero distinto, en la cotidianidad vivida y por fin reflexionada.

La conciencia cumple la aspiración de permitir que el sujeto cotidiano inicie su propia búsqueda de reconocimiento para «ser más», se desvincule de sus conformes ataduras, potencie sus límites y cree sus inéditas formas de acercarse a lo real. Al respecto, Zemelman afirma:

La conciencia es una forma para llevar a cabo la búsqueda por conocerse, en el esfuerzo por desvincularse de los condicionamientos convertidos en lugares comunes donde dejar morir nuestra propia originalidad. Es verse desde dentro para ver a lo exterior, y hacerlo mundo desde la construcción de sí mismo (Zemelman, 2002: 5)

La conciencia en lo cotidiano y sobre lo cotidiano desafía al sujeto diario a construir sus propios sentidos vitales; por lo tanto, no permite un «adormecimiento» en su propia actitud de afrontar la vida; por el contrario, insta a dialogar constantemente consigo mismo en el contacto con los otros y con el contexto para su cambio existencial. Su transformación no se agota, tampoco, en una contemplación individual, sino que se amplifica en la relación con los demás y con la vida.

La realización de la conciencia desde este movimiento existencial crea en el sujeto una cotidiana forma de relacionar consigo mismo, con los otros y el contexto vital, diferenciada en las formas de interacción, al hallarles sentido para su propia construcción y la de los demás, sólo que su movimiento es constante en tanto aprende a reconocer que la vida en general no le es ajena, sino que le constituyen para *ser*. Husserl lo explica así: «Los actos son vivencias intencionadas [conciencia de] [...] la característica de la vivencia es “el estar dirigido a”» (Osorio, 2006 :11), que denota una intencionalidad, para nuestro caso, el de vivenciar que nada hay ajeno, ni siquiera la propia forma de vivir para fundar saber inédito junto con conocimiento universal.

Quizá la literata española Emilia Pardo Bazán ejemplifique lo que irradia la conciencia en el sujeto cotidiano:

Érase un hombre a quien le daba malísimos ratos su cabeza, hasta el extremo de hacerle la vida imposible. Tan pronto jaquecas nerviosas, en que no parecía sino que iba a estallar

la caja del cráneo, como aturdimientos, mareos y zumbidos, cual si las olas del océano se le hubiesen metido entre los parietales. Ya experimentaba la aguda sensación de un clavo que le barrenaba los sesos [y el clavo no era sino idea fija, terca y profunda], ya notaba el rodar, ir y venir de bolitas de plomo que chocaban entre sí, haciendo retemblar la bóveda craneana y las bolitas de plomo se reducían a dudas, cavilaciones y agitados pensamientos.

Otras veces, en aquella maldita cabeza sucedían cosas más desagradables aún. Poblábase toda ella de imágenes vivas y rientes o melancólicas y terribles, y era cual si brotase en la masa cerebral un jardín de pintorreadas flores, o como la serie de cuadros de un calidoscopio. Recuerdos de lo pasado y horizontes de lo venidero, *ritornelos* de felicidades que hacían llorar y esperanzas de bienes hacían sufrir, perspectivas y lotananzas azules y diamantinas, o envueltas en brumas tenebrosas, se aparecían al dueño de la cabeza [...]. (Pardo, 2005: 6)

Porque la conciencia empodera al sujeto cotidiano de su propia forma de vivir y comprender el mundo; le hace dueño de sí y le puebla de la realidad que teje en compañía para descubrirse como ser con sentido, me apoyo en Foucault para desentrañar una posición tratable a la comprensión de la conciencia como «darse cuenta» de sí, del otro y del contexto. Michel Foucault³¹ permite entrelazar el *hacerse dueño de sí* como actitud, mirada de sí y ejercicio de acciones sobre sí mismo:

[...] actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo [...] atención, mirada. Preocuparse por sí mismo implica convertir la mirada y llevarla al interior [...] hay que trasladar la mirada, desde el exterior, los otros, el mundo, etcétera, hacia "uno mismo". La inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento [...] La *epimileia* también designa, siempre, una serie de acciones, acciones que uno

31- Michel Foucault (Poitiers, 15 de octubre de 1926 – París, 25 de junio de 1984) fue un historiador de las ideas y filósofo francés. Fue profesor en varias universidades francesas y estadounidenses y catedrático de Historia de los Sistemas de Pensamiento en el Collège de France (1970-1984). Su trabajo ha influido en importantes personalidades de las ciencias sociales y las humanidades. <http://es.wikipedia.org/wiki/Michel_Foucault>.

ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura. (Foucault, 2001: 28)

Se trata de suscitar re-conocimiento en las prácticas formativas eidéticas, singulares, para *despertar* la conciencia. Este sentido permite reflexionar que ese reconocimiento es conciencia, en tanto la voluntad se forme para la *posesión de sí* y no tanto para la posesión de objetos que se representan como emergencia en la externalidad (unívocamente conceptos y teorías) para procurar un *gobierno eficaz de sí mismo*. La conciencia de sí evidencia su carácter integral en la vida del ser humano. Permea toda acción y práctica humana. Tiene estrecha relación con los intereses, las creencias, las interacciones y las acciones que hacen la vida cotidiana, en tanto afecta en primer lugar el mundo interior de los sujetos que fundan el propio saber cotidiano. Así, la *conciencia de sí* potencia la conciencia ante los otros y el contexto «incita a los demás a ocuparse de sí mismo [...] a ocuparse de los otros [desde sí], a despertar y a agitar» (Foucault, 2001:24) o crear movimiento de disconformidad con lo que se es, se hace y se piensa.

COLOFÓN

Quizás se halle una primera respuesta con lo que se ha venido elaborando al interrogante provocador: **¿cómo apropiarnos de la cotidianidad y transformarla en fuente didáctica para el desarrollo de las prácticas formativas?** Considero que la respuesta compleja es saber encontrar la forma de integrar las categorías tratadas –*vida cotidiana, emoción intuitiva, sujeto cotidiano, afectación, formación en la narración y conciencia*– en el proceso formativo eidético y morphico, con la firme intencionalidad de potenciar el re-conocimiento de la historia singular garante del desarrollo de la estructura de la razón como de la estructura del deseo, del significar, del sentido.

Esa forma integradora categorial que nace del pensar la vida cotidiana es la fuente de la formación con sentido. Por

el momento quiero decir que el formador debe hacer germinar en sí y en los formandos la capacidad de re-enfocar (dar una nueva visión) a las circunstancias diarias que integran la vida, pensándolas; suscitar una especie de *suspensión* de la cotidianidad equivale a desarrollar conciencia en los actos y acciones espontáneos que se generan en el desafío de vivir. Potenciar niños, niñas, jóvenes y adultos conscientes de sí desde la suspensión vertiginosa del vivir los eleva en su propio reconocimiento a la posición de ser autores de su propia obra, su vida.

Esa perspectiva de suspensión en los procesos formativos se logra a través de tres pasos sugerentes que propician la potenciación de la conciencia histórica a través del diálogo de recortes de vida cotidiana, su sistematización para develar categorías de pensamiento inéditas que se transforman en contenido didáctico que para este horizonte formativo eidético se centra en lo que Quintar llama *contenidos subjetivos* y *contenidos culturales*. Los primeros se refieren a las capacidades o disposiciones naturales con las que se nace, sean las que representan la inteligencia o las que representan el deseo –en síntesis, la razón y la emoción– y que permiten la estructuración de la acción subjetiva. Los segundos se centran en las fuerzas externas que influyen sobre los primeros, pero que al incluirse en estos de manera creativo-crítica o formación eidética disponen una naturaleza crítica a la hora de ser inculcados. Así, estos contenidos culturales disponen al sujeto a comprender la ciencia como otro referente en la construcción de conocimiento y no el único; a reconocer que el hacer es más que una actividad medible, evaluable y observable, con arreglo al fomento de una habilidad técnica por encima de las propias capacidades, ahistórica; el sujeto reconoce su estar- siendo a partir de sus propias capacidades y las pone en relación crítica con la técnica que se le enseña, potenciando el pensamiento divergente para su transformación y la de la técnica; y el reconocimiento sobre los saberes cotidianos como significaciones que re-crean la realidad de manera inédita y potenciadora.

La integración de las categorías tratadas se convierte en el dispositivo³² didáctico, es decir, en el elemento de reflexión y de acción formadora capaz de vincular el saber existencial con el conocimiento teórico para re-elaborar una formación con sentido, con el fin, repito, de hacer consciente lo inconsciente, levantar la represión en sí y suprimir la amnesia ante sí, ante el otro y ante lo otro. A continuación propongo una forma de hacerlo desde lo que he querido llamar el indicio, como el ger-men, fundamento, origen del saber cotidiano, que espera en los formadores sustraerlo del anonimato para construir saber inédito. *Evita* significa desde ya pensar en esto que se propone para evitar refundirnos sin historia propia aún más en la ciudad de nadie, la ciudad del conocimiento.

1935

Buenos Aires

Evita

Parece una flaquita del montón, paliducha, desteñida, ni fea ni linda, que usa ropa de segunda mano y repite sin chistar las rutinas de la pobreza. Como todas, vive prendida a los novelones de la radio, los domingos va al cine y sueña con ser Norma Schearer y todas las tardecitas, en la estación del pueblo, mira pasar el tren hacia Buenos Aires. Pero Eva Duarte está harta. Ha cumplido quince años y está harta: trepa el tren y se larga.

Esta chiquilina no tiene nada. No tiene padre ni dinero; no es dueña de ninguna cosa. Ni siquiera tiene una memoria que la ayude.

32- Quiero explicitar la comprensión del término dispositivo, desde el punto de vista del pensador Michel Foucault, como el agenciamiento concreto, en cuanto es el conjunto de formas institucionales que mueven, controlan y marcan las acciones de los sujetos y las maneras de ser de estos. Concreto, porque determina la vida diaria a esas formas de control y de determinación del ser del sujeto cotidiano. Para nuestro caso, quiero subvertir la determinación institucional sobre el sujeto y dar el giro del término dispositivo desde el agenciamiento didáctico que el formador puede dar a partir de la reflexión y la acción al contexto de formación, su función formadora y su forma de ser como formador para su propia transformación, la de sus formandos y de la institución.

Desde que nació en el pueblo de Los Toldos, hija de madre soltera, fue condenada a la humillación y ahora es una nadie entre los miles de nadies que los trenes vuelcan cada día sobre Buenos Aires, multitud de provincianos de pelo chuzo y piel morena, obreros y sirvientas que entran en la boca de la ciudad y son por ella devorados: durante la semana, Buenos Aires los mastica y los domingos escupe los pedazos.

A los pies de la gran mole arrogante, altas cumbres de cemento, Evita se paraliza. El pánico no le deja hacer otra cosa que estrujarse las manos, rojas de frío, y llorar. Después se traga las lágrimas, aprieta los dientes, agarra fuerte la valija de cartón y se hunde en la ciudad. (Galeano, 2006: 121)

CAPÍTULO 2.

DIDÁCTICA DE LA COTIDIANIDAD I. EL INDICIO EN SU ESTRUCTURA: LA HUELLA INDICIAL

«¿Por qué solemos ser descuidados con respecto
a nuestros poderes de cognición rápida? No
sabemos de dónde proceden nuestras
impresiones ni lo que significan exactamente,
así que no siempre somos conscientes
de su fragilidad».

Malcolm Gladwell

EL INDICIO

El interés de este capítulo es establecer una serie de rasgos que hacen manifiesto el poder³³ de creatividad del sujeto cotidiano para construir saber inédito a partir de la emoción intuitiva. De manera inextricable, en la vida cotidiana, la gente formula con un pensamiento capaz de dar cuenta de actos³⁴ y

33- El sentido de poder que aquí se da se ilumina en Foucault, cuando advierte que el poder es la capacidad de conducir de manera no física las conductas. Es la cosa más cotidiana y la mejor compartida, porque el poder es diverso y compartido. Para nuestro caso, el poder, en tanto capacidad de manejar las conductas, quiere aludir a las prácticas creadoras que constituyen al sujeto cotidiano para responder a su propio poder, el deseo de vivir, y así conducir su propia vida en compañía con otros y su contexto. El poder del sujeto cotidiano es el de poseer un gobierno eficaz de sí y para ello necesita de sí, una actitud de valerse por sí mismo ante el desafío que le incita el contexto para vivir.

34- El acto se desea comprender como aquella actividad terminada en el pasado, acaecida, que configura la experiencia o pasado que recreado en el presente, supone la acción reflexiva

acciones³⁵ vitales, formas de comprensión sobre sí, sobre las realidades que la constituyen y a las que constituye en la continua interrelación subjetiva narrada.

Un poder, hecho en el pensamiento cotidiano que dejamos escapar por su aparente trivialidad conceptual, constituido por una gran riqueza sensible, intuitiva y narrativa que guarda conciencia cotidiana y que se halla en los relatos vital-cotidianos como formas trascendentes: familiares, cotidianas, populares, comunitarias, ya ciudadanas, ya campesinas u otras que narran una serie de significados y de sentidos tejidos en la experiencia de vivir y que quizá son la fuerza que nutre la realización de la convivencia humana, la creación de los mundos posibles, la expresión constante y *performance* de los sujetos sobre y en la *necesidad de realidad*, que de manera imperceptible generan saber humano en la espesura del horizonte cotidiano, el indicio. Galeano, en *La piel de Dios*, hace reconocer la poderosa capacidad ancestral de recrear desde la inconsciencia, esto es, desde el nulo saber sobre realidades externas y foráneas representaciones sensibles, que sistematiza el reconocimiento de lo nuevo en formas inéditas de expresión narrativa que rastrean la realidad indicando (indicio) un significado original.

1701

Valle de Salinas

La piel de Dios

Los indios chiriguano, del pueblo guaraní, navegaron el río Pilcomayo hace años o siglos y llegaron hasta la frontera del

35-

para actuar en el presente desde actitudes de enseñanza memorable, incapaz de ser olvidada para vivir mejor.

La acción se quiere entender como aquella actividad que se desarrolla en el presente, potencial, que configura la historia o actualización de la experiencia en el aquí y en el ahora (presente); supone la puesta en escena de la reflexión aprendida en el acto para vivir actuando desde la conciencia de sí, del otro y del contexto.

imperio de los incas. Aquí se quedaron, ante las primeras alturas de los Andes, en espera de la tierra sin mal y sin muerte. Aquí cantan y bailan los perseguidores del paraíso.

Los chiriguanos no conocían el papel. Descubren el papel, la palabra escrita, la palabra impresa, cuando los frailes franciscanos de Chuquisaca aparecen en esta comarca, después de mucho andar, trayendo libros sagrados en las alforjas.

Como no conocían el papel ni sabían que lo necesitaban, los indios no tenían ninguna palabra para llamarlo. Hoy le ponen por nombre *piel de Dios*, porque el papel sirve para enviar mensajes a los amigos que están lejos. (Galeano, 2006: 4)

Entender el indicio exige el reconocimiento de su poderosa aprehensión sobre las realidades desconocidas, que llegan de un momento para otro como objetos invisibles, en tanto no pertenecen a la esfera cognitiva ni cognoscente y cuya cualidad humana tiene la capacidad de desentrañar la curiosidad de señalar, indicar y re-crear tal escenario como próximo, partiendo de lo conocido hacia lo ignorado para nombrarlo propio, es decir, reconocible. Al respecto, Pulice –desde Ginzburg en su estudio sobre el indicio– nos instala en un origen remoto del indicio con las tipificaciones señaladas:

Ginzburg nos conduce hacia la antigua fisiognómica árabe, la cual estaba basada en una compleja noción, la «*firasa*» que significaba en general «la capacidad de dar el salto de lo conocido a lo desconocido por inferencia (a base de indicios, pistas)». Este término, tomado de vocabulario de la filosofía sufi [y que se acerca mucho a lo que Charles S. Peirce designa como abducción] se llegó a utilizar tanto para la intuición mística, como para la «clases de sagacidad penetrante» propia del saber indiciano. (Pulice, 2005: 93)

Esta concepción del indicio desde la *firasa* es lo que he venido reconociendo como emoción intuitiva, que sitúa a los sentidos como los captadores iniciales de las circunstancias, pero que va más allá de estos, los supera en tanto registra las singularidades de las acciones del sujeto cotidiano, a partir del palpito, la sospecha, el pre-sentimiento, y que para los latinos se nombra *indicium*, que traduce indicar, hacer conocer algo, mos-

trar, hacer saber. Sin embargo, se halla una mejor etimología que nos aproxima más al significado que se desea dar en este capítulo, el de *inde dicere*, que denota un hecho iluminado por el rastreo de significados y sentidos que pueden reconocerlo. Trasfiriendo el pensamiento intuitivo de Bergson³⁶ al indicio, podría afirmarse que este es aquel modo de conocimiento que, en oposición al pensamiento racional, capta la realidad verdadera, la interioridad, la duración, la continuidad, lo que se mueve y se hace; mientras el pensamiento roza lo externo, convierte lo continuo en fragmentos separados, analiza y descompone, el primero se dirige al devenir, se instala en el corazón de lo real. Atkinson,³⁷ autor del texto *El profesor intuitivo*, reconoce este fenómeno indicial:

Una de las cosas interesantes es... el tipo de sensaciones que una persona puede suscitar... esas sensaciones son muy importantes... veo como el hecho de captar –bueno, puede que esto sea lo que vosotros llamáis intuición– los sentimientos que alguien despierta en mí con su modo de hablarme, por la manera en que me presenta la historia, por el modo en que se sienta y por la expresión de su cara. Todas esas cosas que uno percibe e interpreta instantáneamente, pero de manera no muy consciente... (Atkinson, 2002: 203)

El indicio se reconoce como la capacidad intuitiva de percibir e interpretar desde las señas, las indicaciones gestuales, orales, los hechos, los objetos cotidianos, las circunstancias, como huellas de las acciones dejada(s) por quien(es) la(s) hace(n); esto quiere decir que es una potencia del sujeto cotidiano, es la disposición natural que se fortalece en la continua interrelación experiencial para tener conciencia de sí, de los otros y del contexto, en tanto, re-organiza de manera espontánea la múltiple información diaria en suministros de significados (enseñanzas

36- Es el filósofo francés más importante de su época. Su filosofía fue un fenómeno de moda. Estudió matemática y mecánica, además de filosofía. Con Bergson se produce el paso del siglo XIX al XX: su vida y el sentido de su filosofía pertenecen al siglo XX. Supone un momento de transición: superación del positivismo para plantear una nueva filosofía y metafísica, un intuicionismo. <<http://es.wikipedia.org/wiki/Bergson>>.

37- «Terry Atkinson es catedrático de Educación en la Universidad de Bristol. Ha trabajado como profesor de secundaria y como formador de docentes. Ha escrito e investigado sobre el aprendizaje profesional y sobre el impacto de las tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje». (Atkinson, 2002:7)

vitales, experiencias) y sentidos (aprendizajes cotidianos o actualizaciones de las enseñanzas vitales, historia) que orientan, trasgreden y sitúan las formas de habitar lo cotidiano.

EL INDICIO COMO MODELO EPISTÉMICO...

Esta perspectiva del indicio me permite proponerlo como modelo epistémico³⁸ porque descubre los significados y los sentidos de los sujetos cotidianos a partir de sus creencias, pálpitos y emociones intuitivas, como formas de saber cotidiano siempre en relación con las necesidades, experiencias e historias. Esta triple condición del indicio como modelo es reconocida en los rasgos arqueológicos que afirman las diversas formas de sobrevivencia humana, capaz de construir saber a fuerza de la intuición para transformar los riesgos en potencias de coexistencia consigo mismo, con los otros y con la naturaleza; así lo expone Ginzburg:

Durante milenios el hombre fue cazador. La acumulación de innumerables actos de persecución de la presa le permitió aprender a reconstruir las formas y los movimientos de piezas de caza no visibles, por medio de huellas en el barro, ramas quebradas, estiércol, mechones de pelo, plumas, concentraciones de olores. Aprendió a olfatear, registrar, interpretar y clasificar rastros tan infinitesimales como, por ejemplo, los hilillos de baba. Aprendió a efectuar complejas operaciones mentales con rapidez fulmínea, en la espesura de un bosque o en un claro lleno de peligros. (Ginzburg, 1999: 144)

38- Modelo epistémico, porque los sujetos cotidianos que lo hacen, lo crean y lo dinamizan conforman una comunidad que lo comparte y a la inversa, este los constituye. Los sujetos cotidianos entonces se dedican a producir saber cotidiano –especialidad– que los vincula, además, por elementos comunes como el contexto cotidiano, las circunstancias vitales, las narraciones espontáneas en forma de anécdotas, sentencias, dichos, chistes, jergas especializadas en su cotidianidad, que se intercomunican como hallazgos de la vida experienciada, originados en la aceptabilidad del compartir la realidad cotidiana, como referente en sus existencias problematizadas por el desafío de vivir. El modelo epistémico desde esta perspectiva [como creación de saber cotidiano] plantea el escenario de múltiples problematizaciones sobre el arte de vivir en la encrucijada que propone existir día a día. La problematización entonces se halla en el centro de este modelo de producción de saber cotidiano y puede entenderse como «permanente degustación y apreciación de las sutilezas, de los matices de manera permanente; es la relación constante (...)» (Hernández, 2006: 11) con la vida re-crea por los sujetos desde la relación con otros y la naturaleza y los contextos humanos que la constituyen.

La experiencia de estos hombres cazadores fue nutriendo la *mirada* sobre sus necesidades de caza, a tal punto que se convirtió, como lo señala Ginzburg, en su patrimonio cognoscitivo, «la actitud cognoscitiva [...] [dinamiza] las operaciones intelectuales involucradas [análisis, comparaciones, clasificaciones]» (Ginzburg, 1999: 145), que encarna un saber cinegético, capaz de dar cuenta de las formas de caza, saber que también fue usado en las tribus nómadas que, al igual que la intuición, se interpretó como de origen mágico. Sumergido en la *magia homeopática* se sustentaba en la ley de que «lo semejante produce lo semejante» (Frazier, 1980) para buscar a través imágenes semejantes a un culpable de homicidio, mediante señales del cuerpo del hombre o mujer asesinado. Al respecto Ginzburg asevera:

El indicio se «caracteriza [por] su capacidad de remontarse desde datos experimentales aparentemente secundarios a una realidad compleja; no experimentada en forma directa»; esto es, a leer, en los rastros mudos [...] una serie coherente de acontecimientos [...]. (Ginzburg, 1999: 144)

Este especial modo de rastrear desde el *ser-sí-mismo*, esto es, a partir de la vivencia misma y de su narrativa en función de lo que escudriña, es precisamente la naturaleza del modelo epistémico indicial porque sólo puede contar su historia quien la haya experimentado y quien(es) escucha(n) o la observa en los hechos dejados, pueden registrar los rastros mudos gracias al indicio, que lo(s) adentra o lo(s) aleja del escenario de la narración.

El indicio, en palabras de Pulice, «apunta al pasado real, aunque fuera de unos instantes atrás» (Pulice, 2005: 83); permite actualizar la experiencia —el acto acaecido— en el presente actual, para reconocerlo desde el pasado como hecho acontecido, pero descifrado en el ahora. En este sentido, el modelo indicial permite construir una posible respuesta a lo que Ginzburg anota como *la superación estéril del racionalismo con el irracionalismo*, en tanto permite reconocer las singularidades, lo irrepetible, lo inédito de lo repetible; lo cualitativo de lo cuantitativo, el interés por las particularidades de las universalidades, el estudio de lo *eidético* del estudio *morphico*. Un ejemplo de esta disertación lo

ofrece Peter John³⁹ en un fragmento de reconstrucción de una lección de una profesora:

Acciones observadas	Pensamiento recordado
10.10 de la mañana. La profesora aparece por la puerta y saluda a sus alumnos. Periodo de asentamiento y transmisión de instrucciones ("pasar a una nueva página y anotar el resumen de la pizarra"). Se pasa lista y se distribuyen las hojas de trabajo.	Trato de llegar a clase pronto, siempre que me es posible, y estar en la puerta, preparar la pizarra o cualquier otra cosa (perspectiva táctica). Me ayuda a mantener el control de la situación quedarme en la puerta y, si hace falta, dirigirlos. También puedo ver cómo están y de qué clase acaban de salir (deliberación) (John, 2002: 122).

La maestra es observada y se le registra el comportamiento en acciones que ejecuta en el inicio de una jornada escolar; luego se le solicita narrar lo que recuerda de este momento inicial de su labor diaria. Este ejercicio permite reconocer que las anotaciones del observador recogen hechos concretos que registran una jerarquía de conductas con el significado que estas posibiliten recrear; mientras en la narrativa de la maestra se distinguen los indicios como actualizaciones de la experiencia del día escolar que teje formas significativas de actuación en el aula desde el trato intersubjetivo con los estudiantes, ella narra no solo una serie de significados (hechos), sino que los trasciende al adjudicarles sentidos sin pensarlo detenidamente, indicando sus pálpitos ante las propias conductas; se refiere a su pasado, más allá de los hechos, adjudicando sentidos, asunto que no lo hace el observador pues sólo registra los comportamientos como hechos concretos.

39- «Peter John imparte actualmente clases de Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Bristol. Sus investigaciones se centran en la alfabetización, el aprendizaje y la cognición y participa en numerosos proyectos de investigación en distintos países. Los más significativos son los estudios sobre alfabetización llevados a cabo en 5000 escuelas en la provincia Punjab de Pakistán y sobre el impacto del diseño y la tecnología en la alfabetización y el aprendizaje de escuelas de primaria en Sudáfrica. Cuenta con numerosas publicaciones sobre los temas de la alfabetización y el aprendizaje en contextos internacionales». (Atkinson, 2002: 9)

Así, el rastrear, el conjeturar, lo hace el sujeto cotidiano por sí mismo, pero siempre en relación con aquel o aquello que provoca el indicio, de tal manera que se distingue –el indicio– mediante la interacción con los demás a través de los actos y acciones espontáneos/cotidianos que se suscitan en la incerteza del vivir, lo cual forja la vida en comunidad, la comprensión de la subjetividad, es decir el re-conocimiento de quienes la conforman, sus hábitos, costumbres y creencias, configurándose la cotidianidad y sus narrativas, creándose constantemente saber inédito que puede re-construirse en el acto y la acción narrativa; de ahí la capital importancia de afirmar que el indicio evoca la realización del sujeto en tanto posibilita la construcción y/o reconstrucción de sí mismo en función de actos y acciones recíprocos desde lo que significan para él y para el otro (*alteridad*) en la cotidianidad inextinguible.

Una muestra de estas afirmaciones, especialmente de la búsqueda de sí desde los vestigios del recuerdo, por un lado, y del encuentro con la historia para comprenderla desde los indicios que indica el narrador, por parte de quien le escucha, se da en varios de los testimonios de vida presentados por Mélich desde la experiencia de los sobrevivientes del Holocausto ocurrido en los campos de concentración nazi.

El testimonio de Elie Wiesel:

Jamás olvidaré estas noches, esa primera noche en el campo que hizo de mi vida una sola larga noche bajo siete vueltas de llave.

Jamás olvidaré esa humareda.

Jamás olvidaré las caritas de los niños que vi convertirse en volutas de humo bajo un silencioso cielo azul.

Jamás olvidaré esas llamas que consumieron para siempre mi fe

Jamás olvidaré ese silencio nocturno que me quitó para siempre las ganas de vivir.

Jamás olvidaré esos instantes que asesinaron a mi Dios y a mi alma, y a mis sueños que adquirieron el rostro del desierto.

Jamás olvidaré, aunque me condenaran a vivir tanto como Dios. Jamás. (Méllich, 2001: 96)

Elie evoca su experiencia trágica en Auschwitz a través del relato leído; en ella, re-conoce la configuración de su cotidianidad y biografía creando constantemente saber inédito desde los instantes nocturnos, humeantes, fantasmales, llameantes, silenciadores, desérticos y ausentes, que registran una disposición ante la muerte y por lo tanto, una construcción epistémica inédita sobre ella, desde los hechos, las experiencias y la historia que actualiza cuando la evoca en su presente potencial. La reconstrucción de la memoria de Elie Wiesel desde el texto (recorte de vida cotidiana) permite reconocer las emociones intuitivas que le acompañaron en su indescifrable experiencia y en ellas, los actos y las acciones narrativas de capital importancia para afirmar que estas son el indicio, en tanto provocan la certeza de lo que significan para él y para nosotros una vez lo escuchamos.

El indicio desde esta perspectiva se re-conoce como la «entidad profunda e invisible» (Ginzburg) del saber cotidiano, quizá porque en su continuo fluir los sujetos cotidianos y los sucesos vividos y narrados descubren al otro *como objeto o instrumento al servicio de su subjetividad*, en tanto hallan los vestigios, los rasgos, que indican con precisión las singularidades marginales, irrelevantes del sujeto cotidiano y las circunstancias que les vinculan día a día.

El indicio es la forma de realización voluntaria que permite descubrir el acto oculto o la no realización del acto observando en el detalle de la vivencia. Se presiente, no se simula, en el detalle de la experiencia. El indicio, como la categoría constante, vital, que no se prescribe con los ritmos de la producción de conocimiento normal, pues él en sí tiene el ritmo de la vida que no cesa, se mueve e insta al movimiento del sujeto cotidiano desafiándole como continuo hacedor de saber cotidiano.

Quizás estas afirmaciones se esclarezcan cuando Carlo Ginzburg atribuye a Giovanni Morelli, historiador italiano de

arte, esta manera de descubrir en el detalle de la obra artística los rasgos indiciales que pasan desapercibidos por ser tan singulares que escapan inclusive a la simulación de las mismas obras.

Los museos, sostenía Morelli, están colmados de cuadros atribuidos inexactamente. Pero devolver cada cuadro a su autor verdadero es dificultoso: muy a menudo hay que vérselas con obras no firmadas, repintadas a veces o en mal estado de conservación. En tal situación, se hace indispensable poder distinguir los originales de las copias. Pero para ello, según sostenía Morelli, no hay que basarse, como se hace habitualmente, en las características más evidentes y por eso mismo hay fácilmente imitables, de los cuadros: los ojos alzados al cielo de los personajes del Perugia, la sonrisa de los de Leonardo, y así por el estilo. Por el contrario, se deben examinar los detalles menos trascendentes y menos influidos por las características de la escuela pictórica a la que el pintor pertenecía: los lóbulos de las orejas, las uñas, la forma de los dedos, de manos y pies. De ese modo, Morelli descubrió y catalogó escrupulosamente la forma de oreja característica de Botticelli, de Cosmé Tura y demás: rasgos que se hallan presentes en los originales, pero no en las copias [...] Morelli [enseña] a gustar de los detalles, antes que del conjunto de la obra [...] cuida el registro de las típicas minuciosidades que acusan la presencia de un artista determinado, de la misma forma en que un criminal es acusado por sus huellas digitales [...]. (Ginzburg, 1999: 139)

El modelo epistémico indicial entonces es manifestación y origen de la cualidad intuitiva de rastrear, buscar, identificar y descubrir en el detalle singular las atribuciones invisibles en las formas inéditas que movilizan la vida cotidiana y sus narrativas; una cualidad emotiva, versátil y celérica, en tanto es percibida de manera intuitiva, sospechada; se presenta de diversas formas, según es percibido por los diversos actores que entraron en la escena del indicio, y su origen –el hecho– corresponde a una situación dada de forma rápida, casi inadvertida y por lo tanto, subalterna.

En este sentido, el modelo epistémico indicial permite configurar en el sujeto cotidiano las formas de vivir la vida cotidiana a partir de hechos significados y sentidos, emotivos, versátiles y

celéricos, y se dilata (propaga) permanentemente construyendo saber cotidiano siempre en condición de lo inédito, así:

- 1- La emoción o afectación desde la vida obtura un acto y una acción (o varios), manifiestos o latentes, generados en la cotidianidad vital intersubjetiva del compartir el detalle del saber vital desde la narrativa experiencial. Dispone al sujeto a la realización de sus prácticas cotidianas inéditas o a re-conocer (presentir) otras prácticas, actos y acciones ajenas a él, que le permite apreciarlas (intuirlas) en otro, próximo al mismo. La emoción intuitiva permite reconocer en las acciones cotidianas «una actitud que lleva a gustar de los detalles, antes que del conjunto de la obra» (Ginzburg, 1999: 139), re-creando permanentemente en tanto ~~halla~~ vida.
- 2- La versatilidad aparece una vez se alerta la emoción o afectación desde la vida, como una segunda escena del indicio, más elaborada (en términos de la capacidad de adaptación, maleabilidad, o si se quiere, resiliente⁴⁰) que la primera. Se dispone el sujeto a la respuesta ante al desafío de incerteza (de respuesta inmediata ante la situación vital inesperada), siempre en referencia o relación con otros y el contexto en el que se interactúa. La versatilidad resulta imperceptible por las formas que adopta en la espesura de las exigencias vitales, pero como manifestación del indicio, requiere de una «fulmínea elaboración mental» (Ginzburg). Verbigracia, es como esa exclamación que rescata Ginzburg de Morelli: «a la personalidad hay que buscarla allí donde el esfuerzo personal es menos intenso» (Ginzburg), igual con el indicio.

40- «La resiliencia es considerada actualmente como un componente de la salud mental. Su función es desarrollar la capacidad humana de enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido y transformado por las experiencias de la adversidad [...] [o] mecanismos de riesgo» (Kalbermatter, 2009: 11) que impone la vida cotidiana. Experiencias que van desde familias disfuncionales que se crean desde el no diálogo, la violencia física y estructural hasta los contextos cotidianos que ejerciendo sus micropoderes desarrollan mecanismos de adversidad que instan al sujeto cotidiano a interactuar sobreponiéndose en el inmediato desafío de vivir. La madre de familia que frente a la violencia de su marido se sobrepone y crea mecanismos de supervivencia afectuosa o de enfrentamiento disuasivo para exigir su dignidad; o la del niño o niña que llega con hambre a la escuela, crea relaciones estudiantiles con otros próximos a él o ella, y le ofrecen alimento para satisfacer su necesidad fisiológica de manera momentánea, no obstante su penuria responde a la vida escolar cotidiana.

- 3- La celeridad creativa. Es la respuesta inmediata, casi espontánea, pero intencional, en tanto busca dar la respuesta a partir del momento en que se activa en el sujeto la emoción intuitiva o afectación ante el desafío de incerteza por el esfuerzo de articular el saber vital a la circunstancia desafiante; esta ancla de manera vertiginosa los significados y sentidos vital-cotidianos y crea actos y acciones que hacen posible un flujo intersubjetivo adecuado, cómodo, que mantiene las relaciones intersubjetivas o las modifica.

El modelo epistémico indicial está constituido de emoción intuitiva, versatilidad y celeridad creativa, como formas sensibles que re-crean la producción de saber vital/cotidiano, que se crean desde ángulos epistémicos que en el flujo de información determinada por la sociedad y sus formas institucionales de mantener el acervo cultural impregnan estos ángulos, de ángulos epistemológicos. El encuentro, la relación de estos dos ángulos de creación de saber permite que los sujetos re-figuren su propia producción de saber cotidiano. A continuación se presenta una imagen que pretende graficar este movimiento de ángulos epistemológicos a ángulos epistémicos y la estructura del modelo epistémico indicial.

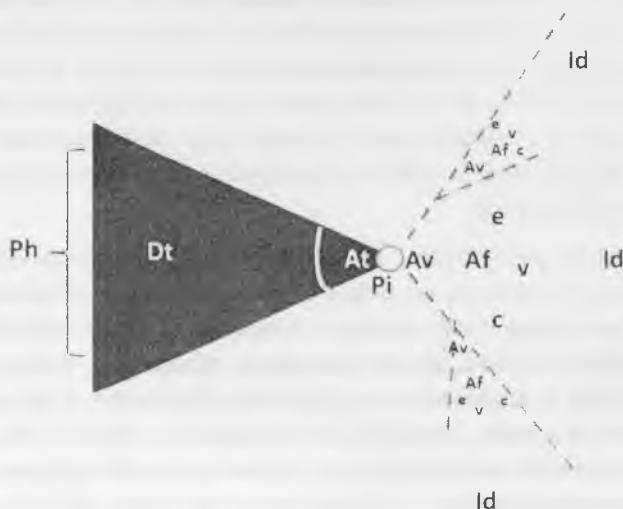


Figura no. 1. Estructura del modelo epistémico indicial

La figura tiene como siglas:

At	Representa el ángulo teórico, que es lo determinado.
Dt	Lo determinado; son las construcciones teóricas que tejen prácticas cotidianas.
Av	Es el ángulo vital o epistémico, que se configura en la esfera de la afectación desde la vida y se mueve, en primer lugar, en la interioridad del sujeto, antes que en la externalidad, suscitando el <i>aire</i> emotivo, versátil y celérico desde la...
Al	Afectación desde la vida. El ángulo epistémico propone creación desde lo indeterminado.
Id	Lo indeterminado. El saber vital, el saber cotidiano.
Ph	Pensamiento hipotético – deductivo – inductivo.
e	La emoción intuitiva.
v	La versatilidad.
c	La celeridad creativa.

La emoción y la afectación desde la vida provocan la dilatación del ángulo epistémico de tal manera que este está constituido por emoción intuitiva o afectación, es decir, el grado de afectación propone realizaciones internas para responder de manera versátil y celérica a la construcción de saber cotidiano. Por su parte, la versatilidad a través de juicios indiciales,⁴¹ de acción progresivos, que de manera celérica se sienten/piensan (intuyen) como los adecuados, responde de manera creativa a la situación incierta o impensada que propone el arte de vivir y de responder a la vida.

En suma, la producción de saber cotidiano puede plantearse metafóricamente desde la tierra y la planta; la tierra representa la vida cotidiana, que todos pisamos sin aprehender su vital importancia para el sostenimiento de la vida, la planta encarna el crecimiento de una forma de vida, *verbi gratia*, la del hombre; en ella y desde que inicia su natural desarrollo se desprenden múltiples ramificaciones que se atan al tallo y este a su vez a la tierra. El tallo representa la vida sujeta a la “pachamama”, y sus ramificaciones representan diversos ángulos de encuentro con el sol, el agua y el aire que encarnan los elementos que le permiten vincularse a la vida terráquea. Pero los ángulos en los

41- El juicio indicial es la expresión inédita-mental por medio de la cual nos formamos una opinión del acto y acciones concebidas en la incerteza. Es de naturaleza indicial por cuanto se configura en la combinación de síntomas, palpitos, corazonadas, presentimientos, sospechas, todos estos, como medios de prueba mentales que permiten el continuo fluir de tales actos y acciones formativos de manera emotiva, versátil y celérica.

que poco a poco aparecen sus ramitas y hojas, representan las diversas posiciones (actitudes) que pretenden alcanzar la luz, la lluvia y el oxígeno necesarios para vivir. Dependiendo de estos ángulos o posiciones de las ramitas y de las hojas (ángulos epistemológicos y ángulos epistémicos) la planta alcanzará su máximo desarrollo. No depende de sólo una posición de las ramitas y sus hojas, lo que representa el ángulo epistemológico, sino que requiere de varias posiciones de los ramitas y de sus hojas, lo que representa los ángulos epistémicos, que le permitan advertir todas las manifestaciones de los tres elementos de la naturaleza para proveerse a sí misma la posibilidad de mantenerse en la tierra de la cotidianidad.

Posibilitar la potenciación de la afectación desde la vida y lograr la articulación de la cotidianidad con los ángulos teóricos para construir conocimiento inédito en la práctica formativa reclaman al formador idoneidad en su saber y aún más, en la pedagogía. Significa que *lo justo, lo adecuado* es realmente dominar la acción pedagógica-curricular, por cuanto el que aprende a formar tiene muchas más probabilidades de recurrir a sus propios recuerdos para llegar a formas de comprensión personales y prácticas. (Claxton, 2002)

Claxton⁴² propone una serie de características de la emoción intuitiva que constituye al indicio y la ubica en unas condiciones diferenciales con la razón:

- 1- Se opone al pensamiento lógico o analítico.
- 2- Es sintética porque proporciona una sensación de la estructura total que es diferente de la suma de sus partes.
- 3- Supone una reformulación o replanteamiento de la situación determinada desde las explicaciones y descripciones teóricas.

42- Claxton, Guy «es profesor visitante de Psicología y Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Bristol. Su anterior libro, *Hare Brain, Tortoise Mind: Why Intelligence Increases When you Less*, fue declarado por Anthony Storr como libro de la semana en el *Times Educational Supplement*. Publicó un nuevo libro, *Wise Up: The challenge of Lifelong Learning*, en octubre de 1999.» (Atkinson, 2002:8)

- 4- Tiene que ver con la extracción de significados a partir de una amplia base de datos procedentes de la experiencia del vivir la cotidianidad.
- 5- Lleva aparejado un tono afectivo, una implicación emocional por parte del sujeto que conoce.
- 6- Descansa sobre procesos mentales que no son conscientes: operaciones a las que en principio la introspección no tiene acceso y que se resiste a cualquier esfuerzo por hacerlas conscientes o ser controladas desde la conciencia técnica.
- 7- Viene acompañado de sensación subjetiva de su *grado de acierto*, que puede ir desde *absoluta conjetura* hasta *certidumbre total*.

Estas siete características ofrecen una serie de rasgos del indicio que proponen un diálogo crítico con la acción tecnológica y la racionalidad instrumental; nos adentra en una nueva y emergente forma didáctica de enseñar y aprender desde la vida con sentido.

Podría afirmarse que estas características permiten continuar argumentando el movimiento de la afectación desde la vida y la importancia de su manifestación de manera espontánea e innegablemente rigurosa desde la emoción en la construcción de la vida diaria. Este movimiento rico en datos, hechos, significados y sentidos re-conocidos en la escena de una práctica formativa manifiesta una nueva y emergente didáctica crítica.

Esta perspectiva del indicio como el poder de crear desde el saber cotidiano nos permite profundizar en la forma de integrar las categorías tratadas en capítulo anterior: *vida cotidiana*, *emoción intuitiva*, *sujeto cotidiano*, *afectación*, *formación en la narración y conciencia* en el proceso formativo y proponer una didáctica crítica, esto es, un dispositivo creador de prácticas de formación centradas en el sujeto y no unívocamente en los contenidos teóricos. La forma como se articulan al indicio y la vida la nombro *huella indicial*.

HUELLA INDICIAL

La forma como se integran tanto el indicio como la vida cotidiana en el sujeto cotidiano desde la afectación a través de la emoción intuitiva y a partir de ella potencia su conciencia para narrarse y crear saber vital se llama huella indicial.

La huella indicial se plantea como el dispositivo didáctico⁴³ existencial inconsciente⁴⁴ que todo sujeto cotidiano porta para aprehender el mundo. Tratar de acercarnos a una posible y no única forma de comprender la aprehensión ante el mundo a través de la huella indicial indica re-crear un ángulo epistémico inédito que potencie la formación con sentido.

La huella indicial, metafóricamente hablando, es el espejo que refleja la posibilidad de la conciencia ante la inconsciencia, pero además es posibilidad de percepción de nuestro propio pensamiento en cuanto manifestación subjetiva narrada, ubicada temporalmente y re-construida de la vida cotidiana. Quiero expresar que la huella indicial es la posibilidad de potenciar la conciencia histórica habilitando actitudes paréntesis o acciones de recorte transversal seleccionado en el movimiento de producción de pensamientos inconscientes que permiten la vida humana, que poco se registran, pero que son la sustancia intencional a la serie innumerable de actos y acciones diarios que tejen el saber cotidiano.

43- Lo didáctico alude a la huella indicial en tanto ella es la forma eidética como los sujetos cotidianos re-creamos nuestros modos de aprender y enseñar vitalmente. La huella, en tanto dispositivo didáctico, esconde las formas originales que re-creamos los cotidianos en las relaciones pedagógico-vitales que enseñan y permiten aprender ante la vida. Su subjetivación se propone a través de la huella indicial para desafiar la reflexión en los mecanismos que constituyen la universidad de la vida y encontrar dispositivos de enseñanza y de aprendizaje vital-cotidianos que merezcan titularse formación con sentido.

44- Quiero indicar que lo inconsciente es comprendido desde Freud como una estructura estructurante, en tanto sistema de producción que es condicionado por su propio modo de operar cerrado, pero que se transforma en acciones deliberadas mediante la conciencia. Así, el inconsciente es puro proceso ininteligible que, a través de la conciencia, se tamiza incesantemente en formas-bosquejos, como proyecciones reelaboradas que llegan a ser producto integrable en la vida cotidiana. En síntesis, el inconsciente se puede comprender desde la siguiente aseveración: «el sujeto actúa y, por lo tanto, percibe su actividad antes de conocer la razón de su eficacia». Este sentido freudiano del inconsciente es lo que me permite afirmar que la huella indicial es el espejo en donde se puede mirar para re-conocerse, para conquistarse, para hacer potente en su conciencia.

Para comprender esta postura de la potenciación de la conciencia histórica desde la huella indicial, es pertinente reconocer que esta constituye al indicio como una estructura estructurante, como una serie de componentes integrados que se mueven flexiblemente en nuestro saber cotidiano inconsciente, es decir, no aparecen en un determinado orden jerárquico intencionado, sino que se entrelazan, relacionan y dimensionan entre sí, re-creando formas diversas de interpretación desde sí, desde el otro y desde el contexto permitiendo nuevas estructuras que emergen de la memoria-historia como saber cotidiano ante el desafío del contexto, actualizándose constantemente; esta estructura estructurante es una de las siguientes: hecho-historia-experiencia, historia-hecho-experiencia, experiencia-hecho-historia, hecho-experiencia-historia o historia- experiencia hecho; con todo este movimiento se desea admitir que sus componentes se re-crean en su propia estructura flexible haciendo evidente la posibilidad resiliente y de afectación en los sujetos cotidianos.

Pero ¿qué encarna cada uno de estos componentes para reconocerlos como estructura estructurante del saber cotidiano y traerlos –actualizarlos en el presente potencial- al ahora y manifestar que su enunciación, su narración potencia la conciencia histórica desde la afectación? Lo que constituye a estos componentes que me permiten hablar de huella indicial son unos dispositivos creadores de la subjetividad del sujeto cotidiano; estos son tres: uno, el dato; dos, la experiencia y tres, la historia.

Así, la cotidianidad se mueve desde la explicitación constante de datos, que obturan significados y se actualizan en sentidos vitales, todo en su conjunto procura la afectación desde la vida y la creación de ángulos epistémicos o vitales capaces de construir saber cotidiano impensado, inconsciente. Ahondemos en estos tres dispositivos.

El dispositivo número 1, el dato. Este constituye al hecho (He), en tanto es la evidencia empírica, el *factum* o «resultado de la cosa llevada a cabo» (Ferrater, 2001: 1570). Este sentido propone que el hecho es toda actividad, circunstancia o acción que *está ahí*, es y conserva su esencia. Nombra la esencia de

acuerdo con la forma como se presentó y la manera como en el ahora se representa. El hecho es el objeto, lo que está *ahí* desde donde quien lo narra se sitúa para representarlo. Al respecto, Bachelard afirma:

El objeto puede variar de naturaleza cuando cambia el grado de aproximación. Pretender agotar de golpe la determinación cuantitativa es dejar escapar las relaciones del objeto. Cuanto más numerosas son las relaciones del objeto con otros objetos, tanto más instructivo es su estudio. (Bachelard, 2007: 251)

El hecho en la huella indicial no es en sí precisión, en el sentido de lo que Gaston Bachelard le critica al reino de lo empírico; como «precisión numérica» o «un motín de detalles» en el que prevalece una medida exacta, así sea de un «objeto fugaz o indeterminado o fijo y bien determinado» (Bachelard), es el germen del método indicial, es decir, es el primer recuerdo, el detalle hecho relevante por quien lo ha vivido, la primera huella de la memoria historia que prevalece en medio de las innumerables circunstancias vividas. Aquello que es imposible olvidar porque se siente sin racionalizarse, como recuerdo profundo que marca la existencia. Quizás el siguiente fragmento didactobiográfico extraído en una de mis clases permita visibilizar lo dicho hasta el momento.

1.^{er} fragmento didactobiográfico extraído de una reconstrucción histórica de un estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

[...] los mejores momentos de amistad y recreación; por lo tanto mi vida parecía fácil con la **sobreprotección** de mi mamá: esa era nuestra familia, solo los dos, y esa **sobreprotección** conllevó a no adoptar comportamientos mucho más conscientes y maduros, las cosas malas que después llegaron, me dolieron y me **afectaron** mucho, era demasiado frágil e **indefenso**. Recuerdo mucho el tiempo en la escuela, cuando **sobresalía** en todas las materias o espacios académicos; me gustaba exageradamente **participar** en clase, poner atención a todas las explicaciones, **ser disciplinado** para escribir en todos mis cuadernos y

tomar apuntes y recibir premios incentivos, el **orgullo** de estar al frente sobre la tarima al [en el] momento de izar bandera por **buen comportamiento** y mi **rendimiento académico, amor al estudio**. Desde primero hasta cuarto fue el estilo de vida que tuve y viví la infancia [...]

El estudiante obtura su conciencia histórica desde hechos de su pasado nombrándolos en un fragmento de su vida específico a temprana edad, en la escuela. Subraya datos o hechos cuando yo le pregunto ¿cuáles son esos datos o palabras germen centrales en tu narración? Y en seguida afirmo que los hechos son esas situaciones sentidas que más se recuerdan y que se sintetizan en alguna o algunas de esas palabras usadas para escribir la memoria. Acto seguido, subraya las siguientes: sobresalía, participar, ser disciplinado, orgullo, buen comportamiento, rendimiento académico, amor al estudio, sobreprotección (dos veces), afectaron e indefenso. Nombró hechos sin más, que de alguna manera le significan como experiencia vital, pero aún no es necesario comentar esta segunda parte, ya que estamos tratando de darnos una idea de lo que significa extraer datos o hechos en un recorte didactobiográfico. A propósito, el siguiente capítulo trata esto de lo didactobiográfico.

El hecho, el dato, el *factum* es la señal imborrable en la memoria de la vida cotidiana del sujeto cotidiano; es el primer dato que obtura la precisión de la afectación, del *valerse de sí* ya por el detalle que signó un evento de felicidad o de tristeza, de éxito o de fracaso, de amor o de odio, de encuentro o de desencuentro, etcétera. Así, los datos (Dt) se asumen como hechos (He) en tanto, son las representaciones en apariencia frías, productos en que se presumen en bruto, que en la narrativa se manifiestan a través de las palabras germen que fundan el detalle relevante, que permiten explicitar la afectación desde la vida del sujeto relator. Hechos en tanto se re-conocen por el sujeto, en el sujeto y para el sujeto, es decir, lo constituyen.

El hecho desde esta perspectiva asume una serie de rasgos que le hacen ser dato. Al respecto me valgo de los aportes de Víctor Díaz:

1. El hecho existe o se encuentra [...] antes de la construcción de la teoría que pretende explicarlos.
2. Los hechos se encuentran fuera de la teoría.
3. Los hechos son auténticos [...] una vez establecidos no pueden someterse a la más mínima duda.
4. Los hechos son invariantes. (Díaz, 2006: 5) [no se modifican, permanecen, no obstante la interpretación que se les dé].

En este sentido, el hecho en la huella indicial es el dispositivo revelador de: a) realidad, b) saber cotidiano y c) resultado de la memoria histórica y de su actualización en el presente potencial (el presente del ahora que siempre es). Así, el hecho (HE) como proceso revelador de la realidad tiene una función formadora a partir de la enseñanza-aprendizaje con sentido que se precisa descubrir. El hecho en el proceso formativo indica:

- 1- La exigencia de *hacerlos nacer* potenciando la memoria histórica en el sujeto cotidiano desde sus propios e innombrados datos. Evocación.
- 2- La necesidad de *hacerlos nombrar* potenciando el poder de la palabra, al decirla desde el pasado y las circunstancias que le rodearon. Lectura de la propia vida.
- 3- La visión de *hacerlos ver* potenciando el re-conocimiento en la mirada actualizante, re-creándolos en el ahora. Sincronizando en el ahora -que siempre es- el valor de su pasado a través del hallazgo del hecho mediante la palabra germen. Escritura de la propia vida.

Lo que quiero manifestar es que la función formadora del hecho desde la huella indicial es señal de afectación y de potenciación de la conciencia histórica en sujetos enajenados⁴⁵

45- Los sujetos enajenados somos todos aquellos que, reconociendo nuestras determinaciones, nuestras docilidades, nuestras artificiales naturalizaciones ante la vida laboral, académica, familiar, consumista afectiva, etcétera, no manifestamos y transpiramos latentemente cambios en las actitudes o posturas críticas que observamos desde de nosotros mismos, como desafíos que debemos transformar. Reconocemos nuestros propios límites, nos los criticamos y hacemos públicas nuestras disconformidades para satisfacer nuestros egos críticos, pero permanecemos en sus límites, sin superación ni recuperación, quiero decir, sin transformación.

o alienados⁴⁶ por la misma inconsciencia que suscita el vivir la cotidianidad sin interrogarla desde la propia historia vital. La mirada en el hecho funda la formación en el detalle, en aquellos rasgos que pasan desapercibidos por considerarlos obvios, mudos, incoherentes con un discurso y depositarlos en la inconsciencia, que nunca olvida. Se afina la cualidad de rastrearlos y en este sentido la germinación de la mirada sobre sí, sobre el otro y sobre el contexto se cultiva. Se siembra la capacidad de mirarse en el detalle sentido, en medio de la espesura histórica. Aquí se halla la dificultad formativa, que radica en detectar, pre-sentir, los hechos realmente sentidos que por lo general se refunden en la narrativa de las circunstancias nombradas, haciéndose escurridizos sin una sosegada escucha y mirada al detalle. El formador debe potenciar la escucha y la mirada en el detalle al formando, siempre y cuando sincronice su propia escucha y mirada desde la historia del otro y se solidarice en la pesquisa de los hechos sentidos porque se reconocen desde la afectación que los hace ser en el presente del sujeto.

Dispositivo número 2, la experiencia, el significado:⁴⁷

la experiencia como significado es «la enseñanza adquirida con la práctica» (Ferrater, 2001: 1181); así, el significado de la experiencia o actividad acaecida es la expresión formativa que evoca quien la enuncia, que se oculta en el hecho y a la vez se manifiesta cuando se narra adquiriendo el pleno sentido formador. Podría afirmarse que el significado (Sd) como experiencia (Ex) es la denotación dada en pasado a un hecho o acto acaecido y olvidado, en tanto no se actualice de manera consciente u obturada por otro hecho reciente que le obligue a re-conocerse.

46- Lo sujetos alienados somos todos aquellos que no alcanzamos nuestro propio reconocimiento. Creamos sin re-crear. Repetimos sin re-aprender. Vaciamos nuestro ego laboral, académico, familiar, consumista, afectivo, etcétera, en vasijas prestadas, con moldes elaborados finamente por manos prestadas para conocernos sin rostros. Originamos lo que sabemos de nosotros a partir de lo que nos dicen que somos. Nuestro rastro lo hallamos debajo de la huella que otros dejaron y dejan. Permanecemos en nuestro límite sin saber que lo es. Nos transformamos sin cambiar.

47- Explorar los significados, tal y como lo afirma Amanda Coffey y Paul Atkinson, consiste en «trabajar hacia la exploración de la estructura del universo cognitivo de una cultura, basado en los datos (...), identificar los sistemas de términos folclóricos de uso cultural y lo que denotan y connotan» (Coffey, 2003).

El significado es la manifestación de la voluntad de participar en la representación de vivir un conjunto de hechos, nombrándolos; en esta perspectiva, el conjunto de prácticas vitales -formas de vivir- con sus correspondientes acciones sentidas que legitiman la experiencia del vivir, hacen del significado el dispositivo re-velador del hecho, en tanto le signa un nombre y lo amplifica en una serie de representaciones vitales de afectación, imponiéndole -al sujeto cotidiano- consciencia de las enseñanzas que encarnan cuando las nombra desde lo que le significó el recuerdo de haberlo vivido.

La experiencia es enseñanza adquirida desde unos hechos particulares que forman al sujeto cotidiano en el sentido de que le *depositan* una serie de significados, quizá desconocidos, ante un acto vivido. El sujeto, en el innumerable escenario de hechos vividos y entrelazados, fomenta experiencias o formas de llamarlos o denominarlos a partir del pasado. El significado es la forma nombrada del pasado vivido que, enunciada inmediatamente, representa la experiencia.

Así, la experiencia como significado acaecido es manifestación de vida, de enseñanza vital que forja al sujeto formado de valor ante sí. Una pléyade de acciones cotidianas está encarnada en una serie de hechos que le configuran en su identidad para ser reconocidas como experiencia, esto es, para ser nombradas como representaciones significadas de acción. La experiencia, como conjunto de acciones nombradas, es significado potente porque es enunciación significada de hechos, que adquieren significado, nombre, representación en la experiencia porque esta los enuncia como significado vital que posiciona al sujeto cotidiano de contenidos existenciales singulares, configurándolo como sujeto histórico. La experiencia o significado de actos acaecidos re-crean, re-dibujan, re-presentan al sujeto desde su propia e inédita historia, mostrando la silueta de sus acciones en sus necesidades o motivos generadores y en sus explicaciones de actividad.

Esta estudiante re-conoce los hechos de su relato didactobiográfico eleva unas flechas hacia el costado derecho que indican la experiencia o significado denotado de los hechos, que

Fragmento didactobiográfico número 2, de una estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

Fecha: 7 de agosto de 2008

Lugar: Estudio

DIDACTOBIOGRAFÍA

Mi mamá Yolanda Luque me narró que desde el primer momento que se enteró de mi concepción estuve muy feliz porque ella siempre soñaba con ser una madre tierna y dedicada a su hijo(o) y que no hallaría la hora de que llegara la noche para contarle a mi papá la nueva buena, pero esta noticia ameritaba una celebración y esa noche (30 de marzo de 1986), invito a mi papá a cenar a un restaurante con el único fin de contarle sobre su estado de embarazo, la felicidad esa noche invadió a mis padres, puesto que llevaban un año de casados aun no habían tomado esa importante decisión de formar un hogar, aunque no estaba aun en sus planes, esto no fue un motivo de tristeza por lo contrario, esa noticia invadió sus corazones de total felicidad. Desde ese instante en la casa se respiraba un ambiente de paz, tranquilidad y a la vez de ansiedad pues no veían la hora de mi nacimiento. Esta noticia no solo llenó de alegría a mis padres, sino también a los demás miembros de mi familia (tíos, tías y abuelitos) ya que yo sería el primer hijo en toda la familia.

HUELLA INDICIAL

Ex: Vida

Ht: Nacimiento

es vida. Las palabras que registran los hechos son: momento, concepción, feliz, casados, noticia, ansiedad, paz; emergen del cuestionamiento que le planteo con la siguiente pregunta existencial generadora y sentiente: ¿por qué es importante este relato en tu vida? Y la siguiente afirmación germen: «... en el sentido de permitirte reconocer en tu escrito didactobiográfico, las palabras germen, fundantes, que ayudan a hallar, registrar, concretamente la importancia de lo que has expresado».

Una vez ella se reconoce en las palabras germen, le enuncio otras problematizaciones existenciales germen: ¿qué denotaron estas palabras germen que subrayaste como hechos concretos que representan la importancia de tu recuerdo? ¿Qué significado encarnaron cuando las viviste? Busca una respuesta formulándote esta problematización: ¿qué enseñanza vital viviste que recuerdas ya con dolor, tristeza, ánimo, alegría u otra afectación? Y le afirmo: re-lee las palabras germen y si observas que todas denotan un solo significado que recoge la experiencia que viviste, enuncia, nombra, escribe ese significado con otra palabra generadora; esta puede ser una de las mismas que subrayaste, aunque permítete nombrar una nueva que sintetice esa vivencia. Acto seguido la estudiante la halla y la nombra: *vida*.

La facultad que debe potenciar el formador desde la escucha y mirada de la experiencia en el formando es la conciencia del significado que encarna el hecho y que es velado por la acción. El descubrimiento del significado que porta el hecho permite hallar la intencionalidad de la acción para ser nombrada, titulada, re-creada, re-presentada, re-conocida en su más íntima realización. No se trata de identificar la intención generando una palabra que actualice en el presente potencial (el presente que siempre es) el hecho vivido. La forma como el formador ha de suscitar el reconocimiento de la experiencia es permitiendo al formando hallar una palabra germen que descifre el significado del hecho rememorado. Una palabra germen que hable en el pasado, desde el pasado y para el pasado, tal que ésta constituya la experiencia significada, por fin afrontada desde el recuerdo. Una palabra germen entonces que exteriorice la enseñanza vital.

Dispositivo número 3, la historia, el sentido:⁴⁸ la historia (Hi) es el sentido, en tanto es la actualización de una cotidianidad pasada que encarna una enseñanza y un aprendizaje profundos fundando el re-conocimiento de lo que se es, se hace y se piensa, permitiendo la narración del sujeto desde su vida, para

48- «El sentido es comprendido como la manera posible de pensar con ellos.» (Coffey) «El sentido es la significación del pasado en el presente que los hombres, [y las mujeres] colectiva o individualmente, le damos a nuestra experiencia en el mundo.» (Herrera, 2000)

ser re-conocido por otros sujetos históricos, también constituidos de serie de datos-hechos, significados-experiencias y sentidos-historias que se construyen en la intersubjetividad compartida.

La historia entonces no es pasado traído a través de la memoria al presente solamente. Si esta consideración de la historia se perpetúa, seguiremos creando sentidos a lo que se es desde lo naturalizado por la sociedad como verdades acabadas que fundan el estar siendo con otros y escasamente nos reconoceremos como sujetos capaces de pensarnos, re-creando las verdades desde nuestra singular historia. Nuestro aporte al avance del conocimiento humano será el de la mimesis, el del repetir lo que otros sujetos dicen desde sus contextos y sus otras historias, no tendremos la posibilidad de crear desde lo que encarnamos y encarnan los otros y el contexto en el que se vive.

Por ello, planteo que la historia es presente potenciado, esto es, el ahora que es y será. En otras palabras, es la actualización del pasado en el presente vivido y por vivir. Nosotros, los sujetos cotidianos, vivimos el ahora, actualizando en cada escenario vital la experiencia construida a través de la enseñanza que se encarna en la historia singular una vez sucede. La enseñanza es el dispositivo que se actualiza en la historia de la vida cuando se le da el sentido que la renueva emergiendo el aprendizaje vital, como afectación vital. Por ello, el sentido es historia, en tanto actualiza la experiencia con todo y lo que significó, otorgándole -designar- referencias sentientes que permiten dialogar del pasado en el presente vital.

El sentido es la designación⁴⁹ actualizante de las referencias⁵⁰ del aprendizaje (historia) desde la enseñanza (experiencia). El sentido es historia, en tanto es el aprendizaje

49- La designación desde Valdés es la enunciación del nombrar la realidad vital que cada sujeto hace arbitrariamente. Por ello, una misma realidad sentida, vivida, intuita por uno o varios sujetos despliega en su narración diversas formas de designarse o nombrarse; así, una designación que parte de un signo o hecho puro de la realidad que se mueve, habita y abre las circunstancias accesorias que le camuflan oscureciendo el sentido en su designación, presenta innumerables sentidos. Esto último forma parte de mi visión.

50- La referencia está conectada con el sentido, una vez el sujeto cotidiano designa, nombra la realidad. Los sujetos cotidianos damos sentido a la(s) realidad(es) vividas designándolas desde

vital designado en actitud de presente potencial, porque es manifestación del conjunto de referencias presentes que tejen la historia, es decir, la captación singular de la forma como se vive y se narra. La historia, desde esta perspectiva del sentido, es aprendizaje vital designado singularmente en el presente, según la forma como vive el sujeto cotidiano capaz de hacer rompimiento a lo dado como natural para crear saber inédito, formas de representación originales, inéditas, que transforman su *estar siendo* ante el mundo porque se piensa, es decir, toma actitud de reconocimiento para ser y estar en la construcción de la historia humana, se hace partícipe/consciente de su presencia en el mundo con representaciones de sí desde referencias germinales que nacen en su propia historia. Presento otro fragmento didactobiográfico para suavizar la comprensión de lo dicho:

Fragmento didactobiográfico número 3, de otra estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

DICTOBIOGRAFIA	HUELLA INDICIAL
(15 años) El nacimiento de mi sobrina es una parte muy importante en mi vida, pues llegó una persona que llenó mi vida pues ella me hace feliz, me enseña, le enseño y le brindo todo lo mejor de mí para su formación. Pues trato de brindarle algo que a mí me hizo falta, pues mi mamá murió y me hace mucha falta poder contar con ese respaldo, a pesar [de] que mi familia me dio todo. Además en esta etapa de mi vida tuve una gran pérdida, de mi abuelo, y se juntaron todos mis sufrimientos; empecé a sentir mucha depresión y a pelar con Dios, pero después entendí bien las cosas y ahora soy feliz.	Experiencia no.1 (Ex1) Felicidad Hi1: cambio
(7 años) la muerte de mi mamá fue cuando yo tenía 7 años, fue una de las tristezas más grandes de mi vida; con este hecho aprendí a ser una persona independiente en mi vida, no puedo decir que fuerte porque soy una persona muy sensible, pero esto hizo que yo valorara a mi familia cada día de mi vida. Ya que la familia es lo más importante en la vida.	Ex1: fortaleza Hi1: vivir Ex2: recapacitar Hi2: amor

puntos de referencia concretos traslucidos en acciones, prácticas, creencias, sentimientos, afectaciones, intuiciones, inspiraciones, sólo que esta serie de referencias pueden ser habituales cuando es el sujeto singular el que las enuncia constantemente en su cotidianidad, o son indirectas cuando los sujetos las nombran con las palabras de otro sujeto narrador. De esta forma, los sujetos cotidianos solemos dar sentido a la realidad designando palabras que refieren sentidos habituales o indirectos.

Fragmento didactobiográfico número 3, de otra estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle.

La estudiante narra fragmentos de su vida acontecidos a los 7 años y 15 años de edad. Ella escoge el espacio/tiempo cronológico para narrar. Sus recuerdos son dolorosos, pero aunque los relata aún no es consciente de su real afectación vital más allá de la sensibilidad que produce la traída de su pasado trágico al presente actual y por ende no dilata su ángulo vital con el saber que puede aportar para la construcción de su propia conciencia, contándolo como una situación dolorosa, pero que con el pasar del tiempo ha asumido para continuar viviendo; es natural esta actitud, sin embargo, como de lo que se trata es de re-velar que la afectación desde la vida permite construir saber y aportar a aprendizajes sentidos, indicando los hechos, las experiencias y las historias desde la perspectiva de la huella indicial, se le lleva a aplicarla.

Una vez escrito el fragmento de su vida, elige, desde su *necesidad de realidad*, es decir, desde la necesidad de re-conocerse, los actos sensibles que signan su memoria en el presente actual; para ello, debe re-leer lo relatado con la condición de reconocer los hechos que demarcan campos de significado sensibles que le permiten comprender el mensaje de su relato, codificados en algunas palabras (datos) que generan el reconocimiento del mensaje expresado y encarnan indicios, esto es, señales de un conjunto de significados y sentidos que ella aún no reconoce más allá de su dolor, quiero decir, que no reconoce la fuente básica y fundamental de su dolor más acá de la experiencia de pérdida. La señalización de estas *palabras/datos* de re-conocimiento de sí, es decir, de conciencia, es necesaria para indicar el indicio que de manera emotiva, versátil y celérica nombró en la narrativa de su recorte vital.

Definidos los hechos, ella inmediatamente se ubica en ellos, en la situación/recuerdo inmortalizada en su memoria y esto la lleva a escribir el dato/hecho con esa palabra; para el caso, *nacimiento, lleno, falta*. La colocación consiste en provocar la apertura de su conciencia sobre la afectación relatada a través de los he-

chos seleccionados, nombrándolos con el significado para traerlo al presente en forma de experiencia. En otras palabras, consiste en asignarle el significado al hecho demarcado, fundamento de la experiencia que evoca de su pasado en el presente vital.

El nombrar la experiencia con un significado que denota el hecho narrado en la didactobiografía se puede hacer ya con una sola palabra o articulando dos o más palabras que en su conjunto representen una experiencia vital; a la estudiante, por ejemplo, los hechos nacimiento, lleno, falta le denotan una única experiencia vital que significa como felicidad. La *felicidad* que nombra como experiencia, es decir, como acto acaecido, le permite visualizar que su pasado trágico lo vivió, a pesar de la muerte que cuenta con la fuerza de un nacimiento; quizás la experiencia de felicidad le significó reconocer que ella se construye no solo de las circunstancias alegres pero que ellas sí son necesarias, esto es, se proyectó.

La estudiante ha reconocido los hechos y a estos los ha connotado como experiencia vital. El proceso de re-construcción de la conciencia histórica continúa hacia la consolidación de su afectación, actualizándola a través de la enunciación de un sentido que encuadre la experiencia y se convierta en historia.

Recordemos que la historia es la actualización narrada de una(s) experiencia(s), a pesar de que siempre la entendamos como pasado. La historia no es pasado; es más bien el presente de la experiencia vivida. Así, la historia es el sentido que nuestra estudiante da a su experiencia en el presente vital y como tal encarna los profundos aprendizajes que le proyectan para, de manera ahora sí consciente, afrontar la vida y comprenderse desde el *cambio*, que es el sentido o referencia propia, historizada y singular. El ciclo de la huella indicial obtura la apertura del ángulo vital sobre la propia historia, devela lo impensado sobre sí y se inicia la constitución de la competencia de sí en un aprendizaje que se construye desde la interioridad.

Es tal el impacto de la re-construcción de la memoria historia a través de la huella indicial, que ella manifiesta no haber re-conocido que la *muerte* tuviera la denotación existencial de cam-

bio, a través del nacimiento. Assimila entonces ya una articulación epistémica entre estas dos palabras germen que inmediatamente le suscitan reflexión con asombro, le generan más cuestionamientos, inician su proceso de transformación, porque se piensa y crea saber inédito a partir de su propia y singular vida. En el espacio académico que compartíamos, pedagogía y cultura –las categorías de esta estudiante– permitieron, en su esfuerzo epistémico, re-crear aspectos de la sociología y la antropología simbólica, para reconocer los planteamientos teóricos de esta corriente de las ciencias sociales desde el saber vital. Se formó con sentido.

Estas representaciones, en tanto partan del sujeto cotidiano desde sus propios sentidos/historia, le permiten afrontar conscientemente, *valerse de sí*, el desafío que le impone el contexto vital; esto es, se reconoce como sujeto que aporta a la construcción creativa de saber cuando se relaciona y se narra en presencia de otros y de su contexto. Es consciente de su capacidad creadora y de su límite, la mimesis. La historia entonces es el epicentro de los hechos y las experiencias conscientes, en tanto enunciación actualizada de un estar-siendo singular y creador. La historia da el sentido a lo vivido en las formas actualizadas con que responde el sujeto a la vida diaria, por ello no es pasado.

La forma o formas actualizadas que crea el sujeto para responder a la vida, viviendo, son la historia o el sentido que se da a sí mismo y a los otros cuando se narra, cuando vive. Es la respuesta constante, actual, a las singulares e inéditas preguntas cotidianas que le hacen estar vigente junto a los próximos y al contexto que habita. Estas respuestas muchas veces asombran o espantan porque los sujetos cotidianos, afectados por los otros y por el contexto, ponen en cuestión su propia existencia. Quizás el filólogo inglés Terry Eagleton nos aproxime a esta última consideración cuando dice:

Como vivimos entre signos, que son portadores de la capacidad de abstracción, podemos distanciarnos de nuestros contextos inmediatos, liberarnos de la cárcel de nuestros sentidos corporales y especular sobre la condición humana en sí. Pero, como el del fuego, la capacidad de abstracción es un don ambiguo, a un tiempo creativo y destructivo. (Eagleton, 2007: 36)

El sujeto cotidiano, narrado en la historia que habita y lo habita, responde como abstraído, creándole sentidos a la singularidad de su existencia, al presente potencial que le insta a vivir o morir, a crear o destruir. El sentido entonces es la emergencia de nuestro *estar ante el mundo* y de nuestra forma de *ser para el mundo*; es la representación original de como los sujetos meditamos nuestra manera de estar en el mundo. Por ello, comparto con Eagleton su afirmación, el sentido es «... un conjunto de pliegues secretos y profundidades interiores que pasan a convertirse en una red abierta a la vista [...] [es] el significado de significados» (Eagleton). Podríamos afirmar que estamos repletos de sentidos que nos distancian de nuestros naturales sentidos vitales o mejor aún, no nos percatamos de las formas originales como re-creamos sentidos inéditos a la vista de los que nos escuchan y observan. Porque dar sentido al *estar-siendo* consiste en la propia búsqueda del sentido vital, una búsqueda que implica el rompimiento de las representaciones, es decir de los significados y sentidos naturalizados por la fuerza de la influencia social y de sus aparatos de socialización.

En ésta búsqueda, el propio término *sentido* tiene diferentes acepciones que Eagleton propone:

El autor se refiere a los diversos usos y acepciones del verbo inglés *to mean*, que puede ser traducido en castellano como «tener (un determinado) sentido» o «significar» algo, pero también como «tener intención de» algo o, predicado de algo o de alguien, «estar pensado para» un determinado fin. (...) Es importante distinguir entre «*meaning*» como algo con una significación dada y «*meaning*» como acto que pretende significar algo. (Eagleton, 2007:80)

La importancia de estas dos formas de revelar contenido al sentido radica en el sujeto cotidiano, porque es él, nosotros, quienes le conferimos activamente su presencia actualizada desde la afectación del vivir y le damos sentido, no obstante el *estar-siendo* con otros y el contexto confieran el sentido a nuestra forma de valernos de sí, algunas veces. En ambos casos ha de emerger la presencia intencional del sujeto de *estar-siendo* con otros y el contexto; esta es la razón de ser del sentido, el *estar-*

siendo con otros desde el sujeto cotidiano, porque el sentido, una vez mentado desde el *estar-siendo*, designa nombres a las realidades vitales tejiendo referencias sobre sí, sobre el otro y el contexto, es decir, otorgando sentido en el acto co-creador de vivir.

La historia como sentido entonces es el *estar-siendo* consigo mismo, con otros y el contexto, de manera original o actualizada, porque la actualización desde esta perspectiva del sentido significa crear desde el saber inédito formas de ver, de abrir el pensamiento propio ante la vida y sus circunstancias. Pero **¿qué es lo que hace al sentido significar *estar-siendo*, es decir, verlo como aprendizaje vital constantemente actualizado en sí, en el otro y en el contexto?** La respuesta a esta inquietud plantea reconocer partes del sentido que ya se han venido mencionando; para esto, me sirvo del catedrático Luis M. Valdés, quien permite entrever que el sentido tiene como dispositivos constitutivos la referencia y la palabra, que son habituales o indirectos. Estos actúan en la narración, desde los hechos, en forma de experiencia singular, secuencial, esto es que la palabra y la referencia actúan como dispositivos que continuamente articulan hechos en las circunstancias y viceversa, al ser narrados. La relación entre circunstancias y hechos permite entrever la coherencia e incoherencia de lo narrado porque devela el contenido codificado del sentido, en medio de tanta información relatada. Y esta forma es la huella indicial.

La referencia y la palabra portadoras de sentido están constituidas de circunstancias que adornan la referencia central con representaciones ajenas a la historia singular creando «bloqueo mental»⁵¹ para entrever la enseñanza vital y por ende, el aprendizaje vital.

Cuando la narrativa está sobresaturada de circunstancias, existe mayor cantidad de hechos enunciados y mayor riqueza de significados, de experiencia, lo que configura un conjunto de

51- El bloqueo mental es una consideración zemelmaniana que se refiere a la forma naturalizada que se legitima en las prácticas humanas sin reflexión. Cauteriza el pensar desde sí impidiendo la propia y singular conciencia de lo que se es, se hace y se visiona.

representaciones naturalizadas como propias desde referentes a-históricos universales, es decir nombradas con palabras que no son germen de la historia propia y singular; esto manifiesta dificultad para registrar los sentidos o referencias vitales que constituyen aprendizajes sentidos, porque se suelen confundir como representaciones originales –de nuevo enfatizo–, las cuales carecen de sentido o referencia, por ser imágenes reflejo, supuestos o suposiciones del *estar-siendo*.

Nos autoengañamos cuando decimos reconocernos desde imágenes centradas en referencias que no son propias de la historia singular, porque naturalizamos lo que nos enseñan como si fuera nuestro y perdemos la capacidad creativa de re-pensarnos desde nuestras propias referencias. Hallar el sentido es reconocer las referencias centrales, germen, en palabras germen que hagan visible el centro del *estar siendo* consigo mismo, con los otros y el contexto desde nuestra narrativa histórica, en primer lugar, para luego romper y re-crear nuestras referencias y palabras germen, esto significa que la referencia ha de centrar la atención sobre las representaciones propias y no determinadas por el medio circundante, externo a la conciencia singular e histórica. Observemos esto en la siguiente gráfica:

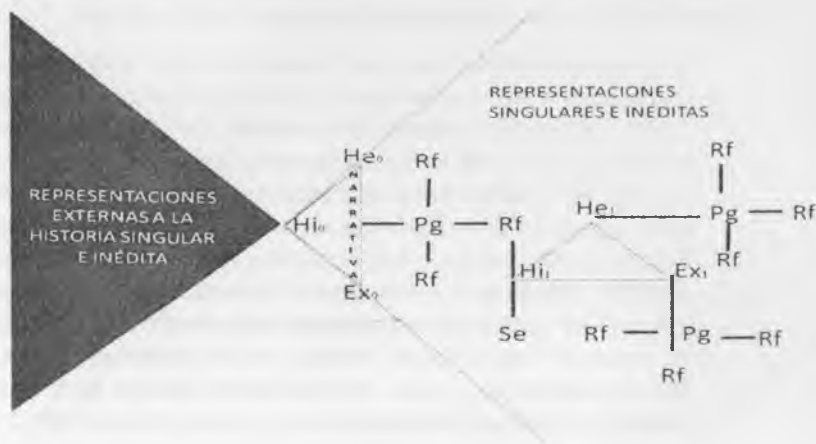


Figura 2. Movimiento del sentido desde la palabra germen en referencias germen

Las siglas representan:

Hi	Historia
He	Hecho
Ex	Experiencia
Pg	Palabra germen
Rf	Referencia
Hi1	Historia derivada 1 de la historia 0
He1	Hecho derivado 1 de la historia 0
Ex1	Experiencia derivada 1 de la historia 0
Se	Sentidos

Se adoptan dos líneas paralelas en movimiento que simbolizan los hechos y las circunstancias nacidas en lo naturalizado y que en la gráfica se nombra como «representaciones externas a la historia singular e inédita». Desde allí, se narran historias (Hi) con sus hechos (He) y sus experiencias (Ex); estas narrativas se originan por la presencia de palabras germen (Pg) que en medio de la narración hilan sus sentidos (Se) como referencias (Rf) a través de la espesura de hechos y circunstancias narradas que derivan en otras historias, hechos y experiencias. Este movimiento germen de sentido es lo que lo denota, por cuanto está constituido de cotidianidad necesaria y experienciada que la sintetiza como saber cotidiano inédito, que espera a ser registrado, descifrado, interpretado y comprendido. De hecho, en la aplicación de la huella indicial se sucede la potenciación de la conciencia de sí, del otro y del entorno transformándose en un sujeto con consciencia histórica.

Veamos, en el siguiente fragmento extraído de la Cartilla de Madres y Padres. Formar para la paz en escenarios educativos, la aplicación de lo dicho teóricamente:

“ – Abuelo, ¿cierto que equidad no significa creer que todas y todos somos iguales?

No mijo; equidad es saber que aunque todas y todos somos diferentes, tenemos los mismos derechos. Las personas creativas saben dónde están realmente los problemas, pueden explicarlos a otras personas, y saben buscar distintas soluciones. Además, consideran que no hay peor error que intentar solucionar un conflicto destruyendo a quien piensa diferente.

¿Tú te consideras una persona creativa, abuelo?

Un poco; piensa que no más para decidir todos los días lo que se va a comer en esta casa se necesita creatividad. ¿No crees?

Bueno; tienes razón. Es que tú cocinas delicioso, abuelo.

Pero no es sólo cocinar. Cuando más creatividad se necesita es cuando no encuentras más que un apio y una zanahoria en la nevera. ¿Y tú te consideras creativo?

A veces, abuelo. La verdad yo trato de serlo, pero no hay días en que amanezco deprimido y sin ganas de saludar a nadie, y siento que en esos momentos me hace falta creatividad.

Bueno hijo. Yo creo que eso nos pasa a todas y a todos.

Tal vez; pero mejor sigamos leyendo lo que anotó mi abuela sobre creatividad." (CINDE, 2002: 26)

La historia del abuelo con el nieto se suscita en torno a una narración salida de la idea que trae el nieto sobre la "equidad" (representación externa). Una vez interrogado el abuelo sobre su propia manera de comprender el concepto, aflora un choque paradigmático entre lo que repite el niño de lo que ha escuchado de equidad y lo que comparte el abuelo desde su humilde existencia (representación interna); este encuentro de narrativas que en apariencia están separadas es lo que yo llamo como líneas paralelas o «representaciones externas y representaciones internas».

Desde este diálogo entre el nieto y el abuelo sobre un referente, la "equidad", se inicia un compartir de la historia de vida del abuelo (Hi) a partir de su experiencia en el arte de cocinar (Ex), de la cual nombra hechos como la falta de apio, zanahoria (He) para llevar al nieto hacia el encuentro con otro referente "la diferencia" (Rf) e imprimir en su nieto una propia manera de comprender lo equivocado de la representación externa que alguien tiene de equidad y que enseñó a su nieto de manera apartada a la realidad o representación interna en la que se vive en la cotidianidad. Cuando el abuelo coloca al nieto en la cocina y sus hechos, lo que hace es construir otra historia con otros referentes a partir del uso de palabras germen (Pg) o palabras nacidas de la

propia vida cotidiana para originar en el nieto nuevas representaciones pero esta vez internalizadas y no meramente nombradas como objetos externos a la vida de la diferencia. Estas palabras germen son "diferente" y "creatividad" (Pg).

Esta nueva narrativa del abuelo se origina por la presencia de las palabras germen mencionadas (Pg) causando el efecto de hilar propios sentidos (Se) como referencias (Rf) a través de la hechos y circunstancias desde la cocina que derivan en otra historias, la de la "depresión" del nieto (H1) con sus respectivos hechos como el no deseo de saludar (He1) y experiencia de no tener creatividad para vivir (Ex1). Este movimiento germen de sentido es lo que lo denota, la aplicación de la huella indicial y en ella la forma como se sucede la potenciación de la conciencia del nieto, desde la narrativa del abuelo a partir del entorno vital.

Podría afirmarse que estamos actualizando referencias de un nombre al narrarlo constantemente; que esta actualización la realizamos mediante la enunciación de la palabra germen, que es el signo que designa la referencia del sentido que deseamos dar a una experiencia vital, pero que solemos confundir cuando enunciamos imágenes de la referencia como representaciones, que desdibujan el sentido real, referente a la experiencia o enseñanza sentida. La siguiente explicación de Valdés acentúa la comprensión de lo que hasta el momento se ha dicho:

Del lado del escepticismo y del idealismo se habrá objetado ya desde hace tiempo: «Hablas aquí sin más de la Luna como un objeto; pero ¿cómo sabes que el nombre "la Luna" tiene una referencia, cómo sabes que, en general, hay algo que tiene una referencia?» Respondo que cuando decimos «la luna» tampoco no es nuestra intención hablar de nuestra representación de la Luna, y que tampoco nos contentamos con el sentido, sino que presuponemos una referencia. Sería confundir completamente el sentido el que se quisiera suponer que en la oración «la Luna es menor que la Tierra», se está hablando de una representación de la Luna. Si el hablante quisiera decir esto, usaría el giro «mi representación de» la Luna. (Valdes, 1991: 29)

Lo que se expone es que, aunque constantemente estamos narrándonos desde representaciones o imágenes de

algo que consideramos real o referente, no se está enunciando la referencia-hecho, sino las suposiciones que del pasado se proyectan como recuerdos que no permiten extraer el sentido vital como aprendizaje sentido, sino significados no actualizados, es decir, no propios ni originales. Por ello, escasamente reconocemos los sentidos vitales que actualizan en el presente potencial la historia singular, olvidamos nuestra autoría y no nos percatamos del saber cotidiano que gestamos en la vida misma, condenándonos a repetir la historia por la inconsciencia de los sentidos originales.

Entonces la función formadora de la historia como sentido es la de enseñar y aprender a re-conocer el sentido-referente de la enseñanza o experiencia vital como aprendizaje vital desde las palabras germen, nacidas en la propia y original historia. Ello exige potenciar la agudeza del observar y del escuchar en la narrativa de los sujetos, la historia de los mismos, rastreando los signos, es decir, las palabras germen que guardan hechos, proyectan significados impensados, originales, historizados, que permiten re-construir el sentido-referencia actualizante de lo vivido, como aprendizaje sentido.

Así que el aprendizaje sentido es la potencia de reconocimiento facultada desde la conciencia de la experiencia y del hecho que le constituyen. El formador ha de crear las condiciones para descifrar del pasado histórico en el presente que es y será (presente potencial) los sentidos o referencias germen generadoras de aprendizaje vital, que porta el sujeto formando a través del arte de preguntar desde la existencia. Esto exige permitir:

Problematicar desde la pregunta existencial, es decir, una pregunta germen que no solo interroge al sujeto formando desde lo que dice o narra de la vida y ante la vida, sino al sujeto formador desde lo que escucha y denota para su existencia también. Preguntas abiertas a la constante problematización del *estar-siendo* consigo mismo, con otros y el contexto; agudas y críticas que confronten, descentren las formas naturalizadas de concepción de sí, del otro y del contexto; que deslegitimen en la problematización de

sí, los contenidos teóricos y conceptuales, para ponerlos en duda desde las formas vitales como se vive la historia propia; que *abran la boca*, la actitud paréntesis ante sí, el otro y el contexto, haciéndolas provocadoras, sentientes,

Preguntas existenciales 1	Preguntas existenciales 2
¿Te lees?	¿Desde dónde habitas el mundo, tu mundo?
¿Cómo te lees?	¿Desde dónde construyes «tu mirada» ante el mundo?
¿A quién lees?	¿Cuál es la función del problema en la construcción de tu mirada ante el mundo?
¿Para qué lees?	¿Cuál es tu percepción sobre ti mismo, ante la interpretación que das del mundo?
¿Se lee?	¿Cuál es tu propio pensamiento?
Preguntas existenciales 3	Preguntas existenciales 4
¿Qué conoces de ti?	¿Cómo interactúas?
¿Qué eres?	¿Por qué estudiar?
¿Qué esperas con eso que dices ser?	¿Escuchas?
¿Qué haces con eso que dices y esperas ser?	¿Qué escuchas?
¿Tienes voluntad para recrearte?	¿Cómo escuchas?
¿Te creas desde ti o a partir de otros?	¿Te escuchas?
¿Cuánto tiempo moras en ti?	
Preguntas existenciales 5	Preguntas existenciales 6
¿Preguntas?	¿Cuáles hechos te importan de tu vida?
¿Te preguntas?	¿De qué forma te importan?
¿Qué preguntas te narran?	¿Cuáles serían tus noticias?
Si tu postura es la de escuchar y construir tu habla desde lo que escuchas, ¿qué voces escuchas de ti, desde tu experiencia del vivir que desearías compartir?	¿De qué eres dueño, que te hace enunciar tus singulares noticias?
¿Cuál es tu memoria?	¿A qué público diriges tus hechos?
¿Qué elementos históricos propios quieres re-memorar?	¿Qué es lo público en ti?
¿Cambiar?	¿En dónde está tu poder, tu interés?
¿Qué cambiar?	¿Tienes crisis?
¿Para qué cambiar?	¿Cuál es la crisis, que te lleva a convertirla en noticia?
¿Qué es el cambio?	
¿Cuál es tu cambio?	
¿Deseas cambiar?	

- 52- El círculo de reflexión es la forma que se instala para enseñar con sentido en los procesos formativos de IPECAL, Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana, que dirigen los doctores Hugo Zemelman y la Estela Quintar en varios países de América Latina.

afectivas, emocionales; que *abran el pensamiento* ante sí, para desafiar las respuestas desde la afectación, es decir, desde el valerse de sí; que desafíen al sujeto que poco se lee, se escucha y se escribe desde sí.

Quizá sirvan como motivos problematizadores las siguientes preguntas germen, que nacieron desde la escucha a un selecto grupo humano que inició su proceso formador desde la pregunta existencial en un círculo de reflexión⁵² en el que participo; antes, aclaro que las preguntas existenciales nacen ante el contexto histórico que enuncia el formando, por ello son existenciales, y exigen la escucha y la creatividad existencial para hacerlas nacer.

Mentar, designar a lo vivido, la palabra germen concreta y la referencia que lo originó desde la propia historia, los singulares hechos y las peculiares experiencias. El formador debe permitirse y posibilitar re-pensarse desde las palabras germen concretas que designan referencias a través del diálogo con el sentido originario que encarna referencia de sí, del otro y del contexto. En otras palabras, designadas y enunciadas las preguntas existenciales, se escucha al formando para re-conocer las palabras germen que suscitan intencionalidades recurrentes que encarnan sentidos de lo que narra. Estas palabras germen son el dispositivo didáctico problematizador que elige el formador desde su aguda y crítica mirada de sí mismo, del otro y del contexto, para cifrar reconstrucciones de la historia del formando y provocarlo con otra serie sugerente de preguntas existenciales que potencien la conciencia histórica desde el *estar-siendo*.

El movimiento de la huella indicial entonces se inaugura a través de la pregunta existencial y de la escucha de las palabras germen derivadas de las respuestas sentientes; este fluir de preguntas y de palabras germen permite la configuración de ángulos vitales o epistémicos que, partiendo de los ángulos epistemológicos o referencias teórico-conceptuales, posibilitan inaugurar formas de construcción de saber inéditas que rompen

con los significados y sentidos que determinan en los sujetos formadores y formandos una unívoca manera de pensar la realidad articulando tanto teoría como saber cotidiano. A continuación se ilustra la inauguración del pensamiento epistémico a través de la aplicación de la huella indicial.

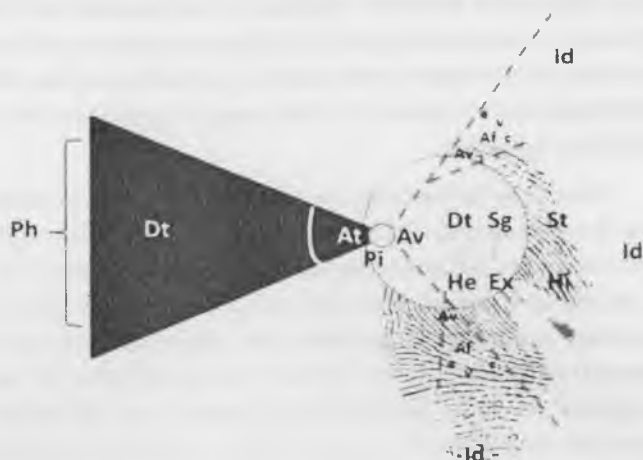


Figura No. 2. Aplicación de la huella indicial para la creación de ángulos epistémicos.

Convenciones usadas en la ilustración

Av	Ángulo vital o epistémico.
Dt	Determinado. Conocimiento naturalizado como la verdad.
Id	Indeterminado. Saber inédito, aún no enunciado.
Sg	Significado, dispositivo de la huella indicial que también se reconoce como experiencia.
St	Sentido, dispositivo de la huella indicial que también se reconoce como historia.
Ph	Pensamiento hipotético deductivo
At	Ángulo conceptual teórico

La figura representa la estructura de la huella indicial que constituye el ángulo vital (Av) y traspasa los límites de lo determinado (Dt) y amplifica el ángulo conceptual teórico (At) para abrirse a lo indeterminado (Id), lo que obliga tanto al sujeto formador como al formando a ubicarse como sujetos pensantes sobre los contenidos acumulados. (Zemelman) Esta estructura está dinamizada por la ruptura de datos (Dt), significados (Sg) y sentidos (St) que inician el paso del ángulo teórico (At) y son

narrados desde la afectación vital hacia el ángulo vital (Av) y así potencia el pensamiento indicial. Sin embargo, para la comprensión de esta ruptura, cada elemento constitutivo de la estructura de la huella indicial encarna las dimensiones subjetivas que configuran el ser histórico y permiten comprender la movilidad indicial que crea cotidianidad y engendra los principales dispositivos didácticos que han de usar el formador y el formante para afectarse y por ende transformarse: hecho (He), experiencia (Ex) e historia (Hi).

Los elementos constitutivos de la huella indicial se integran unos con otros de tal modo que un hecho puede generar un indicio si se tiene la experiencia y si esta o aquel contienen una historia. El mismo movimiento dinámico se puede reconstruir para cada una de las partes de la huella indicial, así, una experiencia genera una historia que está integrada por hechos que muestran un indicio. O de una historia conformada por hechos se suscita un indicio, siempre y cuando el mismo contenga una experiencia. O el indicio integrado por hechos que configuran una historia con la presencia de una experiencia consolida otro indicio. Esto permite ejercitar la «actitud de gustar de los detalles antes que del conjunto de la obra», como se ha dicho. Estos detalles recogen lo mimético, lo repetitivo, lo no propio, lo «fusilado» en los pensamientos del sujeto formador y formando, o detalles que nombran significados y sentidos vitales, inéditos, originales, que suscitados en el movimiento del relato se convierten en categorías de pensamiento que el formador debe registrar para hacerlas evidentes, visibles y posibilitar el pensar epistémico.

Quizás una mirada a Locke desde su texto "Pensamientos sobre la educación" permite entrelazar desde la descripción de la educación del siglo XV una mejor comprensión a lo que se ha planteado:

"...cuando se trata de sus estudios, la razón única y grande para desanimarlos es que se les obligue, que se haga de ellos una obligación, un objeto de tormentos y regaños, y así lo harán temblando y con temor, o bien cuando se aplican a ello voluntariamente, si se les retiene demasiado tiempo hasta que están fatigados y aburridos; todo esto restringe demasiado esa libertad

natural que aman apasionadamente. Esta libertad por sí sola constituye el encanto y las delicias de sus diversiones ordinarias. Cambiad de método y veréis cómo pronto cambian su aplicación, especialmente si ven el ejemplo de las personas que ellos estiman y consideran como sus superiores." (Locke, 1986: 108)

En este fragmento de John Locke escrito en 1693 se puede observar una pieza histórica sobre la educación del siglo XV desarrollada desde la descripción de hechos que integran la experiencia "De la violencia" en el proceso formativo de la época. Básicamente el autor parte de una experiencia considerada normal asentada en el ejercicio de la violencia u obligación dirigida a los niños para hacerlos estudiar que es a lo que nombro como lo "determinado" (Dt); que constituye o forma parte total del "ángulo conceptual teórico" (At), un ángulo formativo absoluto del cual partían las maneras de educar de la sociedad de Locke. Sin embargo, y a partir del ángulo conceptual teórico, este filósofo elabora otra perspectiva educadora que publica para trascender la violencia en el acto formativo de los niños; al acto de elaboración innovadora le llamo lo "indeterminado" (Id) por no haber sido concebida anteriormente, ni realizada; esta actitud de indeterminación de John, la denomino "ángulo vital epistémico" esto es, la creación innovadora que se desprende de un ángulo considerado por la sociedad como la única forma posible a la que él llama "libertad" (Av). Ahora bien, de éste ángulo vital se descubre en su narrativa, una serie de hechos del nuevo ángulo a saber: "encanto, "delicias", "ejemplo de las personas superiores", (He), que originan la experiencia de la diversión para la "aplicación" (Ex). Así, Locke partiendo de los significados (Sg) establecidos por las prácticas formativas consuetudinarias de su sociedad, es decir de su experiencia formativa, funda sentidos (St) o nuevas formas de prever una historia de la educación de la libertad. El movimiento de los significados, esto es experiencia formativa, a los sentidos, es decir, innovaciones que actualizan el acto de educar más allá de la violencia es lo que funda ángulos vital epistémicos que permiten la transformación de la sociedad y en ella de la vida cotidiana.

Aplicar la huella indicial en procesos formativos permite *registrar las típicas minuciosidades que acusan* referencias a-históricas, usadas tanto por el formador como por el formando, para posibilitar su re-construcción desde el fluir relacional de la pregunta germen, con las palabras dadas como naturales para su ruptura e inmediata problematización creadora de significados y sentidos históricos propios y originales. Con la distancia prudente a la praxis formativa, se ejemplifica el registro de las minuciosidades en un diálogo entre Colmes y Watson:

No ignorará usted, Watson, en su condición de médico, que no hay parte alguna del cuerpo humano que presente mayores variantes que una oreja. Cada oreja posee características propias y se diferencia de todas las demás. En la "Reseña antropológica" del año pasado, encontrará usted dos breves monografías sobre este tema, que son obra de mi pluma. De modo que examiné las orejas que venían en la caja con ojos de experto y registré cuidadosamente sus características anatómicas. Imagínese cuál no sería mi sorpresa cuando, al detener mi mirada en la señorita Cushing, observé que su oreja correspondía en forma exacta a la oreja femenina que acababa de examinar. No era posible pensar en una coincidencia. En ambas existía el mismo acortamiento del pabellón, la misma amplia curva del lóbulo superior, igual circunvolución del cartílago interno. En todos los puntos esenciales se trataba de la misma oreja. Desde luego, enseguida comprendí la enorme importancia de semejante observación. Era evidente que la víctima debía ser una consanguínea, probablemente muy estrecha, de la señorita (...). (Ginzburg)

La huella indicial, entonces, permite hallar intenciones formativas existenciales ocultas en la emoción o en la afectación vital y, probar que en ella, el sujeto formador y formando pueden construir re-conocimiento de lo impensado para construir saber con sentido vital, tal y como se mencionó.

El conjunto de huellas indiciales permite hacer manifiesta la actitud creadora del sujeto desde el saber cotidiano, a través de señales cargadas de significado, de sentido, de posibilidad de interpretación -actos y acciones cotidianas- que, según Peirce, configuran «una relación de estímulo y reacción entre dos

polos, el polo estimulador y el polo estimulado, sin mediación de ninguna clase. En una relación de semiosis, el estímulo es un signo que para producir reacción ha de estar mediatizado por un tercer elemento (que podemos llamar "interpretante", "sentido", "significado", "referencia al código", etc.) y que hace que el signo represente su objeto para el destinatario» (Eco 2005), tal que, los actos y acciones cotidianos, representan los «códigos», los «signos» que se intentan descifrar, como si comunicaran algo, para potenciar la conciencia de sí y del otro.

La aplicación de la huella indicial en procesos formativos quiere significar que la vida cotidiana porta una serie de dispositivos existenciales que requieren ser descubiertos a manera de categorías o palabras germen fundantes de pensamiento inédito y no tanto de conceptos, esto porque devienen del pensar epistémico y no del pensar epistemológico. Lo que quiero afirmar es que la huella indicial rastrea categorías impensadas en la espesura de la narrativa vital. Como categorías, son el producto de la afectación desde la vida que, narradas, no se re-conocían sino como simples vivencias que se *cuentan*. Sin embargo, el uso de la huella indicial permite la sistematización de la categorías vitales descifradas, las cuales, en un ejercicio de construcción de conocimiento, permiten la articulación con un saber específico universal que resulta enriquecido por las mismas, lo que dilata el ángulo vital y por ende potencia la conciencia histórica del formador y del formando, es decir, su propio re-conocimiento como sujetos que piensan o tiene una actitud de «reconocer un nuevo ángulo desde donde leer la realidad» (Zemelman, 1998: 20) por sí mismos.

COLOFÓN

El indicio, como el poder de re-pensar desde la creatividad existencial de los sujetos cotidianos, ha de potenciarse aplicando la huella indicial en su estructura estructurante: hecho-experiencia-historia. Su aplicación potencia la observación sobre sí desde el pasado histórico hasta el presente potencial dilatando

la capacidad de conciencia histórica, es decir, el reconocimiento de que se es sujeto autor de propios, singulares e inéditos hechos, experiencias y sentidos.

Enseñar a pensar –a tomar posición o postura desde sí mismo con todas las circunstancias que le rodean, con los dispositivos indiciales para rastrear y encontrarse como sujeto con sentido- es la tarea del formador que aplica la huella indicial.

Vivimos repletos de circunstancias que en su natural desenvolvimiento cotidiano crean obstáculos mentales, origen del sinsentido cotidiano en los sujetos que lo habitan. La huella indicial es el dispositivo didáctico que permite develar en la espesura de lo subalterno, de lo oculto, de lo cotidiano, al sujeto cotidiano, dar inicio a su propia formación (formación eidética) para potenciar su conciencia histórica, visibilizándose.

Hasta el momento hemos sido educados desde el pasado para el pasado, una sinfonía de contenidos tejidos por sujetos que no somos nosotros y que se desarrollan en los procesos formativos como la herencia teórica que se debe enseñar y aprender, ha distanciado y disipado nuestra propia forma de crear saber a partir de nuestra singular historia, para esto, es necesario proponer dispositivos creativos que desde el re-conocimiento de sí, del otro y del contexto, esto es, desde la construcción de relaciones de conocimiento que elaboremos en nuestra vida, descifren de la inconsciencia, conciencia o conocimiento de sí, para develar lo naturalizado y por fin re-crear otras verdades, las propias, que contribuyan a la comprensión de lo humano ante el mundo. La huella indicial se dispone para ello.

Resulta pertinente recordar que el poder del indicio creador de saber inédito desde el saber cotidiano debe ser pro-vocador, esto significa que debe suscitar afectación en el formador y el formando, que si no olvidamos es la provocación de *valerse de sí*. Para esto el formador debe *valerse de sí* desde las preguntas germen, cuya función formativa es la de *hacer germinar* en los sujetos formados inquietudes de sí mismo. La generación de la pregunta existencia o germen se plantea para el formador como ángulo de diseño de estas desde lo sentiente-pensante; esto es, que la pregunta existencial, antes que preguntar por la razón, interroga a la sinrazón,

a la emoción, al conjunto de significados y sentidos vitales que se narran en forma de hechos, experiencias e historias. Así, para cada uno de estos tres dispositivos de la huella indicial se insinúan las siguientes preguntas existenciales de apertura o germinación:

- 1- **Pregunta existencial de apertura o germinación para sentir/pensar el 1.º dispositivo de la huella indicial: los datos o hechos con afirmaciones germen.**

¿Cuáles son esos datos o palabras germen centrales en tu narración?

Afirmación germen: los hechos son esas situaciones sentidas que más recuerdas y que se sintetizan en alguna o algunas de esas palabras que usaste para escribir tu memoria que encarnan los sentimientos más profundos que no se desean recordar, reclamando el olvido; o por el contrario se desean rememorar por su presencia siempre edificante..

- 2- **Pregunta existencial de apertura o germinación para sentir/pensar el 2.º dispositivo de la huella indicial: la experiencia o significado con afirmaciones germen.**

¿Por qué es importante este relato en tu vida?

Afirmación germen: permitirse reconocer las palabras germen, fundantes, que hallan, registran concretamente la importancia de lo que se expresa.

¿Qué denotaron estas palabras germen subrayadas como hechos concretos que representan la importancia de tu recuerdo?

¿Qué significado encarnaron cuando las viviste?

Afirmación germen: busca una respuesta, especialmente formulándote esta problematización:

¿Qué enseñanza vital viviste que recuerdas ya con dolor, tristeza, ánimo, alegría u otra afectación?

Afirmación germen: re-lee las palabras germen y si observas que todas encarnan o denotan un solo significado que recoja la experiencia vivida, enuncia, nombra, escribe ese

significado con otra palabra germen; esta puede ser una de las mismas que subrayaste, aunque puedes permitirte nombrar una nueva que sintetice esa vivencia.

3- Pregunta existencial de apertura o germinación para sentir/pensar el 3.º dispositivo de la huella indicial: la historia o sentido con afirmaciones germen.

¿Qué designan en el presente actual estos significados o experiencias?

¿Cuáles son los aprendizajes que recoges al haber vivido las experiencias que hallaste en las palabras germen?

¿Qué aprendes desde las experiencias que señalas, indicas?

Afirmación germen: vuelve a leer los hechos y los significados que subrayas y escribes; aplica los interrogantes enunciados y reconoce los sentidos propios, los tuyos, sentidos, que son tus inéditas representaciones de aprendizaje vital que te permiten narrarte como sujeto que sabe, que conoce a partir de la experiencia vivida.

El formador debe, una y otra vez, invitar a los formandos a la re-lectura de su reflexión y posibilitar el cambio de los hechos, las experiencias y las historias por parte del formando, respetando su propios encuentros existenciales. Esto indica que la huella indicial inicial puede generar y debe generar más huellas indiciales, que debe ponerse en consideración de reflexión histórica a través de las preguntas señaladas para que se ubique el indicio concreto que lleve a la certeza del estar-siendo consigo mismo, con los otros y el contexto. Esto sólo se consigue con la pregunta. Las preguntas las despliega el formador y, en su natural realización y compromiso, el formando irá re-creando sus propias preguntas existenciales al escuchar a sus compañeros, que deben enunciar entre sí para suscitar mayores huellas indiciales que garanticen el advenimiento de la conciencia histórica colectiva.

Para recrear esto, me permito mostrar el ejercicio de una estudiante de Cultura y Pedagogías del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de La Salle. La estudiante, a través de una lectura provocadora que interpeló su inconformi-

dad frente a la clase, que se descentró de su estar en un aula hacia el escuchar conferencistas brasileños desde otros campos del saber, en apariencia ajenos a la pedagogía, generaron una reflexión escrita en torno a una pregunta que formulé: ¿desde dónde construyes tu vida intelectual, pedagógica y existencial?

Culturas y pedagogías
— Andrea García

26062297

• Desde dónde construyes tu vida
- intelectual
- pedagógica
- existencial

La vida intelectual creo se da a través del tiempo, es un proceso constante y reflexivo en tanto se produce al adquirir conocimiento de cada experiencia el conocimiento a el aspecto intelectual no se limita al simple conocimiento específico que el sujeto tiene sobre un tiempo, el conocer es un camino de comprensión de cosas que mas al guiar también la atención construir vida intelectual es pensar mas allá de la teoría sugerida por los docentes, es tener en nuestra realidad inmediata la teoría.

La vida pedagógica se construye a partir de lo que se sabe y lo que se ignora porque lo que se asume conocido se comparte con los estudiantes y lo que se ignora se busca en conjunto con ellos que también

son sujetos asiduos de conocimiento.

Al respecto de la vida existencial creo que es la articulación del todo cuanto se hace, se estudia y se vive, es decir que al ser que lleva al aula la da su actividad no se limita a lo que dicen los autores, trascendiendo a la vida y la de sus estudiantes.

¿Que clase de sensación se genera frente a una relación estudiante — docente?

¿Como aplican la teoría sugerida a sus estudiantes?

La pregunta existencial genera el escrito, compartido por la estudiante a grupos de trabajo que nutren con una o dos preguntas existenciales. Esto me permite afirmar que los estudiantes, una vez seducidos por la reflexión desde el estar-siendo, esto es por el sentido, se proyectan con una serie de problematizaciones existenciales lo suficientemente provocadoras para despertar aún más entre sí la conciencia de sí, de los otros y del contexto. Por ejemplo, las preguntas existenciales que se derivaron de este ejercicio fueron: ¿qué clase de sensación se genera frente a una relación estudiante-docente? y ¿cómo aplican la teoría sugerida a sus estudiantes? Lo importante es permitir la apertura del propio pensamiento a través de la pregunta existencial para luego continuar con la aplicación de la huella indicial.

Otra función del formador es articular el saber vital, nacido de las categorías históricas de las narraciones de los formandos con el conocimiento empírico-analítico del saber que enseña. Para ello, debe atender las respuestas derivadas de las preguntas existenciales, observando las palabras germen fuerza, esto es, las palabras referencia que más acentúan los formandos en sus relatos con el fin de construir saber inédito. La alianza casi imperceptible que hace el formando con el formador está en la relación dialogal que este hace al enunciar de manera enfática las categorías que por estar narrándose no se han visibilizado en la conciencia del formando, para luego proponerlas como referentes del estar siendo y articularlas existencialmente al saber que se desea desplegar en el escenario formativo mediante la formulación de preguntas existenciales de mayor provocación para enseñar a pensar, para buscar una actitud o postura propia frente a la realidad que se desea comprender. Las preguntas que se sugieren en este capítulo son un abanico sugerente de la clase de problematizaciones que debe agenciar el formador.

Esta perspectiva de didáctica no parametral a través de la huella indicial permite hallar una serie de hechos que se subrayaron y desde los cuales emergieron preguntas germen para seguir vinculando el saber existencial con el saber del espacio académico que se agencia para formar. Veamos: aplicar la huella indicial es posibilitar la re-construcción de sí desde sí y las re-

laciones con los que participaron en las experiencias vitales. Cada uno de sus dispositivos hecho-experiencia-historia encarna elementos formativos que contribuyen a la superación de la inconsciencia histórica, esto es, al escaso conocimiento de saberse capaz de re-crearse como autor de la historia propia y del mundo. Inclusive podría afirmarse que en ella se puede traslucir cierta aplicación de un proceso de emancipación y transformación del sujeto técnico al sujeto práctico y de este al sujeto emancipado.

Podría advertirse que en la búsqueda del pensamiento propio a través de la aplicación de la huella indicial, cada uno de sus elementos, hecho/experiencia/historia, requiere de la escritura de sentimientos y/o emociones que ocurrieron en el pasado y que se traen al presente, evocando sus significados y sentidos en forma de sentires emocional afectivos. Así, cuando se indica al formando la necesidad de hallar los hechos, que es el primer elemento de la huella indicial, se le está solicitando indicar, subrayar las palabras que presentan para él, la mayor carga afectiva; una vez, la identifica, esa palabra deja de ser palabra y se convierte en un sentimiento y/o emoción que pertenece a un recuerdo del pasado; el formando puede identificar varias palabras/sentimiento/afectos del pasado y debe hacerlas evidentes trazando sobre cada una de ellas, líneas de colores, referidos al tipo de sentimientos que reconozca sintió en el pasado. Luego, se le dirige el siguiente paso, que es el agrupar las palabras/sentimiento/afectos por subconjuntos de colores; acto seguido derivar de cada subconjunto de sentimientos las correspondientes experiencias, haciendo emerger, en una palabra nueva, singular, un nuevo sentimiento que exprese el color del sentimiento del pasado, pero esta vez integrando el contenido de cada subconjunto de sentimientos en una sola palabra, cuando el formando logra hacer esto, la palabra que concentra los sentimientos de cada subconjunto deja de ser palabra convirtiéndose en una experiencia emocional afectiva, que encarnada en una palabra es la expresión de lo que el sujeto sintió en el pasado. Finalmente, se solicita derivar por cada experiencia, una historia, esto es, el sentido que en el "ahora" encarna aquel sentimiento que se percibió a través de la última palabra que designó como experiencia; esto significa que para cada experiencia se deriva una historia.

Es necesario representar cada parte de la huella indicial: hecho/experiencia/historia, como sentimientos, afectos, emociones que pasan del pasado al presente siempre en forma de sensibilidades, y representarlos en colores. Ahora bien, los colores no requieren de la teoría del color, sino de las teorías de los colores que los formando tengan, esto significa que los sujetos escogen libremente el color que para ellos son más representativos.

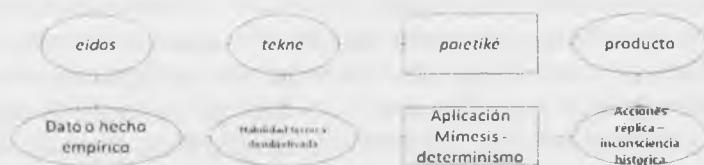
Shirley Grundy,⁵³ desde Habermas, me permite asociar la huella indicial a los intereses prescritos del pensador alemán como un dispositivo curricular que entraña específicamente un proceso de aprendizaje vital, crítico y transformador en tanto el interés técnico está constituido de hechos o datos empíricos-analíticos que configuran una formación técnica; el interés práctico está consolidado por experiencias o significados construidos por los sujetos desde su vida cotidiana impregnada de acciones procedimentales que lo ajustan para participar desde sus propias potencias, y el interés emancipatorio encarnado de historia singular e inédita a través de los sentidos vitales centrados en referencias propiamente historizadas desde los sujetos históricos que son conscientes de su estar-siendo ante el mundo.

En este proceso de asociación desde lo expuesto por la maestra Grundy, sustraigo de su texto *Producto o praxis del curriculum*, las relaciones de construcción de conocimiento que plantea a partir de Jürgen Habermas, queriendo manifestar que la formación con sentido desde la aplicación de la huella indicial se mueve, se trasplanta y se re-crean tres tipos de formación con dos hombres y de mujeres que desean, que tienen voluntad para superar sus propios obstáculos mentales —el principal, saberse ignorantes de sí por saberse conocedores del resto, de lo ideal, de lo prescriptivo, de lo condicionado a su propio pensamiento—. La parte de los gráficos que refiere al componente antropológico es mi aporte a las estructuras

53- Shirley Grundy es profesora y decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Hong Kong. Grundy comenzó su carrera docente en las pequeñas escuelas rurales primarias en el oeste de Australia. Ella llevó a cabo sus estudios universitarios como una estudiante madura en edad de graduarse con una licenciatura de la Universidad de Queensland (con honores de primera clase en Historia Antigua). Luego completó una maestría (con distinción) en Clásicas, por la Universidad de Australia Occidental y un doctorado en Educación de la Universidad Murdoch. <<http://www.auqa.edu.au/aboutauqa/auditors/description.php?id=266>>.

de Shirley, y el último gráfico referido al dispositivo No. 3 de la Huella indicial, la Historia, es de mi autoría ya que ella no presenta, al menos en el texto citado, una estructura para el intereses liberador.

Dispositivo No. 1 de la Huella Indicial:
Dato o Hecho

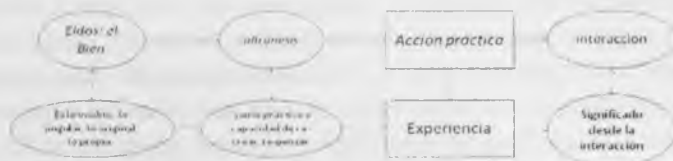


Formación *morphica*, en donde lo *eidético* se connota como prescripción de la habilidad, el dato empírico que ilumina la actividad de hacer desde el reconocimiento de ella como técnica aplicada a partir de acciones que no necesitan del sujeto más que las aplique de acuerdo a como lo determina.

Hombre y Mujer unidimensionales con actitud condicionada

La huella indicial en su primer dispositivo, el dato o hecho, asociada al planteamiento de Grundy en el interés técnico, representa la aplicación de este dispositivo en los procesos formativos como el elemento central que posee y se transmuta

Dispositivo No. 2 de la Huella Indicial:
Experiencia o Significado

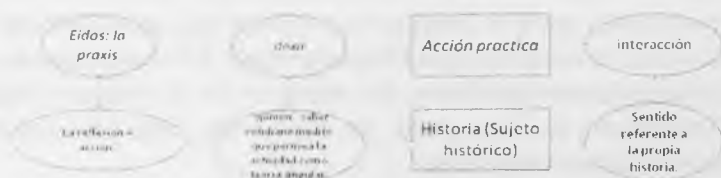


Formación *eidética*, en donde lo *eidético* se connota como el saber original del sujeto vivo, la capacidad de recrear el saber con el hacer vital desde el reconocimiento de sí a partir de la experiencia que necesita de los significados del sujeto para generar acción entre los sujetos, ya no sobre objetos.

Hombre y Mujer parentéticos con actitud reflexiva, deliberante, al decir de Grundy.

a la formación eidética o singular como formación *morphica* o prescriptiva, a partir de potenciar la memoria sobre los datos que suponen perfectibilidad en las habilidades de los formandos para ser reconocidos una vez reproduzcan réplicas del producto esperado por la técnica que se enseñó de manera condicionada, sin significado ni sentido, para el sujeto que la elabora. Esta formación engendra sujetos condicionados, unidimensionales, como se plantea en el capítulo anterior.

Dispositivo No. 3 de la Huella Indicial:
Historia o Sentido



Formación *eidética*, en donde lo *eidético* se denota como el saber que germina desde la reflexión-acción, praxis que es la capacidad de re-crear el saber cotidiano como teoría desde la acción. El reconocimiento de sí a partir de la ubicación de referencias históricas propias del sujeto histórico que re-crea su estar-siendo consigo mismo, con otros y su contexto, designando sentidos originales que le empoderan como sujeto ubicado desde la ruptura de lo que lo determina para su propia transformación en la consciencia de estar y de ser ante el mundo.

Hombre y Mujer parentéticos con actitud crítica ante sí, ante el otro y el contexto, complejos.

La huella indicial en su segundo dispositivo, la experiencia o significado, asociada al planteamiento de Grundy con el interés práctico, representa la aplicación de este dispositivo en los procesos formativos como el elemento central de la formación eidética o singular, a partir de potenciar no únicamente la memoria sobre los datos, además la reflexión desde sí en la interacción que supone el re-conocimiento de los formandos a partir de su propia experiencia una vez narren sus propios significados sobre lo que se enseña. Hombres y mujeres que denotan en su experiencia interrelacionada significados vitales para actuar. Una formación que suscita sujetos parentéticos, como se afirma en el capítulo anterior.

La huella indicial, en su tercer dispositivo, la historia o sentido, asociada al planteamiento de Grundy con el interés emancipador, representa la aplicación de este dispositivo en los procesos formativos como el elemento central de la formación eidética o singular a partir de potenciar la conciencia histórica sobre los datos desde la praxis o reflexión-acción. Sujetos históricos que se re-conocen desde sí ante el mundo. Formación con sentido, que eleva a la propia consciencia los hechos y los significados, o los datos y las experiencias vividas desde lo condicionado hacia la ruptura o quiebre de lo naturalizado en ellos, para ubicar al sujeto en su propia historia registrando y designando referencias historizadas que supone la potenciación del pensamiento crítico, en tanto permite el empoderamiento de los formandos desde la *doxa*, que es en sí la forma como la praxis se manifiesta. Hombres y mujeres que denotan en su historia conciencia de ella al hablar desde sí, de sí, de los otros y el contexto designando los sentidos historizados para reflexionar y actuar. Una formación que suscita sujetos parentéticos y críticos.

Esto quiere decir que la aplicación de la huella indicial requiere del paso por sus dispositivos formativos para llegar a la conciencia histórica. Este paso, este caminar es precisamente el recorrido que deseo mostrar como paso crítico del ser a la conciencia de la forma como se es ante el mundo y ante sí mismo. Este tránsito indicial que sucede desde el proceso narrativo iniciado es difícil de interpretar por parte del formando, quien se resiste desde sus actitudes habituales a re-crear conocimiento pues su centro de interés radica en la creación mimética de conocimiento desde la lectura de autores, su plausible interpretación ideativa a través de forzados ensayos que no emparentan a partir de la propia historia vital, sino desde la idea técnica del autor que se lee.

El formando, una vez iniciado el proceso de la huella indicial, aún no supera el ángulo teórico por cuanto no está articulado al ángulo vital, de tal modo que el formando no reconoce la importancia del proceso formativo indicial y desvía su preocupación a la sensación de escasa o nula competencia en el aprendizaje, acostumbrado a *saber hacer en contexto* que

no es propiamente su vida, aún no reconoce que el esfuerzo es de rescate de su autonomía desde la afectación de la vida, persistiendo en el lenguaje de la teoría como expresión más bien heterónoma que le limita alcanzar la libertad de los referentes empírico-conceptuales que lo encasillan a pensar alejado de sí. La sensación, además de nula competencia de aprendizaje, es de abandono; el formando no re-conoce la función mediadora del formador y esto es propicio para el rescate de la subjetividad del formando.

Por su parte, para el formador, la situación también resulta bastante desventajosa, no solo por los mensajes externos que va a recibir de *pérdida de tiempo* y de falta de *idoneidad* en su saber, sino por el movimiento interno que se obtura con estas didácticas, porque no reconoce cómo enseñar su saber desde la afectación de la vida de sus formandos y esto sí es un problema epistémico, esto es, de actitud ante su propio conocimiento, de sí y del saber disciplinar, que esperan con ansiedad sus formandos. El formador se desafía a sí mismo. Su búsqueda para enseñar ya no se sitúa desde su saber disciplinar ni en las estrategias de enseñanza-aprendizaje cifradas en el constructivismo o en el conductismo, o en el desarrollismo social o romántico, ni siquiera desde la EpC o la pedagógica conceptual, en últimas, desde la cognición, sino desde su propia vida. ¿Por qué?

Por que el formador está llamado a interpretar y comprender la vida narrada a través de su propia e inédita vida, la cual, además, se resiste a escribir porque no la lee y la huella indicial desde dos ángulos: el ángulo teórico y el ángulo vital, el propio y el del otro. No se trata solamente de relacionar la teoría con la práctica, sino de articular la propia vida, con la vida del formando para luego, la teoría universal. El formador debe mediar el re-conocimiento de sus formandos escuchando historia vital –didactobiografía- y las huellas indiciales con respeto. El respeto ha de hacerlo respondiendo a los intereses vitales de sus formandos desde su vida y desde el saber disciplinar que esperan comprender desde la cercanía con la vida para constituir el saber con su propia subjetividad y por fin aprender con sentido. La articulación entre la vida del formador con la vida del

formando y con el saber teórico se consolida al llegar a la historia; logrando la realización de la conciencia histórica, al permitir la emergencia de categorías que devenidas del pasado, esto es de ángulos de la experiencia acaecida para conjugarlas con el saber teórico, para trascenderlo y aportar a la construcción del saber humano. Esta articulación puede lograrse de diversas maneras que se dejan a la creatividad del formador y que puede proponer el formando.

La huella indicial es el "puente" entre la narrativa generada en la escritura didactobiográfica y la teoría universal permitiendo la constitución de nuevo saber, un saber elaborado por la experiencia personal e inédita, además contextualizada y pertinente para la propia transformación, que descifra en la escritura de aprendizajes (Experiencias) y de enseñanzas (Historias) didactobiográficos, los sentidos de la vivencia singular, permitiendo la generación de conciencia histórica en, con y sobre la didactobiografía.

En esta perspectiva la teoría de la huella indicial constituye un método de la didáctica no parametral, que permite en la escritura de la vida, desde la didactobiografía, el desmonte de estructuras que naturalizan el pasado como simples vivencias a "silenciar" o a "contar" como sucesos triviales, a narrar como acontecimientos centrales en la configuración de subjetividades constituyentes que inician el camino de la des-estructuración de los significados y sentidos que le han impedido, limitado o violentado el permitir ser autor de la propia historia y a ser constructor/transformador de sí. Tanto la huella indicial como la didactobiografía son dispositivos de la didáctica no parametral, ambos contribuyen a la potenciación de la conciencia histórica, el uno, la huella indicial, lo hace, exigiendo la reflexión/acción del pensar sobre sí, a partir de una estructura des-estructurante, hecho-experiencia-historia que exige de voluntad para comprenderse aplicando estos tres elementos en la narrativa didactobiográfica; el otro, la didactobiografía, lo realiza, exigiendo la reflexión/acción del pensar sobre sí, a partir de la escritura sobre el pasado para ponerlo en tensión con el presente potencial para alertar sobre la reflexión de sí, necesaria para concebirse sujeto

histórico. Se advierte entonces, que la huella indicial, colabora a la didactobiografía, como método, a la emergencia del sujeto histórico, ahondando en elementos concretos de análisis sobre el sí mismo y los elementos del contexto y de los sujetos que se narran.

CAPÍTULO 3.

DIDÁCTICA DE LA COTIDIANIDAD

II. LA DIDACTOBIOGRAFÍA.

*«La memoria está hecha de pasado perdido
y encontrado para permitir
que el futuro ocurra.
El recuerdo está del lado
de lo que puede ocurrir».*
Serge Leibovici, en Godard.

La teoría sobre la didactobiografía que aquí se expone, se distancia en primer lugar de clasificarla o emparentarla con la historiografía, esto significa que no pertenece al quehacer de los historiadores, los cronistas, ni a teóricos de la filosofía, la teología o la lógica que son los que han concebido los asuntos propios de la disciplina de la historia; en segundo lugar, y en relación con el anterior, en ella no se procura la enunciación sobre la cronología que presente el orden estricto de los acontecimientos del pasado cultural considerados por los historiadores como los fundamentales para hacer recordar a la sociedad y, en tercer lugar, su atención, entonces radica en la expresión de la memoria subjetiva y las figuras que de ella se desprenden y que se alcanzan a distinguir del pasado para vincularlas al presente potencial no como hechos ordenados, sino como experiencias que permiten la construcción del sí, más allá de la exactitud de los hechos, más acá de la enunciación del relato y la interpretación que el formando y el formador conjuguen en dar a los aprendizajes y enseñanzas que la “escuela de la vida” ofrece al ser humano.

En este sentido, y tratando de articular la cantidad de datos que nos ofrece, la autora Estela Quintar de la didactobiografía,

a lo que aquí menciono, este dispositivo de la didáctica no parametral, es el asidero de la memoria histórica de los sujetos cotidianos, que se construye en la continua intersubjetividad comunicando las singularidades emotivas que afectan la existencia y subjetivan al ser humano, que escrita crea las condiciones de posibilidad para que las situaciones del pasado quizás vividas y aun recordadas por el dolor y/o la alegría, y las derivas emocionales que de estos sentimientos se desprendan, emancipen de los yugos de la prescripción normativa que la modernidad impone.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea que el término que aquí se presenta, *didactobiografía*, es el resultado de la reflexión en didáctica crítica de la doctora Estela Quintar ha desarrollado en los procesos formativos de maestría y doctorado del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL, México. Esto me permite conjeturar que la *didactobiografía* se escapa al ámbito de la definición y más bien irrumpe el escenario de la continua reflexión sobre la vida, cuando de formar se trata.

Abordar este dispositivo generador de re-conocimiento de la subjetividad exige partir del pensamiento de Quintar; para esto, ofrezco fragmentos de una entrevista⁵⁴ hecha por este servidor a la doctora Quintar, que me permiten dialogar de este asunto didáctico, y proponer algunas consideraciones nuevas.

Quintar parte de una afirmación propositiva: la *didactobiografía* es un dispositivo didáctico que implica al sujeto con su propio conocimiento vital, su historia. Al respecto afirma:

Quisiera abordar ahora la cuestión de la **didactobiografía** desde los supuestos teóricos y metodológicos que sostienen la propuesta de didáctica no-parametral; la *didactobiografía* es un dispositivo didáctico de gran relevancia en el proceso subjetivo de construcción de conocimiento histórico.

Esta perspectiva de la didáctica no parametral exige concebir a la *didactobiografía* como el dispositivo que permite

54- Salcedo, J. 2009, «Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: entrevista con Estela Quintar», en: Revista Interamericana de Educación de Adultos. Año 3, nro. 1. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. México.

la construcción de conocimiento histórico, en otras palabras, de saberes históricos subjetivos que se configuran de manera compleja en la narrativa personal de enseñanzas y de aprendizajes superpuestos en la vivencia de la cotidianidad y que puestos en escritura, permiten reconstruir las prácticas cotidianas singulares e inéditas en las que se amalgaman tres temporalidades, pasado, presente y futuro, que ofrecen al sujeto "ordinario" o de la cotidianidad, direcciones, orientaciones, o en palabras de Certeau, tácticas que condicionan y/o potencian las trayectorias de construcción del orden social y su sentido.

Esto significa que en la didactobiografía operan las tres temporalidades mencionadas, revelándose lo fundamental de ella; y es que hace que el pasado se recuerde, esto es, que se "saque" del olvido, para que escrito en el presente, se le reconozcan los significados actualizados evitando la pérdida de sí, de la historia tejida con las "propias manos" y por supuesto de "criterios para enfrentar el futuro" (Jelin, 2006: p. 21) o en otras palabras, para evitar la pérdida de los sentidos para continuar existiendo deliberadamente.

Otro elemento de relevancia significativa y que permite la potenciación de la trayectoria sobre la construcción del orden social y su sentido en el sujeto, es que la didactobiografía potencia la toma de conciencia de la enseñanza del formador frente a la educación bancaria, a la que criticaba con vehemencia Paulo Freire, una educación de negación del sujeto desde su propio pensar y sentir, atrapado en formas administrativas de control y vigilancia sobre los actos y acciones de enseñanza y aprendizaje, que codifican el *estar-siendo* del sujeto formador y formando, en los contenidos de textos, disciplinas y estrategias de formación, centrados en estándares de transmisión y reproducción, evitando la creatividad en el pensar intersubjetivo de los mismos. En palabras de Quintar, esto se interpreta así:

En mi opinión, el sistema educativo en general, por su propia función ideológica de transmisión y reproducción de información deshistorizada, cimenta su dinámica organizacional y formativa en la negación del sujeto; esto, en tanto

que la dinámica formativa se centra en *objetos codificados* [ya sea de orden disciplinar o simplemente de información técnica y/o teórica], cosificando así al propio sujeto negado, desvaneciéndose éste en la preponderancia del rol [ya sea de estudiante, de maestro o profesor, o de roles jerárquico-funcionales en la organización laboral].

En todo este cada vez más largo proceso de escolarización⁽⁵⁵⁾, se instituye un dramático *desplazamiento*⁽⁵⁶⁾ *del sujeto* de la relación de conocimiento circumscripita a fines, legitimándose y naturalizándose no sólo la instrumentalización del mismo sino que, además, se propicia la representación simbólica de un mundo reducido a una lógica clasificatoria, que genera una visión de *mundo-cosa* externa al sujeto, a pesar de los grandes discursos acerca de la complejidad. Discurso que revela, la más de las veces, que más que una comprensión cabal de este modo de razonar, y contrariamente de lo que este pueda significar, se asimila por ejemplo al discurso de Edgar Morin, como si él mismo fuera el pensar complejo.

La didactobiografía como proceso didáctico se descubre desde un pensamiento crítico frente al estar ante el mundo y desde la forma como se es ante sí, ante el otro y ante el contexto que se habita y habita en cada uno de los sujetos que se hallan frente a este dispositivo. Obsérvese el tono crítico de Estela, que movida por la exuberante alienación o enajenación del sujeto, se inspira para re-crear su disconformidad leyéndose en el escenario ahistórico del cual ella se exige, re-conocerse, re-dimensionarse, re-considerarse. La lectura de sí le hace sentir su función crisis consigo frente al sistema educativo estándar, normativo, que posiciona lógicas clasificatorias del sujeto desde artefactos de escolaridad centrados en teorías y discursos que poco escuchan al formando y al formador desde su natural forma de vivir. No existe articulación de estas formas *mórficas* de formación con las *eidéticas*, singu-

55- Me refiero a lo que hace ya algunos años Daniel Filmus (FLACSO, Argentina) denominó fuga hacia adelante. Con esta idea señala la exigencia de cada vez mayor exigencia de acreditación y certificación para desempeñarse en ámbito laboral. Por los 50/70, la licenciatura era suficiente para incorporarse al mercado laboral, actualmente se solicita maestrías y doctorado, lo que genera una suerte de obstáculo diferido en niveles de exclusión cada vez mayores.

56- Con toda la carga significativa que hoy tiene este término, tanto en lo cultural como político.

lares y propias del sujeto, desarticulando la historia propia de la historia que crea los grandes megarrelatos que dicen cómo pensar, qué hacer con el pensamiento y qué esperar en la reproducción del mismo, solventándose como la única forma para existir, de crear relaciones de conocimiento, de *estar-siendo*.

El sentido didáctico de la didactobiografía entonces es el ejercicio de una postura política y de desarrollo del pensamiento crítico que cree en la fuerza del debate singular intersubjetivo. No se trata de hacer al formando y al formador reaccionarios ante lo establecido, sino de permitir en la práctica formativa, la reflexión sobre las temporalidades y las circunstancias que les configuran para divisar en la propia historia formas de orden social que les han hecho sujetos oprimidos y/o potenciados, para pensar en otros mundos posibles transformadores de sí, de los otros y de los contextos que parecían ser inmodificables. Quintar afirma:

De este modo, se va erosionando la subjetividad y, en consecuencia, el propio sujeto bloquea su imaginación radical y reduce su capacidad de producir realidad, la cual encuentra su máxima expresión en el fetiche de la «ciencia-verdad», aplastando la posibilidad de pensar de manera compleja, articulada y en búsqueda de comprender la realidad en movimiento.

El dispositivo didactobiográfico tiende a disminuir la distancia de lo circunstancial con la conciencia de sí en tanto sitúa, coloca al sujeto desde la voluntad para desprenderse de su silencio narrativo y tomar postura ante la propia realidad. Es una colocación deseante no impuesta, voluntaria, auto-regulada no pre-juiciosa, ni controlada, de las propias vicisitudes y de las interacciones subjetivas y del contexto histórico. Es una colocación que parte de lo íntimo, toca lo privado, lo inconsciente, lo no publicable, en tanto, no se desee reconocerse porque una vez se disuada de leerse, de escucharse, de escribirse, de narrarse al yo privado empieza la autoconciencia. Es un dispositivo que reclama la voz compartida para hacerse reconocido escuchándose, para resonar desde la solidaridad del escuchar otras narrativas de la vida y co-crear reflexiones existenciales compartidas que rompan con el ámbito de lo individual para re-crear saber vinculado. Un

saber que busca evolución, cambios, transformaciones del sujeto y su realidad ampliando su conciencia en la escucha de otras conciencias a través del proceso del lenguajearse que nos hace humanos. La didactobiografía transforma colectividades desde la narrativa del yo en sujetos deseantes de ~~amplificación~~ *amplificación* de su voz.

Ella, exige al sujeto didactobiográfico, el sujeto cotidiano que entre en *suspensión* en un plano de habitar su propia forma de estar consigo mismo, la vida, su historia. No se trata sólo de depositar en unas hojas blancas una serie de situaciones ordenadas cronológicamente con hechos del pasado que se desean recordar. No es recordar, es sistematizar a partir de la escritura, es hacer conciencia, esto es, saber ubicar las enseñanzas para actualizarlas como aprendizajes vitales en el presente potencial desde las circunstancias que determinan nuestra inconsciencia. Se trata de dar conciencia a la inconsciencia permitiendo narrarlas desde la espesura de lo circunstancial. La didactobiografía es la narrativa de la enseñanza y del aprendizaje de la vida que reclaman su expresión para descubrirlos desde sus significados y sentidos existenciales como posibilidades de transformación y preguntarnos por nuestra voz. Esto *resuena* en el pensamiento de Quintar cuando dice:

Podríamos registrar diferentes síntomas que reflejan la presencia de este *sujeto desplazado* de sí y su modo de actuación en los procesos educativos; por ejemplo, la ausencia misma del sujeto que habla en los discursos y las producciones escritas que excluyen la primera persona. Esta escritura es parte del instituir un modo de mostrar lo «científico» y «serio» que, paradójicamente, en los espacios de formación de sujetos, es premiado. De este modo toma forma la figura de «escribiente NN», es decir, de imperceptible desaparición del sujeto que, en definitiva, es quien expone [en lenguaje escrito] *su* pensar, en este caso un pensar alienado por la lógica dominante.

En este sentido la didactobiografía es una táctica que tiene el formando y el formador para escabullir la tendencia moderna de percibirse moderno –occidentales-, en tanto y cuanto se recite la teoría y los conceptos que se han hecho a espaldas de las historias de los sujetos “ordinarios”, que día a día, mantienen la realidad real. Así, la escritura de la vida

desde el pasado propio en el presente singular subvierte la enajenante necesidad formativa de controlar la creatividad del libre pensar, permitiendo no la búsqueda de la verdad, sino el empoderamiento de múltiples verdades que agencian nuevas perspectivas para crear saber y transformar la propia existencia. Ejemplos de esto, nos lo recuerda Quintar.

Otro ejemplo descarnado de esto que estoy diciendo puede verificarse en las actuales políticas públicas para educación superior donde, para que un artículo sea publicado en una revista indexada [y pueda así dar puntos canjeables por dinero] se solicita citar hasta 35 autores de reciente publicación.

Entre tantas citas que dan autoridad al artículo, ¿dónde queda la palabra autorizada del sujeto/autor?, ¿qué espacio de palabra propia tiene tanta des-autorización?; ¿por qué desautorizar al autor con tanta autorización externa a él y su pensar?. Y lo que es más ¿cómo se forman las nuevas generaciones con enseñantes ocupados en buscar citas para sus artículos y poder sostener las categorías logradas para su mejor pasar económico? [sic].

Este dispositivo didáctico insta a tomar postura de visibilidad de la propia e inédita historia para posicionarnos como sujetos dignos de conocimiento. ¿Por qué leemos y escribimos a partir de otros y no desde nuestro natural pensamiento? ¿Cuál es el significado que le damos a ésta actitud de falta de dignidad a nuestro pensar singular e ingenuo? ¿No somos más ingenuos al hablarnos desde sujetos, discursos y prácticas ajenas? La didactobiografía es también oportunidad de re-editarnos, de re-escribirnos, de re-nombrarnos, de gritar nuestro pensamiento como sujetos/autores de saber autorizado por nosotros; un saber que use como referente, acaso no el único, el saber autorizado para pensar, no esquivarlo como en efecto lo hace el conocimiento universal frente al saber original. Quintar expone esta distancia existencial entre la propia historia, la singular autoría y las formas elaboradas como se exige escribir para percibirse autor, experto.

Semánticamente, un aspecto interesante de observar, es la colocación simbólica e histórica del sujeto que habla. Por

lo general, los análisis socio culturales se hacen siempre desde la externalidad de lo que se analiza; es decir, quien habla lo hace autoexcluyéndose de lo que observa.

Entre otras muchas frases que suelen escucharse en las aulas de clase, y en cualquiera de los niveles de enseñanza, podría señalar, a modo de ejemplo el registro de decires tales como: *«las cosas que ocurren afuera de la escuela no tiene nada que ver con lo que hacemos aquí adentro, aquí se viene a estudiar...»*; *«cuando vayan a trabajar allá, afuera...»* (refiriéndose a escuelas tanto como a empresas...); o *«allá afuera, el mundo laboral y las exigencias del mercado...»*; o *«los estudiantes son...»*; o *«lo que les pasa [a los países o la sociedad] es... según tal o cual autor»*; o *«los pobres y la clase media...», etc.*

Este modo de lenguaje discursivo dice del lugar del que habla, un lugar anónimo que desconoce de lo que habla. La visión misma de la escuela como «fuera» del escenario social del que es emergente nos dice de esta colocación no sólo de autoexclusión de lo observado sino de una institución que se excluye de lo social y lo hace instituyéndose como lugar de experticia, de supuesto saber que está por sobre la realidad. Es este proceso que enajena y cosifica.

Vinculando las aseveraciones de Quintar a las palabras de Certeau, los modos discursivos como se forma a los formandos crean "trayectorias" determinadas mediante técnicas organizadas por los sistemas formativos detentores del currículo que desplazan las "trayectorias indeterminadas, aparentemente insensatas porque no son coherentes respecto al espacio construido, escrito y prefabricado..." (p. 40) trazadas por la subjetividad del formando que la didactobiografía rescata como trayectorias propositivas que en y desde la memoria y a partir de la huella indicial, convierte las narrativas en maneras de "valerse de" saber subjetivo para interpretar y re-construir lo determinado.

Es curioso ver como se habla en algunos espacios académicos, por ejemplo, *del neoliberalismo y sus políticas*. Es curioso porque, muchas veces, quienes explican discursiva y teóricamente que es el neoliberalismo, en ningún momento suelen hacer referencia a «nuestro ser neoliberales»

en nuestras prácticas y relaciones de vida cotidiana; y esto, políticamente, produce un efecto particular. Produce un efecto que me gusta llamar «efecto estrella» o «efecto star».

Este es un efecto por el cual la estrella o «diva» (o «divo») se transforma en un ícono que se instituye como idealización colectiva, reduciendo a hombres y mujeres comunes a observadores deseantes de esta idealización que, por lo general, afecta negativamente procesos identitarios⁽⁵⁷⁾ ante estos personajes espectaculares, glamorosos, ricos y/o famosos a los que percibimos como despegados de la realidad, como si nada les tocara, negando además, y de todas las maneras posible, la terrenalidad de la que son partes. Lo mismo podría decirse del máquetin político, donde es evidente que el discurso no tiene anclaje en lo real, sin embargo la imagen impregna y bloquea el pensar. En definitiva, como dice Cornelius Castoriadis, la sociedad actual más que desear saber necesita creer; y el sistema dominante saber responder a esta necesidad con sistemas de creencias *ad hoc*.

Este efecto es fundamental, justamente, para una política neoliberal y colonizadora como la actual, una política basada en des-carnar los problemas socio políticos y culturales donde nada afecta a los sujetos concretos, porque cada uno de nosotros sentimos que nada tenemos que ver con lo que sucede fuera de nosotros. Nos domina, en gran medida, el temor a la pérdida de lo logrado, temor que activa la anestesia social como mecanismo de defensa inconsciente. En este sentido, a mayor distanciamiento de nuestras propias raíces mayor vulnerabilidad social; a más estudio, muchas veces, mayor olvido de la propia identidad; más aún si este «estudiar» mutila la capacidad [como dice Galeano] de «asumirnos los fuegos», hacernos responsables de nuestro pensar y accionar en relación con los otros [sic].

La colocación, como el espacio-tiempo vital de ubicación histórica, epistemológica, política, cultural, económica y social se centra

57- Es asombrosa la cantidad de cirugías plásticas que se realizan para parecerse a actores o cantantes de moda, o las modas que imponen estilos de vida, lenguajes y modos de vestir, así como el éxito de mercado de personajes como Paris Hilton o los pormenores de Hollywood.

en la didactobiografía desde la vida singular porque su comprensión permite descubrir las diferentes relaciones de interpretación que el sujeto crea de lo social y viceversa. Además, porque posibilita reconocer que la historia no sólo es producto de lo social sino del pasado singular, que hace lo social, actualizado en el presente potencial, porque se registran, se reconstruyen y tejen sentidos a las huellas del pasado que permiten el presente futuro. Y como producto de estas dos afirmaciones, permite la visión de futuro desde la reflexión-acción, esto es, desde la articulación entre las relaciones de las acciones vitales con los referentes singulares que las re-crean advirtiendo una forma eidética de producción de saber-acción.

Esto permite afirmar que la didactobiografía es un proceso de creación de saber inédito desde la reconstrucción de actos y acciones circunstanciales, que registrados a través de la escritura y mediados por la voluntad de re-conocerse, descentra al sujeto individual de sus prejuicios, miedos y actitudes egocéntricas para abrirse a los otros y al contexto histórico. Un proceso que teje sentido solidario epistémico, es decir, voluntad para repensarnos en colectivo y por ende transformarnos en presencias constantes con rostro y no sólo con sombra. Un proceso que nos empodera como sujetos históricos en tanto que desentrañemos nuestros hechos, experiencias e historias nos reconocemos como actores de la historia, dignos por la capacidad de participar en la construcción heroica de las sociedades, no tanto por ser ciudadanos sino seres humanos, sujetos de intención vital por vivir solidariamente enriquecidos del saber vital, original. Esto es un hito en la postura didactobiográfica de Estela:

Así cada vez más, a medida que se pierde conciencia histórica, se pierde no sólo sentido comunitario de humanidad sino también dignidad epistémica, la dignidad que da el conocimiento histórico y complejo, que otorga capacidad significativa, de nombrar lo no nombrado. Y esto ocurrirá siempre que los sujetos no asumamos que la propia existencia deviene, se configura, en la emergencia de lo que observamos; sino lo asumimos así nos invalidamos como creadores de alternativas inéditas viables para cambiar lo que creemos que deberíamos cambiar.

Por el contrario, estoy convencida [de] que en la dignidad epistémica está el verdadero conocimiento de sí y del mundo, y en

ese sentido la didactobiografía recupera esta dignidad en tanto viabiliza la objetivación de la propia historia como emergencia socio histórica, política y cultural, lo que permitiría, entre otros aspectos, comprender y apropiarse del presente en el que se vive en sus diferentes niveles micro y macrosociales, maximizando las posibilidades del devenir molecular que contiene la vida cotidiana si tenemos conciencia histórica de ella. Recuperarse en el presente es también recuperar la memoria [que no es lo mismo que el recuerdo] y decidir sobre el propio futuro.

En lo que corresponde a la interpretación de la didactobiografía como un proceso metodológico que insta al descubrimiento epistémico de la realidad humana, se puede afirmar que este dispositivo didáctico no deja de enseñar y de aprender para la construcción de saber se ha de realizar desde la emergencia de la necesidad individual y social, hacerlo en la articulación de lo singular-individual con lo general-social y viceversa. Es un proceso que re-crea saber desde el reconocimiento de las acciones individuales que recaen sobre las acciones sociales y viceversa, pero unas acciones que se dan, se suceden en el propio acto de vivir, esto es, que la construcción de saber se da en la acción del vivir siempre y cuando se haga consciencia de la afectación que esta pro-voca a la dinámica social y viceversa. Esto lo nutre la visión de Quintar cuando asevera:

Metodológicamente, la didactobiografía permite construir problema de investigación de otra calidad epistémica, va más allá de lo temático y/o hipotético deductivo, no pone ante la necesidad de problematizar con sentido la propia historia y el contexto donde se articula. Profundizar en la propia emergencia social implica que, en niveles de complejidad creciente, se trascienda lo individual en lo social comprendiendo y aprehendiendo el espacio vital y encontrando en este la posibilidad de reconfigurar la comprensión de lo que nos rodea más que asumir acríticamente lo que se nos dice [heterónomamente] que es reducir el mundo a una suerte de determinismo histórico

Ahora bien, Estela Quintar, ha señalado que la didactobiografía es un proceso narrativo que nace de la didáctica no parametral. ¿Qué significa esto? En primer lugar, que la didáctica no parametral siendo «una postura que comprende el proceso de

enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial» (Quintar) compromete a la vida del sujeto histórico como el dispositivo natural que conteniendo los significados y los sentidos que jalonan el estar – siendo desde actitudes de inconsciencia, sean los que redimensionan a través de su narrativa, de su exposición escritural sistematizada, el rompimiento de lo naturalizado para re-crear representaciones germen, históricas e historizadas. Y en segundo lugar, que esas representaciones germen, origen, del sujeto cotidiano formado y formador potencien el deseo de verse, leerse, escribirse y narrarse, es decir, sostengan su propia y singular consciencia para continuar necesitando su propio pensamiento. Por ello, irrumpe Estela con las siguientes comprensiones:

Desde ya, la didactobiografía es una narración; la narración de la propia historia de vida, en didáctica no-parametral, se vuelve didactobiografía desde la intencionalidad de hacer de esta un dispositivo de construcción de conocimiento socio histórico y cultural. Como tal genera la necesidad de otra forma de razonamiento al instituido en el sistema educativo, nos sitúa en una exigencia de razonamiento articulado y categorial. Este modo de razonamiento es el que nos permite hacer un uso crítico de la teoría más que traslaciones de citas de autores que construyeron cuerpos teóricos para dar cuenta de otros contextos en el devenir de sus tiempos.

En este sentido, la didactobiografía es un dispositivo didáctico que coloca al sujeto en la exigencia epistémica de reflexionar desde su historia de vida; historia que se objetiva en una narración que da cuenta del desafío de leer y sistematizar el conocimiento de la realidad, a partir del análisis del presente en perspectiva histórica.

La didactobiografía, desde la perspectiva que plantea Estela, tiene un horizonte crítico, en tanto postulación de realización del pensamiento epistémico, esto es, la actitud de reconocimiento de sí, rastreando, mediante la narrativa de la vida, saber inédito que permite la re-construcción del estar-siendo consigo mismo, con los otros y el contexto. Sin embargo, no se trata de re-memorar a través de la escritura de hechos y experiencias íntimos solo

para el recuerdo, digamos que esto se logra sin necesidad de la didactobiografía en la cotidianidad constante; más bien, la didactobiografía desafía al sujeto histórico, a re-conocer, esto es, a volver sobre sí para autoidentificarse desde los singulares actos que ha vivido y le han hecho sujeto, pensándolos a manera de *didaktike* (enseñar), de actos de enseñanza pero actualizados en el presente potencial como acciones de aprendizaje.

El análisis del presente en perspectiva histórica no es imposible en el uso formativo, quiero decir que el formador suscita a través de la didactobiografía la afectación para ubicar al formando frente a su propia historia vital, rememorarla y recrearla como posibilidad didáctica reflexión desde la vida para afectarla, actualizándola en el presente vital, una comprensión que plantea la formanda Adriana Romero, cuando afirma:

La didactobiografía me ha servido bastante para conocerme mejor y despertar sentimientos que no creí despertar al recordar estas historias de vida, además me ha servido para interiorizarme mucho más y conocerme mejor. (Estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación, Universidad de La Salle).

La didactobiografía potencia la reflexión desde la vida permitiendo la autorreflexión de lo que se es, de lo que se hace con afirmar ser y de lo que esperan otros y el contexto con eso que se dice ser para potenciar la conciencia ante los propios proyectos de vida. Alguna evidencia de esto se halla en la narrativa del formando Rafael Jiménez:

La didactobiografía, más que un relato escrito [...] es un elemento de catarsis para provocar que como seres humanos nos pensemos desde nosotros mismos y recordemos esos elementos importantes de nuestras vidas, que nos han formado para ser o comportarnos de determinada manera en la sociedad. (Estudiante del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Educación, Universidad de La Salle).

La didactobiografía interroga al sujeto desde la vida cotidiana impensada desencadenando la reflexión que es en sí misma acción sobre sí; en palabras de Quintar tiene la intención de

«producir cambios transformativos en la vida individual y social, causando rupturas en las estructuras autorreferenciales, tanto en los sistemas que nos configuran como seres humanos, como en los sistemas sociales en los que actuamos.» (Quintar, 2006: 27)

Básicamente la aplicación de la didactobiografía se hace situando al formando en el presente desde su pasado histórico, para que considere re-memorar los actos y acciones vitales que le han marcado en su construcción como persona, y los proyecte o «deje el camino abierto a múltiples inicios» (Godard, 1996: 65); esto exige la realización de un texto-pretexto-contexto que vincule las temporalidades: pasado, presente y futuro.

El pasado traído al presente a través de la didactobiografía, en tanto acto acaecido, *cumplido*, lo proyecta el sujeto en la acción de actualizarlo desde la afectación de la vida; si la actualización deriva desde la afectación, el sujeto inicia la potenciación de su conciencia histórica, advirtiéndole que su pasado le constituye tanto como el presente que vive y desea transformar, ya no ejecutará la labor de relatar su vida como orientación externa, sino como necesidad de su propia realidad y aprenderá con sentido vital a pensarse.

Así, el escrito didactobiográfico se desarrolla desde los relatos de los actos y las acciones cotidianas que tejen hechos significados desde la reflexión de la re-construcción del pasado formativo cotidiano y a los cuales centra la atención vital el sujeto relator, en tanto hace que de la memoria vital «pero igualmente selectiva y ocultante (recuerdos-velo)» (Godard, 1996: 68), se suscite la autorreferencia para potenciar su propio re-conocimiento y trascender.

La didactobiografía es el escenario narrativo que está constituido por una serie de hechos, experiencias e historias de huellas indiciales que permiten rastrear, registrar la conciencia histórica, que narradas requiere de diversas formas de comprensión para convertirse en conciencia, esto significa que urge la necesidad de plantear tácticas que posibiliten al sujeto histórico, el rastreo de su Colocar, en reemplazo de "si se aplica tal y como se mencionó": conciencia para que divise su propia

historia como posibilitadora de su estar-siendo, y una de éstas tácticas es la huella indicial.. Indiscutiblemente articulo el plan-teamiento de este capítulo a la propuesta didáctica de la huella indicial, para advertir una forma eidética de re-conocimiento. Es la huella indicial, en esta perspectiva, un dispositivo metodoló-gico y epistémico en tanto en su aplicación se ofrece una serie de elementos germen, flexibles a la voluntad del sujeto deseante de re-pensarse y por tanto, un dispositivo que permite descubrir la conciencia, originando a través de la palabra germen categor-ías de pensamiento inédito para enriquecer el saber humano.

La didactobiografía es una narración que requiere de dispositivos de autorreferencia y de resonancia concretos alo-jados en el mismo sujeto narrador. Quizás uno de ellos, que no actúa sin la voluntad de desnaturalizarse de lo determinado, o se aplica de manera mecánica para hallar una formula de auto-descubrimiento, sino más de activar la actitud paréntesis, sea la huella indicial. Una actitud paréntesis que provoca suspensión de la vida escrita en medio de tantas circunstancias narradas, concentrada en la reflexión indicial de hechos, experiencias e historias. Una reflexión y acción sobre sí, en tanto, el desafío de re-conocer de cada dato o hecho, significados y de estos sus correspondientes sentidos. Quizás escape en este párrafo la dimensión del autodescubrimiento de la conciencia aplicando este dispositivo, pero es bueno ir al capítulo II para reconocer ese esfuerzo por pensarse asumiendo el dispositivo didáctico que nombro huella indicial.

Veamos algunos fragmentos didactobiográficos para ad-mirar el esfuerzo por re-construir el pasado y traerlo al presente vital de algunos de mis estudiantes:

DIDACTOBIOGRAFIA

(15 años) El nacimiento de mi sobrina es una parte muy importante en mi vida, pues lle-gó una personita que llenó mi vida, pues ella me hace feliz, me enseña, le enseño y le brindo todo lo mejor de mí para su formación. Pues trato de brindarle algo que a mí me hizo falta, pues mi mama murió y me hace mucha falta poder contar con ese respaldo, a pesar que mi familia me dio todo.

Además en esta etapa de mi vida tuve una gran pérdida, de mi abuelo, y se juntaron todos mis sufrimientos; empecé a sentir mucha depresión y a pelear con Dios pero des-pués entendí bien las cosas y ahora soy feliz.

Esta estudiante permite la actualización de un pasado trágico mediante el nacimiento de un ser que le reconcilia con los actos de duelo. Los hechos narrados resultan *frescos*, actualizantes y el texto se convierte en el pre-texto que respalda el afrontamiento de su dolor para advertir su comprensión y domeñar su presente proyectándolo en la nueva criatura nacida que le otorga felicidad.

DIDACTOBIOGRAFIA

Todo comenzó un día a mediados de noviembre, cuando una amiga me propone ir a viajar y trabajar en Miami durante el periodo de vacaciones. Luego de algunos contratiempos, me dirijo a USA a trabajar.

Cuando llego al trabajo por primera vez, me encuentro con algunos cheques culturales. Mi jefe es una mujer uruguaya y su cultura choca con la mía, «colombiana», ella es prepotente, autoritaria, bueno ese era mi punto de vista en ese momento el cual con el tiempo va cambiando.

Fueron dos meses de mucho trabajo, trabajo del cual aprendí bastante.

Este estudiante actualiza la experiencia de trabajo en otro país a través del acto de ofrecimiento laboral por parte de una amiga. Esta actualización está acompañada por una serie de actos significados de prepotentes desde la relación con la jefe y los enuncia como *cheques culturales*. Los significados y los sentidos emergentes desde el hecho de los cheques culturales que pasaban su *cuenta de cobro* de re-conocimiento de su ser cultural en

DIDACTOBIOGRAFIA

Llevaban 4 años de casados, cuando mis padres decidieron tener un segundo bebé, mi papá quería una niña y mi mamá un niño, porque ya había muerto un hermanito recién nacido y de alguna manera mi madre quería remplazar ese varoncito. Cuando mi mamá se enteró de que estaba embarazada por segunda vez, le dio gracias a Dios y pidió para que no fuera a perder este bebé; ella sintió miedo los primeros tres meses, pues ese tiempo era el más delicado del embarazo, luego a los cuatro meses estuvo más tranquila porque ya había pasado la etapa de peligro; sin embargo mi padre quería tomar más precauciones, ya que no quería pasar de nuevo por el dolor de perder un hijo; mi mamá vivía muy feliz y comía muchas frutas para que yo saliera sana y fuerte. Ella me consentía mucho, me decía que tenía que estar bien, que tenía que portarme «juicioso» hablaba como si yo fuera hombrecito porque ella pensaba que iba a ser varón y me decía que debía esperar que fuera el tiempo necesario para salir del vientre, en ese momento también le pedía a Dios para que yo naciera con todas mis partes del cuerpo, que no importaba si fuese niño o niña, lo importante era que estuviera bien. La relación con mi papá era complicada: mi mamá vivía feliz pero mi papá vivía amargado y a toda hora de mal genio, mi mamá decía que cuando ella quedaba en embarazo mi papá experimentaba los síntomas y le cambiaba el genio, mi papá poco me hablaba, pero cuidaba a mi mamá mucho, en este tiempo parece que no habían cursos psicoprofilácticos, no había tanta estimulación para los bebés como ahora, sin embargo yo sé que para mí las palabras de mi madre eran suficientes para ser feliz.

un contexto desconocido con sujetos desconocidos, le llevan a la explicitación de su proyección al afirmar que «aprendí bastante».

Esta estudiante actualiza hechos vitales formativos que le permiten hacer con-ciencia de su ser familiar. Los significados y sentidos que se derivan de la otra narrativa, la de su madre, le permiten relatar su pasado histórico y re-frendar su ser sí mismo como un ser esperado, cuidado y amado.

La ejemplificación de la práctica didactobiográfica y en ella la aplicación de la huella indicial, es necesaria para rastrear posibles formas de hacerlo; por ello, a continuación ofrezco una serie de aplicaciones de estos dos dispositivos de reconocimiento de sí, del otro y del contexto. Veamos:

Investigación de la vida
La vida de personas de la cultura
Experimento de la vida por el tiempo
Español, historia de la cultura, geografía, física y química
Matemáticas, biología, ciencias de la tierra

El 1.º de mayo de 1914

El 2.º de mayo de 1914

El 3.º de mayo de 1914

El 4.º de mayo de 1914

El 5.º de mayo de 1914

El 6.º de mayo de 1914

El 7.º de mayo de 1914

El 8.º de mayo de 1914

El 9.º de mayo de 1914

El 10.º de mayo de 1914

El 11.º de mayo de 1914

El 12.º de mayo de 1914

El 13.º de mayo de 1914

El 14.º de mayo de 1914

El 15.º de mayo de 1914

El 16.º de mayo de 1914

El 17.º de mayo de 1914

El 18.º de mayo de 1914

El 19.º de mayo de 1914

El 20.º de mayo de 1914

El 21.º de mayo de 1914

El 22.º de mayo de 1914

El 23.º de mayo de 1914

El 24.º de mayo de 1914

El 25.º de mayo de 1914

El 26.º de mayo de 1914

El 27.º de mayo de 1914

El 28.º de mayo de 1914

El 29.º de mayo de 1914

El 30.º de mayo de 1914

El 31.º de mayo de 1914

El 1.º de junio de 1914

El 2.º de junio de 1914

El 3.º de junio de 1914

El 4.º de junio de 1914

El 5.º de junio de 1914

El 6.º de junio de 1914

El 7.º de junio de 1914

El 8.º de junio de 1914

El 9.º de junio de 1914

El 10.º de junio de 1914

El 11.º de junio de 1914

El 12.º de junio de 1914

El 13.º de junio de 1914

El 14.º de junio de 1914

El 15.º de junio de 1914

El 16.º de junio de 1914

El 17.º de junio de 1914

El 18.º de junio de 1914

El 19.º de junio de 1914

El 20.º de junio de 1914

El 21.º de junio de 1914

El 22.º de junio de 1914

El 23.º de junio de 1914

El 24.º de junio de 1914

El 25.º de junio de 1914

El 26.º de junio de 1914

El 27.º de junio de 1914

El 28.º de junio de 1914

El 29.º de junio de 1914

El 30.º de junio de 1914

El 1.º de julio de 1914

El 2.º de julio de 1914

El 3.º de julio de 1914

El 4.º de julio de 1914

El 5.º de julio de 1914

El 6.º de julio de 1914

El 7.º de julio de 1914

El 8.º de julio de 1914

El 9.º de julio de 1914

El 10.º de julio de 1914

El 11.º de julio de 1914

El 12.º de julio de 1914

El 13.º de julio de 1914

El 14.º de julio de 1914

El 15.º de julio de 1914

El 16.º de julio de 1914

El 17.º de julio de 1914

El 18.º de julio de 1914

El 19.º de julio de 1914

El 20.º de julio de 1914

El 21.º de julio de 1914

El 22.º de julio de 1914

El 23.º de julio de 1914

El 24.º de julio de 1914

El 25.º de julio de 1914

El 26.º de julio de 1914

El 27.º de julio de 1914

El 28.º de julio de 1914

El 29.º de julio de 1914

El 30.º de julio de 1914

El 31.º de julio de 1914

El 1.º de agosto de 1914

El 2.º de agosto de 1914

El 3.º de agosto de 1914

El 4.º de agosto de 1914

El 5.º de agosto de 1914

El 6.º de agosto de 1914

El 7.º de agosto de 1914

El 8.º de agosto de 1914

El 9.º de agosto de 1914

El 10.º de agosto de 1914

El 11.º de agosto de 1914

El 12.º de agosto de 1914

El 13.º de agosto de 1914

El 14.º de agosto de 1914

El 15.º de agosto de 1914

El 16.º de agosto de 1914

El 17.º de agosto de 1914

El 18.º de agosto de 1914

El 19.º de agosto de 1914

El 20.º de agosto de 1914

El 21.º de agosto de 1914

El 22.º de agosto de 1914

El 23.º de agosto de 1914

El 24.º de agosto de 1914

El 25.º de agosto de 1914

El 26.º de agosto de 1914

El 27.º de agosto de 1914

El 28.º de agosto de 1914

El 29.º de agosto de 1914

El 30.º de agosto de 1914

El 31.º de agosto de 1914

El 1.º de septiembre de 1914

El 2.º de septiembre de 1914

El 3.º de septiembre de 1914

El 4.º de septiembre de 1914

El 5.º de septiembre de 1914

El 6.º de septiembre de 1914

El 7.º de septiembre de 1914

El 8.º de septiembre de 1914

El 9.º de septiembre de 1914

El 10.º de septiembre de 1914

El 11.º de septiembre de 1914

El 12.º de septiembre de 1914

El 13.º de septiembre de 1914

El 14.º de septiembre de 1914

El 15.º de septiembre de 1914

El 16.º de septiembre de 1914

El 17.º de septiembre de 1914

El 18.º de septiembre de 1914

El 19.º de septiembre de 1914

El 20.º de septiembre de 1914

El 21.º de septiembre de 1914

El 22.º de septiembre de 1914

El 23.º de septiembre de 1914

El 24.º de septiembre de 1914

El 25.º de septiembre de 1914

El 26.º de septiembre de 1914

El 27.º de septiembre de 1914

El 28.º de septiembre de 1914

El 29.º de septiembre de 1914

El 30.º de septiembre de 1914

El 1.º de octubre de 1914

El 2.º de octubre de 1914

El 3.º de octubre de 1914

El 4.º de octubre de 1914

El 5.º de octubre de 1914

El 6.º de octubre de 1914

El 7.º de octubre de 1914

El 8.º de octubre de 1914

El 9.º de octubre de 1914

El 10.º de octubre de 1914

El 11.º de octubre de 1914

El 12.º de octubre de 1914

El 13.º de octubre de 1914

El 14.º de octubre de 1914

El 15.º de octubre de 1914

El 16.º de octubre de 1914

El 17.º de octubre de 1914

El 18.º de octubre de 1914

El 19.º de octubre de 1914

El 20.º de octubre de 1914

El 21.º de octubre de 1914

El 22.º de octubre de 1914

El 23.º de octubre de 1914

El 24.º de octubre de 1914

El 25.º de octubre de 1914

El 26.º de octubre de 1914

El 27.º de octubre de 1914

El 28.º de octubre de 1914

El 29.º de octubre de 1914

El 30.º de octubre de 1914

El 31.º de octubre de 1914

El 1.º de noviembre de 1914

El 2.º de noviembre de 1914

El 3.º de noviembre de 1914

El 4.º de noviembre de 1914

El 5.º de noviembre de 1914

El 6.º de noviembre de 1914

El 7.º de noviembre de 1914

El 8.º de noviembre de 1914

El 9.º de noviembre de 1914

El 10.º de noviembre de 1914

El 11.º de noviembre de 1914

El 12.º de noviembre de 1914

El 13.º de noviembre de 1914

El 14.º de noviembre de 1914

El 15.º de noviembre de 1914

El 16.º de noviembre de 1914

El 17.º de noviembre de 1914

El 18.º de noviembre de 1914

El 19.º de noviembre de 1914

El 20.º de noviembre de 1914

El 21.º de noviembre de 1914

El 22.º de noviembre de 1914

El 23.º de noviembre de 1914

El 24.º de noviembre de 1914

El 25.º de noviembre de 1914

El 26.º de noviembre de 1914

El 27.º de noviembre de 1914

El 28.º de noviembre de 1914

El 29.º de noviembre de 1914

El 30.º de noviembre de 1914

El 1.º de diciembre de 1914

El 2.º de diciembre de 1914

El 3.º de diciembre de 1914

El 4.º de diciembre de 1914

El 5.º de diciembre de 1914

El 6.º de diciembre de 1914

El 7.º de diciembre de 1914

El 8.º de diciembre de 1914

El 9.º de diciembre de 1914

El 10.º de diciembre de 1914

El 11.º de diciembre de 1914

El 12.º de diciembre de 1914

El 13.º de diciembre de 1914

El 14.º de diciembre de 1914

El 15.º de diciembre de 1914

El 16.º de diciembre de 1914

El 17.º de diciembre de 1914

El 18.º de diciembre de 1914

El 19.º de diciembre de 1914

El 20.º de diciembre de 1914

El 21.º de diciembre de 1914

El 22.º de diciembre de 1914

El 23.º de diciembre de 1914

El 24.º de diciembre de 1914

El 25.º de diciembre de 1914

El 26.º de diciembre de 1914

El 27.º de diciembre de 1914

El 28.º de diciembre de 1914

El 29.º de diciembre de 1914

El 30.º de diciembre de 1914

El 31.º de diciembre de 1914

Forma Aspecto de la conducta de clase

Exp 1 = Interacción

"Forma Aspecto de la conducta de clase"

- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.

Exp 1 = Actuar
H10 = Construir

* La conducta de clase es:

- La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.
- La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.
- La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.

Exp 2 = Interacción
H10 = Entender

Las conductas de clase son aquellas que se manifiestan en el aula y que son propias de la vida escolar. Estas conductas pueden ser de tipo académico, social o emocional.

Forma Aspecto de la conducta de clase

Exp 1 = Interacción

- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.
- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.
- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.

Exp 1 = Construir
H10 = Interacción

Las conductas de clase son aquellas que se manifiestan en el aula y que son propias de la vida escolar. Estas conductas pueden ser de tipo académico, social o emocional.

Forma Aspecto de la conducta de clase

Exp 1 = Interacción

- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.
- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.
- * La conducta de clase es una conducta que se manifiesta en el aula y que es propia de la vida escolar.

Exp 1 = Resistencia
H10 = Resistencia

HIST = 00000000

Sei $A \in \mathbb{R}^{n \times n}$ matrice quadrata, se
 λ è un autovalore di A , allora
 λ è anche autovalore di A^T (matrice
 trasposta di A).
 In questo caso, λ è detto autovalore
 reale di A .

Σελίδα 10 από 10

Day - Concept
J. HONOLULU

1. Δ = 0.125

"America", 3. The interview
with a couple who are
the only people in the

[illegible]

Exercise 2
Takes a list of numbers and returns a list of their squares.

def square_list(numbers):
 squares = []
 for number in numbers:
 squares.append(number**2)
 return squares

Example usage:
numbers = [1, 2, 3, 4, 5]
squares = square_list(numbers)
print(squares) # Output: [1, 4, 9, 16, 25]

Universidad de La Salle Facultad de Educación Departamento de Lenguas Espacio académico: Epistemología y Pedagogía	
Didactobiografía	Huella indicial
Lugar: mi cuarto	Subcategorías
(Periodo vital: 8 años)	
Cuando era pequeña, a la edad de 8 años, a veces me sentía sola ya que mis padres trabajaban y mis hermanos estudiaban, entonces cuando yo llegaba del colegio, pues mi casa estaba sola, entonces yo lo que hacía era prender el televisor y me quedaba dormida y cuando me despertaba mi mamá ya había llegado y empezaba a consentirme, eso hacía que me sintiera mejor y más segura.	(Ex1)= Compañía (H1)= Crecimiento (Ex2)= Amor (H2)= Inevitable

ETAPA 20 - 22 AÑOS	HUELLA INDICIAL
A partir de esta etapa de mi vida, mi forma de ver y llevar la vida cambió. Un día después de haber terminado mi quinto semestre de la universidad, me enteré de que estoy en embarazo, del cual ya tenía mes y medio de gestación y yo no me había dado por enterada; este día que me enteré de mi embarazo, a mi lado estaban mi madre y mi hermana, quienes se dieron por enteradas al mismo tiempo que yo. A partir de este momento mi rutina y en parte mi perspectiva diaria, en cierta parte cambiaron, uno de los primeros cambios que tuve que enfrentar fue el ser mamá. Además tenía que afrontarme a mi papá, a ese ser que había dado todo en la vida y el cual tenía en mí la imagen de su hija menor (.....). Cuando le conté a mi papá de mi embarazo, la reacción de él fue decirme que él me había advertido y que no había más estudio, esta situación fue realmente dura para mí, ya que yo no tenía en mis planes tener una hija. Mis planes eran terminar mi carrera, pero independientemente de lo sucedido, yo afrontaría mis consecuencias. Después de contarle a mi papá, comenzamos a comentarles nuestros planes, pero de igual forma él estaba muy reacio, pero gracias a Dios, a mi mamá y al amor de mi papá, seguí en mi casa; transcurrió un mes en donde supe qué es la indiferencia de un padre hacia una hija, pero seis meses y medio después llegó mi hija. Ese ser que solo ha traído alegrías a nuestro hogar y en este momento es el ser más querido por su abuelito. Cuando llegué del hospital con mi hija, mi papá al principio estuvo reacio para ver a la nieta, pero tanto él como yo, poco a poco nos fuimos acoplando a nuestra nueva situación. ETAPA 14-15 AÑOS Mi adolescencia fue una etapa muy tranquila y pasiva de mi vida, yo siempre tuve como prioridad mi familia y mi estudio, nunca me preocupé por otras cosas que quizá se vivían o llegaban en esa etapa de nuestras vidas. Aunque en el colegio tenía muchas compañeras y tengo una hermana, nunca las vi a ellas como confidentes, aunque tampoco me había pasado nada extraordinario hasta ese momento. Mi abuelito era una persona de mal genio, pero exageradamente tierna, yo adoraba pasar mi tiempo, mis fines de semana con él; sin embargo en esta época yo era muy ingenua e inocente, yo no era consciente de la situación que estaba viviendo mi abuelito en ese momento, mi única y más grande preocupación en ese momento era mi estudio. Hacía mil bromas las cuales él disfrutaba al cien, además yo adoraba hacer reír a mi abuelito, esa era mi mayor alegría, cuando yo iba a visitarlo reíamos como nunca, yo sacaba el payaso que tenía dentro de mí, hacía mil bromas, las cuales él disfrutaba mucho. además de ser un buen tratamiento en ese momento para las molestias de las cuales él se aquejaba de las cuales yo no entendía, pero además tampoco estaba muy enterada, para mí eran algo momentáneo, él al igual que yo también disfrutaba mi compañía y su respuesta también era hacerme bromas. La relación que tuve con mi abuelito fue única, al contrario que con mi abuelita, con ella nunca pude tener una buena relación o mejor una relación muy cercana, ya que ella siempre ha tenido una serie de disposiciones hacia nosotros, hacia mí y mis hermanos. Mi abuelito tenía 79 años y algunas molestias de su enfermedad, de las cuales hasta ese momento no eran realmente agravantes, hasta el día que le comenzó una infección en el pie que hasta ese momento era solo eso, una infección, con el tiempo esta se le fue regando hasta el muslo, es decir que fue haciendo necrosis, y yo como siempre estaba inmersa a la situación, puesto que no tenía ni idea del agravante de esta situación...	EXPERIENCIA: Ex 1: Maternidad HISTORIA: H1: Hija EXPERIENCIAS: Ex1: Enfermedad Ex 2: Alegría HISTORIA: H1: Muerte H2: Madurez

Didactobiografía	Huella indicial
Agosto 25 de 2008. Salón 507P. Universidad de la Salle. Edad: 14-18. Recuerdo claramente cuando tenía 14, estaba en 9.º en la Escuela Normal Superior María Montessori, por aquellos días la relación con mi familia no era del todo buena, por influencia de aquellos que decían ser mis «amigos» el descuido de mis estudios, la inasistencia a clase, el consumo de licor dentro y fuera de la Institución educativa y priorizar la compañía de mi grupo de compañeros, habían contribuido a la reducción considerable de mi nivel académico, causando así un notable disgusto en mi casa. Los constantes llamados de atención por parte del personal académico, empezando por profesores, director de curso, consejo académico, coordinación y las trabajadoras sociales parecían no tener efecto en mí, por el contrario, parecían llevarme más y más hacia ese camino por el cual la responsabilidad nunca transitaba.	Experiencia 1: Escuela Historia: 1 Personalidad Experiencia 1: Indisciplina Historia 2: Madurez

COLOFÓN

Como se puede observar, el uso metodológico de la didactobiografía y la huella indicial propone desafíos al pensamiento del formador y del formando, en el sentido de causar rupturas a los significados de la historia de la vida cotidiana que poco se analizan, se cuestionan y se actualizan en el presente vital; una ruptura que crea la condición de visibilizar o *hacer nacer* el sentido de manera consciente, que se *esconde* tras los actos o experiencias acaecidas y que se comunican constantemente en la vida cotidiana.

Decimos bastantes cosas, quiero decir, narramos innumerables experiencias producto de los incontables significados que de manera emotiva, versátil y celérica extraemos al acto que sembró el vivir la vida con todas y sus circunstancias, sucesos, sujetos y contextos, capaces de fluir en esta rítmica construcción de saber cotidiano, otorgamos significado sin entreverlo, porque para vivir la vida se requiere simplemente evocar y actualizar en el instante frente a otros y prolongar la presencia en la memoria de los mismos. Sin embargo, en el proceso de potenciación de la conciencia, el sujeto que desea re-conocerse, re-crearse necesita de procesos didácticos que le permitan lograrlo, para esto, la didactobiografía y en ella, la marca de la huella indicial.

En el proceso formativo *eidético*, es decir de lectura y escritura de lo propio, lo singular, lo inédito, se requiere otorgar signifi-

cados y designar sentidos; la didactobiografía y la huella indicial constituyen actos de autoformación para pensarse. Su funcionalidad, si así se le quiere llamar, radica en suscitar una enseñanza y un aprendizaje con sentido. El sentido reclama ir más allá de lo significativo, de la creación artificial de ambientes de enseñanza-aprendizaje situados o ubicados en el contenido metamorfoseado de aula-laboratorio para hacer sentir al formando que construye saber afectado por la historia propia, descifrándola a través del uso de la huella indicial en, con y sobre la didactobiografía.

En el aula, en el parque, en el museo, frente a las TIC, en la lectura de un texto, se requiere obturar la vida del formando para que articule los significados que ha creado a los sentidos que tejen la inmediata cotidianidad histórica. La didactobiografía y la huella indicial desafían al sujeto colocándose ante él, como los dispositivos de autorreferencia de su propia conciencia, para que se especialice en lo que más pre-sienta de sí, como sentido más frecuente y haga de este, después de aplicar la huella indicial varias veces, una categoría que le lleva a crear saber inédito; así se transforme en un ser humano capaz de continuar narrando su propia vida, esta vez ya no sólo desde la expresión constante de significados inconscientes, invisibles, sino conscientes, este es, de sentidos que le hacen re-conocerse como ser capaz de comprender el contenido normativo-curricular de su propia vida.

Específicamente, la didactobiografía tal y como la he agenciado en mis prácticas formativas, requiere que el formador sensibilice al formando para que en un acto de reminiscencia, recuerde su pasado y en el establezca cercanías con el olvido trayendo al presente aquellas circunstancias que le han formado en la "escuela de la vida". Quizás una de las maneras como se sensibilice al formando sea orientándolo en la selección de una trayectoria dolorosa y/o productora de alegría que aún recuerde vagamente, pero que de la cual sienta aún marcas de afectación sensible y emotiva, y desde ella establezca su escritura, en un "cuaderno didactobiográfico" en el que conjuntamente con la escritura de su didactobiografía vaya aplicando la huella indicial, y permita poco a poco no sólo la reconstrucción de su historia, sino la enunciación de su conciencia histórica hallando

hechos-experiencias e historias, últimas que debe concentrar su creatividad intelectual para que haga "hablar" a la teoría universal sobre su propia vida y pueda proponerse nuevos campos de conocimientos que aporten a su singular existencia y a la transformación de sus contextos y sus prácticas cotidianas.

En la práctica didactobiográfica, el formando solicita desentrañar su pasado a través de la selección de trayectorias temporales del pasado muy concretas, por ejemplo, la escritura de un evento de un año determinado, o de un mes, o de una vicisitud que desearía olvidar pero que presiente necesaria de re-memorar. En esta necesidad de reconocimiento, el formador propone la propia exigencia que presiente el formando de sí para atreverse a dar inicio escritural a su didactobiografía, y a la par, ir aplicando los tres elementos de la huella indicial, el hecho, la experiencia y la historia, de tal forma que ambos dispositivos de la didáctica no parametral, permitan construir mayor sensibilidad para profundizar en el reconocimiento de la subjetividad histórica.

Podría afirmar que la didactobiografía, junto con la huella indicial, permiten:

- 1- La potenciación de la conciencia de sí.
- 2- La articulación de la vida propia con el contenido *morphico* en cualquier disciplina o saber.
- 3- La comprensión de sí, afectados por la vida.

Así, el formando actúa prácticamente de manera autónoma. Su nivel de comprensión de sí, afectado por su propia vida y canalizado por sus propias categorías vitales, lo llevan a profundizar su propio re-conocimiento y a hallar otras categorías que emergen desde categorías externas a su propia vida –teoría– que ha de articular desafiando su sentidos, esto es, su propio conocimiento de sí, creando sus propias, flexibles relaciones con el saber teórico, con la mediación del formador, cuyo papel es el de escuchar el movimiento de afectación didactobiográfico e indicial, posibilitar mayor reconocimiento de sí desde las relaciones entre el saber vital y el saber teórico.

El reconocimiento del propio pensamiento suscitada la necesidad de crear constructos teóricos singulares y profundamente locales con carácter socializador-integrador, suscitador de intersubjetividad, través de otro dispositivo no parametral que he denominado ensayo categorial; éste es el discurso construido por el formando a partir de las historias (H) originadas en la aplicación de la huella indicial que seleccionó como apropiadas para relacionar con los conceptos que también escogió de las lecturas que se trataron en el espacio académico a lo largo del ciclo académico y que socializadas, debatidas y comprendidas entre los formandos y el formador a través de relatorías y exposiciones categoriales, se recogen en el ensayo categorial, no centradas en el autor leído sino en el autor que las expuso, el formando, de tal forma que los ensayos constituyen la manifestación de un sujeto histórico que inicia su camino de crear pensamiento propio y de potenciación de su conciencia histórica.

La configuración del ensayo categorial se propone a partir de una serie de criterios que he decidido adjetivar como “zelmelianos” en tanto permiten vincular las exigencias del escribir localmente en clave de subjetividad histórica, reclamando a un sujeto erguido, esto es, a un sujeto dispuesto a desafiarse para crear su propio saber para su transformación, la de los sujetos con los que se narra y en el contexto que re-crea constantemente su didactobiografía y de la cual, es capaz de posicionarse gracias a los hechos, las experiencias y las historias que hacen su andar indicial. Estos criterios son:

1. **Vínculo con la práctica cotidiana/diaria/ordinaria:** El escrito debe hacerse en primera persona del singular para re-crear el vínculo con el compromiso político/intelectual personal, y debe agenciarse la escritura de una pregunta central que permita el sentido necesario para escribir desde la vida, no únicamente desde la teoría universal.
2. **Recuperar el sujeto histórico:** En esta parte es donde se plantean preguntas existenciales ¿qué es lo que he construido con mi historia en el presente? ¿cómo lo he permitido? ¿qué permite esa construcción histórica en

mi presente junto a otros y en el contexto que habito? Y otras preguntas existenciales que se originan para irse recuperando como sujeto que radicalmente inicia su camino de pensarse por sí mismo. Dar sentido a la construcción de nuestra realidad desde nuestro propio pensamiento, según las historias derivadas de la aplicación de la huella indicial en la didactobiografía.

3. **Necesidad del SI:** Debemos enunciar nuestro deseo y/o voluntad de reconocernos como sujetos latinoamericanos en continua lucha por evitar desconocernos. Un reconocimiento que teje una propia manera de identidad que se mueve en varios escenarios: sociedad de consumo educativo, del universo online, tecnológico, alimentario, de derechos humanos, de profesiones, de saberes, de gustos, de deseos, de capital económico, social, cultural, político, de intimidad, etcétera, pero que siempre se realiza en sujetos aunque globales, locales latinoamericanos que de una u otra forma configuran las mentes del sur (Sousa, Santos, 2009) no por ello, sin capacidad de racionalidades originales que requieren enunciarse.
4. **Entender el momento histórico:** Es la manera como leemos y/o interpretamos lo que acontece aunque en apariencia fuera de la vida privada, totalmente permeados por las fuerzas externas, que habitan a través de los textos que leemos, los medios masivos de comunicación, las Tic's, los sistemas educativos, etcétera, la vida propia. Escribir problematizando la experiencia del vivir permeados por estas fuerzas externas exige usar las historias (H) originadas en la aplicación de la huella indicial describiendo las posibles relaciones y afectaciones que las fuerzas externas provocan en ellas.
5. **Entender el presente:** Debemos escribir situados en nuestro momento histórico, que cada párrafo y en él cada idea deben estar articulados al NEOLIBERALISMO, al MERCANTILISMO a la GLOBALIZACION como los principales referentes históricos y de los cuales otros elementos vital/cotidianos emergen día a día y que en este especial ejercicio didactobiográfico y de huella indicial, se han

hallado, como las más sensibles enseñanzas o historias indiciales (H). La escritura requiere provocar varias preguntas existenciales a lo largo y ancho de la escritura del ensayo categorial, por ejemplo: ¿cómo afectan las fuerzas históricas de nuestro momento, esas sensibles enseñanzas (H) que indican lo que hoy soy? No olvidar, se hace énfasis, en siempre enunciar preguntas, evitando afirmaciones descontextualizadas, des-temporalizadas, des-subjetivadas, des-prevenidas con la propia vida, evitando sentir el conocimiento universitario como una "burbuja de aire" artificial y de escasa afectación sobre la propia y singular historia.

6. **Enunciar las individualidades:** Debemos ser enfáticos en las individualidades que nos dominan y que o nos permiten o limitan ser sujetos latinoamericanos. A lo largo y ancho del ensayo categorial deben estar distribuidas las historias (H) que nacieron en la aplicación de la huella indicial, ellas son la manifestación de nuestra propia individualidad pero al mismo tiempo construidas en la intersubjetividad, de nuestras propias categorías que esperan a ser convertidas en constructos teóricos, una teoría que en cada escrito empieza a legitimarse como una teoría local, singular e inédita, por ello, es categorial.
7. **Presencia de compromiso con las ideas:** Enunciar un orden social político, no basta con reclamarlo, se requiere pensar y presentar dicho pensamiento como la voluntad que se tiene para reflexionarlo desde la singular subjetividad. Manifestar nuestra actitud y postura frente al dominio de saber y de poder, que han contribuido a realizarme pero que ahora yo debe contribuir a que se transforme, demostrar que somos sujetos con capacidad de construcción, no únicamente con la competencia para el consumo educativo y material que reclama el "capital humano".

BIBLIOGRAFÍA

Alape, A. 2003. *Ciudad Bolívar. La hoguera de las ilusiones*. Planeta, Bogotá.

Arendt, H. 1997. *¿Qué es la política?* Paidós, Barcelona.

Atkinson T. y Claxton G. 2002. *El profesor intuitivo*. Octaedro: Barcelona.

Bachelard, G. 2007. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Boom, A. 2003. «La enseñanza como posibilidad del pensamiento». En: Zuluaga, O. 2003. *Pedagogía y Epistemología*. Magisterio, Bogotá.

Borghesi, M. 2002. *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Encuentro, Madrid.

Bronowski, J. 1978. *El sentido común de la ciencia*. Península, Barcelona.

Bruner, J. 2003. *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A., Buenos Aires.

Carr, W. 1996. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación crítica*. Morata, Madrid.

Certeau, M. 2007. *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

CINDE. 2002. *Formar para la paz en escenarios educativos*. Cartilla de Madres y Padres. Blanecolor, Manizales.

De Soto, H. 2000. *El misterio del capital*. Gabriel Valle, Perú.

Díaz, V., Calzadilla, A. y López, H. 2006. *Una aproximación al concepto de hecho científico*. Red Cinta Moebio.

Dussel, E. 1998. *Liberación de la mujer y erótica lationamericana*. Nueva América, Bogotá

Eagleton, T. 2007. *El sentido de la vida*. Paidós, Barcelona.

Eco, U. 2005. *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen: Barcelona.

Elster, J. *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. Gedisa, Barcelona.

Espinosa, O. 2006. «Pensar después de Freud». En: *Pensamiento y Psicoanálisis*. Año 1, no. 2. Grupo de Estudios Psicoanalíticos, Pereira.

Ferrater, M. 2001. *Diccionario de filosofía. A-D*. Ariel Filosofía, Barcelona.

Filloux, J. *Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 1996.

Foucault, M. 2001. *La Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires.

Gadner, H. 1987. *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós, Barcelona.

Galeano, E. 2007. *Memoria del fuego I. Los nacimientos*. Siglo Veintiuno, Madrid.

_____. 2006. *Memoria de fuego II. Las caras y las máscaras*. Siglo Veintiuno, Madrid.

_____. 2006. *Memoria del fuego III. El siglo del viento*. Siglo Veintiuno, Madrid.

Gaston, B. 2007. *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.

Ginzburg, C. 2001. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Península, Barcelona.

_____. 1999. *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia*. Gedisa, Barcelona.

_____. 2001. *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Península, Barcelona.

Godard, F y Cabanes, R. (1996). *Uso de las historias de vida en las ciencias Sociales*. Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social. Universidad Externado de Colombia, Bogotá.

Gudmundsdottir, S. 2005. «La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos». En: McEwan, H y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.

González, F. 1929. *Viaje a Pie*. Bolsilibros Bedout, Medellín.

_____. 1930. *Mi Simón Bolívar*. Corporación Otraparte. Medellín.

Grundy, S. *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.

Guadarrama, P. 2002. *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Heller A. 1997. *Teorías de la historia*. Fontamara, Barcelona.

Hernández, M. 2006. *Antropología y ecología cultural*. Red Relaciones, Madrid.

Hopenhayn, M. 2002. «¿Integrarse o subordinarse? Nuevos cruces entre política y cultura». En: Malo, D. 2002. *Estudios Latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización*. CLACSO. Buenos Aires.

Jelin, E. 2006. *"Subjetividad y figuras de la memoria"*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.

John, P. 2002. «Conciencia e intuición: cómo leen sus propias lecciones los aprendices de profesores». En: Atkinson T. y Claxton G. 2002. *El profesor intuitivo*. Octaedro: Barcelona.

Kusch, R. 1978. *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Castañeda, Argentina.

Magée, B. 1991. Schopenhauer. Cátedra, Madrid. En: Suances, M. y Villar, A. (2004). *El irracionalismo. De los orígenes del pensamiento hasta Schopenhauer*. Volumen I. Síntesis, Madrid.

Maturana, H. 2002. *La objetividad, un argumento para obligar*. Océano, Santiago.

_____. 2002. *El sentido de lo humano*. Océano, Santiago.

_____. 2002. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Océano, Santiago.

Max-Neef, M. «De la esterilidad de la certeza y la fecundidad de la incertidumbre. Planeamiento». En: *Educación*. Vol. 2, no. 3. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de la Creatividad. Universidad Javeriana, Facultad de Psicología, Bogotá, 1991.

Mélich J., 1994. *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Anthropos, Barcelona.

_____. 2001. *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Anthropos, México.

- Mifsud, T. 1994. *Moral cristiana*. CELAM, Bogotá.
- Mora, F. 2001. *Diccionario de filosofía*. Ariel filosofía, Barcelona.
- Pardo, E. 2005. *La cabeza a componer*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Parra J. 2005. *Tratado de la prueba judicial. Indicios y presunciones*. Del Profesional, Ltda., Bogotá.
- Parra, J. 1998. *Inspiración. Asuntos íntimos sobre creación y creadores*. Magisterio, Bogotá.
- Penrose, 1991. «La nueva mente del emperador. Grijalbo Mondadori, Barcelona.» En: Lopera, J. 2007. *La conciencia, ¿una realidad no algorítmica?* *Acta Colombiana de Psicología* 10. Departamento de Psicología. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Pulice, G. y otros. 2005. *La práctica de la investigación en relación al pensamiento mágico, la conjetura, el paradigma indiciario y la ciencia moderna*. Red Cinta de Moebio. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Chile.
- Quintar, E. 2006. *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C., México.
- _____. 2004. «Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina». En: *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI, México.
- Ramos, R. 2001. *Narrativas contadas, narraciones vividas*. Paidós, Barcelona.
- Salcedo, J. 2009. «Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar». En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 3, nro. 1. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, México.
- Scalabrini, 1991. «El hombre que está solo y espera. Plus Ultra,

Buenos Aires». En: Rubinelli, M. 2002. *La interculturalidad: reflexiones actuales acerca de un tema presente en cuatro pensadores latinoamericanos: José Martí, Raúl Scalabrini Ortiz, Rodolfo Kusch y Arturo A. Roig*. Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, diciembre, número 15. Universidad de Jujuy, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Suances, M. y Villar, A. 2004. *El irracionalismo. De los orígenes del pensamiento hasta Schopenhauer*. Volumen I. Síntesis, Madrid.

Valdes, L. 1991. *La búsqueda del significado*. Tecnos, Madrid.

Vargas, G. y otros. 2007. *Formación y subjetividad*, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

Zemelman, H. 1998. *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos, México.

_____. 2002. *Necesidad de conciencia*. Anthropos, México.

_____. 2009. *Reflexiones en torno a la relación entre epistemología y método*. Cerezo, México.



La cotidianidad o mundo de la vida es un espacio común de creación continua de acervo simbólico desde la experiencia del vivir; allí, los sujetos cotidianos hacemos circular nuestras voces, posiciones cósmicas y singularidades históricas que configuran las prácticas cotidianas atravesadas por acciones irracionales y conflictivas que tienen la capacidad de penetrar en la esencia de las cosas, como emociones intuitivas, y transformarlas en las realidades que la envuelven. El entrecruzamiento de las acciones irracionales -de deseos y oportunidades- gesta entonces las emociones intuitivas que no requieren de explicaciones, de descripciones lógico-racionales, sino de interpretaciones del querer propias de la irracionalidad

El indicio se reconoce como la capacidad intuitiva de percibir e interpretar desde las señas, las indicaciones gestuales, orales, los hechos, los objetos cotidianos, las circunstancias, como huellas de las acciones dejada(s) por quien(es) la(s) hace(n); esto quiere decir que es una potencia del sujeto cotidiano, es la disposición natural que se fortalece en la continua interrelación experiencial para tener conciencia de sí, de los otros y del contexto, en tanto, re-organiza de manera espontánea la múltiple información diaria en suministros de significados (enseñanzas vitales, experiencias) y sentidos (aprendizajes cotidianos o actualizaciones de las enseñanzas vitales, historia) que orientan, trasgreden y sitúan las formas de habitar lo cotidiano

La huella indicial, metafóricamente hablando, es el espejo que refleja la posibilidad de la consciencia ante la inconsciencia, pero además es posibilidad de percepción de nuestro propio pensamiento en cuanto manifestación subjetiva narrada, ubicada temporalmente y re-construida de la vida cotidiana. Quiero expresar que la huella indicial es la posibilidad de potenciar la conciencia histórica habilitando actitudes paréntesis o acciones de recorte transversal seleccionado en el movimiento de producción de pensamientos inconscientes que permiten la vida humana, que poco se registran, pero que son la sustancia intencional a la serie innumerable de actos y acciones diarios que tejen el saber cotidiano.



ediciones
ANTROPOS
EDITORES E IMPRESORES



GROW FOUNDATION FOR HUMAN
DEVELOPMENT

ISBN 978-958-46-0474-3



9 789584 604743

