



# La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica

## Didactobiography as a device for the construction of knowledge from the historical consciousness

**Guillermo Hernández González**  
 guillermo.hernandez@uaq.edu.mx  
 Instituto Conocimiento y Cultura en América Latina/  
 Universidad Autónoma de Querétaro, México

Recepción: 08 Mayo 2021  
 Aprobación: 15 Noviembre 2021  
 Publicación: 01 Diciembre 2021

**Cita sugerida:** Hernández González, G. (2021). La didactobiografía como dispositivo de construcción de conocimiento desde la conciencia histórica. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 11(2), e101. <https://doi.org/10.24215/18537863e101>

**Resumen:** El presente artículo busca exponer los elementos que se ponen en juego en la construcción de didactobiografías como un dispositivo que permite la emergencia del sujeto para la construcción de procesos de comprensión de las realidades sociales, siendo al mismo tiempo una herramienta que permite enseñar a investigar desde una visión de la conciencia histórica y la didáctica-no parametral. El artículo se desarrolla desde el meta-análisis del proceso de un grupo que cursa programas de posgrado en IPECAL, y se divide en los elementos didáctico-metodológicos que están presentes durante el proceso de escritura de la historicidad de la experiencia de los sujetos. a narración de vida.

**Palabras clave:** Didactobiografía, Conciencia histórica, Didáctica no-parametral, Subjetividad, Construcción de conocimiento.

**Abstract:** This article seeks to expose the elements that are put into play in the construction of didactobiographies as a device that allows the emergence of the subject for the construction of processes of understanding of social realities, being at the same time a tool that allows teaching to investigate from a vision of historical consciousness and didactics-nonparametral. The article is developed from the meta-analysis of the process of a group studying graduate programs at IPECAL, and is divided into the didactic-methodological elements that are present during the writing process of the historicity of the experience of the subjects. a narration of life.

**Keywords:** Didactobiography, Historical consciousness, Non-parametric didactics, Subjectivity, Knowledge construction.

## I. INTRODUCCIÓN

La construcción de conocimiento social en América Latina se encuentra actualmente en un momento complicado, pues por una parte se prioriza (por lo menos en los institutos de investigación y universidades) aquellos proyectos que puedan generar mejoras tecnológicas o bien conocimiento en función de la productividad capitalista; y por otra el neoliberalismo académico ha obligado a docentes e investigadores, a partir de los procesos de certificación y evaluación de los programas y centros más la medición de la productividad de las académicas, a priorizar aquellos proyectos que puedan realizarse en menor tiempo y que



generen mayores producciones publicables a costa del proceso reflexivo en la construcción de los problemas de investigación.

En este marco es que la investigación tradicional va obviando algunos de los elementos de la construcción de un problema de conocimiento, en especial el lugar de la subjetividad de quien investiga, la cual está presente en la delimitación del problema, recorte de realidad y sentido de aquello que se desea conocer, en parte porque en el modelo de ciencia objetiva estigmatiza e intenta nulificar el valor de la historicidad de la experiencia de los sujetos investigadores.

Frente a esto la didáctica no-parametral y la epistemología de la conciencia histórica –propuestas desarrolladas por Estela Quintar y Hugo Zemelman, respectivamente– se presentan como proyectos de construcción de conocimiento, donde la subjetividad e intersubjetividad de quien desea conocer es no solo un espacio de potencia, sino acaso el referente primordial para darle sentido a la comprensión de mundo, sobre todo en aquellas investigaciones que desean conocer las lógicas de construcción de conocimiento histórico en los que están inmersos los sujetos en las diferentes realidades latinoamericanas.

La epistemología de la conciencia histórica es una propuesta desarrollada por Zemelman que coloca la investigación como una manera de conocer y pensar la historia y la vida. Esta mirada pone a la realidad como una construcción sobre la cual el sujeto puede reflexionar y transformar. Para dichos procesos es exigencia cambiar la forma de racionalidad para pensar desde la complejidad, el movimiento y la articulación de niveles (microológico, macrológico) y momentos (coyunturas y procesos en la realidad).

La didáctica no-parametral, desarrollada por Quintar, es una propuesta encaminada a que en el sujeto emerjan nuevas coordenadas de pensamiento:

La Didáctica No-Parametral es 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; lo que implica definir: Al conocimiento como construcción de sentidos y significados, es decir, de redes de representaciones simbólicas históricas e historizadas. Al sujeto concreto como sujeto atado a su territorialidad contextual y a su subjetividad, lo que hace de él un sujeto dialéctico en tanto que se articula en su sujeción simbólica, como sujeto de deseo y como sujeto del inconsciente, sujeciones que se actúan en el mundo de relaciones situadas, en este caso, en situaciones de enseñanza aprendizaje concretas” (Quintar, 2006, p. 12).

Entonces, partiendo de afirmar que la estructura social y la historia están hechas de sujetos, los sujetos concretos están inmersos en lo sociohistórico; así que las personas que buscan construir conocimiento están atravesadas por las condiciones sociopolíticas, económicas y culturales propias de su época. Pero no solo de las condiciones presentes, sino del tránsito histórico de su vida, y de procesos de larga data que derivan en ese tránsito; es decir, un sujeto investigador trae consigo su historia personal, la historia social en la que ha vivido, y es el resultado de un proceso histórico mucho mayor que da sentido a su historia personal. De esta manera recuperar la subjetividad de quien investiga implicará colocar-se en diferentes niveles de comprensión, pero teniendo como eje su propia experiencia, reconociéndose así, como un sujeto en/de/desde la historia que ha sido marcado por su época.

De esta manera, los “objetos de investigación” o recortes de realidad que puedan construir están dados por su historicidad (su ser en la historia), lo que preocupa, indigna o cuestiona en un investigador es resultado de la andanza del sujeto en su propia vida. Así, se propone desde estos referentes que el proceso de investigación tenga como explícito punto de partida la experiencia vital del sujeto.

Recuperando a Maturana (1990) se puede afirmar que el conocimiento del mundo culmina en explicaciones del mundo. Estas son, en esencia, una reformulación de la praxis de vivir; es decir, la racionalidad se fundamenta ante todo en la experiencia del sujeto, pero no en la experiencia particular del momento de una investigación, sino en el andar por el mundo del sujeto.

Para Quintar (2006), esta experiencia vital habrá de recuperarse desde el campo emocional. Es decir, quien conoce debe de volver sobre sí, andar sobre sus pasos e identificar cuáles son las emociones que le han

acompañado de manera significativa a lo largo de su praxis de vivir; además de identificar los momentos y “detonantes” de ese campo emocional. Así encontraremos lo que se llama *marcas afectivas*.

Para la didáctica no-parametral, en la búsqueda de construcción de autonomías y potencialización de la transformación social desde la recuperación del sujeto historizado, las marcas afectivas serán el inicio de los procesos de colocación en la construcción de conocimiento, pues las realidades serán cuestionadas, a través de la identificación de lógicas de razonamiento en las que subyacen sistemas de creencias que se encuentran ancladas a las marcas afectivas del sujeto. Ejemplos de esto podemos encontrarlos en textos de Bourdieu (2006) o Freire (Freire & Faundez, 2013), donde los autores explicitan cómo las emociones generadas por experiencias específicas les llevaron a replantearse el mundo y de ahí construir propuestas teóricas de análisis de las realidades.

Para Quintar, un dispositivo que permite lo anterior es la didactobiografía, ya que

recupera esta dignidad (del sujeto) en tanto viabiliza la objetivación de la propia historia como emergencia sociohistórica, 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 macro sociales, maximizando las posibilidades del devenir molecular que contiene la vida cotidiana si tenemos conciencia histórica de ella (Salcedo, 2009, p. 131).

Este dispositivo consiste en una recuperación de la propia experiencia de vida del sujeto, una “autobiografía” que trasciende la narración para volverse un texto didáctico, del que se puede aprender, del que se puede problematizar desde una mirada categorial, encontrando significantes y sentidos que permean la construcción de la experiencia vital. Para ello se requiere que el sujeto sea interlocutor de su propia narración, le haga preguntas, reescriba para profundizar, priorizando la interpelación colectiva; es decir, como ejercicio de emergencia de subjetividad la didactobiografía requiere de la escucha crítica con otros.

Lo anterior se consigue a través de un dispositivo didáctico denominado *círculo de reflexión*. Para Quintar el círculo de reflexión es

un ámbito donde la exigencia de razonamiento se activa y visibiliza en la capacidad de problematizar-se y problematizar, no sólo a la palabra como portadora de sentido, sino –fundamentalmente– como portadora de la lógica con la que se organiza el modo de razonamiento que sostiene la argumentación y su enunciación (Salcedo, 2009, p. 126).

Es decir, es un encuentro con otro para poder repensar lo enunciado, retornar a sí y problematizar la narración, de tal manera que la construcción de una forma distinta de colocarse ante la realidad desde la didáctica no-parametral será el resultado de un proceso de construcción colectiva donde la escucha y devolución de otros que, desde una mirada cercana pero externa, pueden identificar elementos en tensión que merecen ser profundizados.

Pero, ¿cómo es que la didactobiografía posibilita esto? ¿cuál es el proceso que permite trascender la narrativa personal inicial y se logra construir conocimiento con la didactobiografía? ¿cuáles son los elementos que potencian el dispositivo en términos didácticos y epistémicos?

El presente artículo intenta esbozar cómo en el trabajo colectivo de escritura y lectura de didactobiografía se generan procesos de comprensión de la realidad, y cómo al mismo tiempo se va aprendiendo/construyendo un ángulo de mirada para la investigación, a partir de un acercamiento a las relatorías de trabajo de un grupo de posgrado que trabaja desde la propuesta de IPECAL,<sup>1</sup> cuyos miembros abocaron los esfuerzos de un módulo (semestre) al desarrollo de la didactobiografía (del que el autor formó parte).

## II. LA HISTORIA DEL SUJETO EN LA HISTORIA

La primer premisa con la que se trabaja con la construcción de didactobiografía es pensar al sujeto y su subjetividad como producto de procesos históricos más amplios, construyendo a partir de la matriz

epistémica un ángulo de mirada que posibilita ir “tejiendo” al sujeto con sus coordenadas espacio-temporales. Es decir: colocar la historia del sujeto en la historia.

La matriz epistémica, en busca de este ángulo de mirada, incorpora una serie de categorías articuladoras en la comprensión de las realidades (*realidad, sujeto y subjetividad, historicidad, totalidad dialéctica, conciencia histórica*). Sin embargo, no es mi intención por ahora dar cuenta de todas, sino centrarme en aquellas que se encontraron de manera constante en el desarrollo de las didactobiografías en la experiencia concreta de grupo al que apelamos.

La primera de ellas es la noción de *totalidad*, que para Zemelman (1994) es la construcción de los momentos en el proceso histórico, apoyándonos en la descripción de coyunturas o puntos de articulación de un proceso. La segunda dimensión a la que hacemos referencia es a los *niveles de análisis*, identificando paralelismos en los elementos macrosociales, las lógicas institucionales y la conformación de sujetos. De esta manera en la didactobiografía no se busca construir una secuencia de hechos, sino la búsqueda de procesos articulados en la experiencia vital del sujeto, para lo cual se construye la memoria sin un estricto orden cronológico, y en su lugar se intenta identificar similitudes de experiencia, emociones, actores o acciones semejantes.

Además, a las experiencias historizadas se les solicita que expliciten sus coordenadas espacio-temporales, los eventos macrosociales que se daban a la par de la vida del sujeto, aunque no se reconozca en un primer momento conexión alguna. Así, por ejemplo, se puede incrustar la vivencia de un estudiante de escuela normal rural en Guerrero, México, y la represión que sintió en los años 60 del siglo pasado, con la tensión internacional de la Guerra fría y sus efectos en América Latina; o bien la experiencia de un niño en los años 80 con el desarrollo industrial de su nación.

En este sentido es que puedo pensar la didactobiografía como una narración que, a través de la voz de una persona, puede dar cuenta de las experiencias y hechos sociales que marcaron y subjetivaron a una **generación**. Esta premisa resulta fundamental en el trabajo de investigación desde esta, pues se trasciende la idea de la experiencia individual como única e insignificante, para pensarse como un documento histórico con mayores alcances en la reflexión de la realidad social. De esta manera, la revisión de documentos (escritos y audiovisuales) sobre las experiencias vitales de Rita Segato, Paulo Freire, Antonio Faundez y Silvia Rivera Cusicanqui,<sup>2</sup> en donde aparecen las dictaduras y el exilio como elementos en común, puede, por una parte, dar cuenta de similitudes en la experiencia de ellas tres, pero además generar resonancia en quienes vivieron en épocas similares.

De la misma manera, pensar la experiencia personal en términos de una generación, permite y obliga a una lectura más amplia de la vivencia individual, al analizar los temores, sistema de creencias, anhelos o malestares de quien escribe desde la posibilidad de ser comunes a muchas otras personas en latitudes y edades similares, poniendo en interjuego un tejido entre los síntomas de época y la experiencia subjetiva.

Por otra parte, uno de los elementos centrales de la matriz epistémica, que se vuelve fundamental en el dispositivo de la didactobiografía, es la noción de *subjetividad*. Para Hugo Zemelman “no es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios” (Zemelman, 2010, parr. 4). Como resultado de estas relaciones complejas, la didactobiografía es un ejercicio de **recuperación de la subjetividad**, pues en tanto auxiliar de la memoria, el sujeto se ve en la necesidad de retornar a sí cuestionándose, reorganizando sus sentires. Comprendiendo su tránsito histórico y su lugar en la historia, así como los momentos en que asumió las creencias propias de su generación y los mandatos sociales sobre sí, pero también aquellos donde se colocó desde la potencia, el cuestionamiento y la reivindicación. Este proceso de diálogo sobre la propia historia tiene además un efecto de reinterpretación de sí, lo que permite, como diría Zemelman (2010), *ensanchar la subjetividad*. Como plantea Cuesta Moreno:

El retorno en sí que hace el investigador en formación a partir de los dispositivos didáctico-epistémicos y, particularmente de la didactobiografía, le permiten hacer una suerte de ontología histórica de sí mismo, coadyuvándole a tomar conciencia

de sus disposiciones (Bourdieu, 2003) y poder dar cuenta de la forma en que se relaciona con el mundo, haciendo cada vez más explícito su ángulo de mirada como investigador. (Cuesta Moreno, 2018, p. 363).

Según Pablo Fernández Christlieb (2011), la construcción de subjetividades no se da sino en procesos de interacción, es decir de **intersubjetividad**, retomando el carácter inminentemente social de los sujetos, no se puede pensar la didactobiografía como un monólogo, se asume que este dispositivo da cuenta permanentemente de **procesos de relación** en los que se está inmerso, de la presencia de multiplicidad de voces en la propia voz, ya que la subjetividad se conforma y articula en la presencia de otros. Por lo anterior, en el retorno sobre la experiencia se indaga por la presencia y relevancia de otros actores que van acompañando el tránsito vital de quien escribe su didactobiografía (familiares, amigos, parejas, compañeros de barrio, etc.); también se pone en tensión cómo estos procesos de relación tienen interconexión con la construcción de su sistema de creencias.

La totalidad, la pertenencia a una generación, la subjetividad y la intersubjetividad, se van tejiendo en el dispositivo didáctico para dar cuenta de la **conciencia histórica**. Es decir, del proceso a partir del cual el sujeto sitúa su historia en la historia, en los entramados de poder, las lógicas sociales, culturales y económicas de sus coordenadas espacio-temporales, se reconoce como producto de este entramado y a la vez como **agente potencial** de la transformación desde la necesidad de saber y el deseo de transformación. En la didactobiografía el sujeto reconoce los procesos de lo dado en el que se ha subjetivado y emerge la necesidad de que otra realidad sea posible.

### III. EL CALENDARIO DISCRETO

Leclerc-Olivé (2009) plantea que la reconstrucción de la memoria en una narración que dé cuenta de la experiencia vital es la construcción de un **calendario discreto**, que por una parte busca aquellos acontecimientos que se puedan reconocer como “giros de existencia”, es decir, aquellos que transforman la manera en que un sujeto se sentipensa, y que se vuelven hitos en la existencia.

Por otra parte, el calendario discreto permite ordenar de diferentes maneras estos giros de existencia, para generar un “tiempo continuo” con experiencias interpoladas, que doten de sentido la narración en la comprensión de los procesos sociales. Para esto, es importante recalcar que estas narraciones por una parte son arbitrarias, no cuentan con un orden cronológico, sino con la construcción de hilos de sentido, además de ser hipotéticos y mutables, con la posibilidad de darles nuevos matices, nuevas ordenaciones, nuevas orientaciones.

Puedo identificar lo planteado por Lecrec-Olivé (2009) en el proceso del dispositivo didactobiografía, pues en tanto

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 (Salcedo, 2009, p. 131),

Se busca, entonces, que este calendario discreto dé cuenta de los hilos de sentido de la existencia como sujeto de la historia, para lo cual es fundamental tener claridad en lo que implica la descripción, como primer momento, y la comprensión del campo emocional y la identificación de marcas vitales y afectaciones estructurantes.

### IV. LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO EMOCIONAL COMO ACTO DE CONOCIMIENTO

Cuando hablamos de lo emocional o las emociones en los sujetos nos colocamos en un terreno complejo y con múltiples discusiones al respecto. Estas discusiones van desde las posturas biologicistas, donde la emoción

es una reacción automática de adaptación del organismo, hasta las socioconstruccionistas que ponen el peso total en la construcción social de las emociones. Es por eso que plantear el campo emocional en la didactobiografía requiere conceptualizar de manera amplia y compleja la noción de *emoción*.

Para tal efecto, me resulta importante recuperar la búsqueda instintiva del vínculo que nos expone Maturana (1990). Para este autor, más que una reacción orgánica adaptativa, la emoción es el efecto de la naturaleza vincular del ser humano, el bagaje instintivo que permite a la especie establecerse en colectivo. Si bien lo plantea desde la biología, se contrapone a la noción de *adaptación* del individuo y lo coloca en la dimensión social, pensando la emoción como una disposición corporal en términos del dominio de la acción; así, desde esta propuesta la dimensión corporal es fundamental, rompiendo la dicotomía mente-cuerpo.

Para Le Breton (2013), las emociones distan de ser un asunto fisiológico o una sustancia transferible, y las piensa en el plano de lo simbólico, de la interpretación, significación y regulación del intercambio con el otro. Desde una lógica teatral asume que las emociones son resultado de la inmersión del sujeto en la cultura y que tienen una dimensión sociohistórica que se puede modificar; muestra de esto son emociones como la melancolía, que son poco mencionadas en la actualidad.

De ambas posturas puedo resaltar como principal elemento que la emoción es el **resultado de los procesos de vínculo y relación** que el sujeto establece, además de guiar el comportamiento y la interacción con sí mismo y con el mundo.

Todo lo anterior puede ser articulado con el ejercicio de la didactobiografía, pues uno de sus principales objetivos es el descubrimiento del campo emocional en la narración elegida. Así las preguntas ¿y cómo se siente estar en esa situación? ¿qué emociones se pueden nombrar en esta experiencia?, son una constante. Para Leclerc-Olivé (2009) identificar y nombrar ciertas emociones vinculadas al calendario discreto puede ser una tarea complicada, por lo que la didactobiografía se vuelve un ejercicio de cuestionamiento permanente en el campo emocional.

Cabe aclarar que, en tanto sociohistórico, el campo emocional se piensa desde el entramado de **totalidad**, pues se reconoce que hay emociones que se pueden compartir o pueden ser una constante en un momento histórico. Por otra parte, una reflexión importante desde la construcción del campo emocional es la **administración política de las emociones**, en particular lo que respecta a la administración de las emociones desde las estructuras de poder (psicopolítica).

La descripción de emociones a lo largo de la vida del sujeto dará como resultado la identificación de **marcas vitales y afectaciones**, entendiendo como *marcas vitales* a aquellos acontecimientos que el sujeto encuentra como momentos de transformación de subjetividad (“giros de existencia” según Leclerc-Olivé) y las afectaciones como el resultado en el campo emocional de la vivencia de esos acontecimientos. De todo esto como parte del ejercicio de emergencia de subjetividad y de organización cognitiva en los procesos de investigación que aporta el dispositivo didactobiografía, surge la **afectación estructurante**, es decir, una emoción profundamente arraigada en el sujeto, y al dar del sentido construido al del tránsito vital, se transforma en “la construcción de una representación conceptual que sintetiza la problematización” (Cuesta Moreno, 2018, p. 364), se construye una categoría que permite ser un organizador de la experiencia historizada del sujeto, que en momentos posteriores del proceso de formación será parte central de la relación de conocimiento con realidades y actores sociales situados.

La identificación de esta afectación estructurante, se considera un ejercicio de reflexionar sobre la experiencia, de colocarse ante los saberes y de desmontar los discursos pre-hechos sobre la experiencia para dar cuenta desde la noción de totalidad, de la praxis de vivir, es decir de conocer/comprender de manera distinta los sucesos en la vida de una persona y desentrañarlos como parte de su historia en la historia.

Desde la idea anterior surge la necesidad de pensar la construcción de la didactobiografía –en tanto documento que habla de la historia– desde la **transversalidad del campo emocional**. Lo anterior se construye en dos sentidos: el primero micrológico y vinculado a la afectación estructurante, que nos permite encontrar

emociones relativamente permanentes en momentos importantes para la subjetividad; el segundo sentido, el macrológico, donde podemos identificar emociones de época o que marcan una generación.

De esta manera la afectación estructurante debe pensarse en términos de esta transversalidad, así el ejercicio de búsqueda de la afectación estructurante construye ya una propuesta teórica desde dos aristas. La primera es pensar la afectación estructurante desde la lógica de totalidad, es decir, encontrar en los hitos históricos, y en los diferentes niveles de la realidad, determinantes o articuladores de esa afectación; pensar que el campo emocional es producto de toda la lógica histórica y de tejido social, recordando que el sujeto no es un sujeto aislado, sino que está inmerso en lo social (y así la afectación estructurante también lo está).

La segunda, que deriva de la primera, es pensar la afectación como un articulador que no solo da cuenta del sujeto en particular, sino que puede tener resonancia (hacer eco) social con otros que vivan las mismas condiciones de vida; o bien puede ser una afectación que aparezca en otros fenómenos sociales.

## V. LA INTERPRETACIÓN Y EL PENSAR CATEGORIAL COMO DISPOSITIVOS DIDÁCTICOS EPISTÉMICOS QUE SE TEJEN CON LA DIDACTOBIOGRAFÍA

A partir de lo bordeado hasta el momento sobre la escritura de la didactobiografía, como dispositivo didáctico-epistémico, resulta importante delinear algunos de los recursos didáctico-metodológicos para que este ejercicio derive en conciencia histórica y procesos de investigación desde una visión crítica-hermenéutica, en tanto permite construir problemas de conocimiento desde la complejidad, y apelar a la construcción de potencialidades en el sujeto historizado.

El primero de ellos, que se convierte quizá en el central, es la **interpretación**, pensada como el proceso de construir sentidos historizados a la experiencia vital, “lo que significa entender a la realidad desde las exigencias del cómo y para qué construirla en una u otra dirección” (Zemelman, 2007). Para Peña Cuanda (2008), la interpretación es siempre una construcción colectiva de interlocución con otros (intersubjetivo); además de permitir el reconocimiento del otro en el ejercicio de interpretación, propone pensar siempre en supuesto, evitando la explicación de lo que se dice para priorizar la pregunta, lo que se vuelve, el proceso fundamental de construcción de problemas.

Recordando que el aprendizaje de la interpretación en la construcción de la didactobiografía se da en el contexto del círculo reflexión, el cual se piensa como “un espacio de formación donde los sujetos construyen necesidad de conocimiento y cimantan su conciencia epistémica a partir de problematizar, articular y sintetizar experiencias y enunciados teóricos traídos por la subjetividad de cada participante” (Cuesta Moreno, 2018, p. 361). El círculo de reflexión se centra en la escucha del otro con intenciones de hacerle una devolución de lo dicho, priorizando la formulación de preguntas en torno a emociones, actores, efectos en la actualidad, relaciones entre eventos, significados de imágenes creadas o criterios de elección de eventos (entre otras).

La posibilidad de escuchar con la intencionalidad expuesta es un proceso que se va dando en tanto el círculo de reflexión<sup>3</sup> transcurre, y que pasa de la libre asociación generalmente marcada por el **espejo** (devolver desde la identificación del texto con la historia propia) hasta la pregunta con **sentido problematizador** (búsqueda de tensión internas o necesidades de profundizar). Este paso se consigue a través de la dirección de quienes coordinan el círculo con encomiendas específicas (encontrar similitudes, identificar emociones, eventos extraordinarios, etc.). Un aspecto más en torno a la interpretación es la **conciencia del sentido de la escucha y la devolución**; es decir, la capacidad que se adquiere de preguntarse ¿desde dónde estoy escuchando? ¿qué dice de mí lo que quiero devolver? ¿cuál es la pertinencia de mi devolución? ¿qué sentí al escuchar y cómo mi sentir está interviniendo en mi escucha? De esta manera, a lo largo de los círculos pude ir viendo cómo los participantes dan cuenta de esto, al anunciar por ejemplo que lo que dicen puede ser una sobreinterpretación.

Por otra parte, el proceso de interpretación deriva en un ejercicio de **pensamiento categorial**, “entendiendo este como un ejercicio de análisis, abstracción y síntesis que permiten la comprensión de las relaciones sociohistóricas desde la formulación de representaciones conceptuales abiertas a contenidos teóricos coherentes al movimiento de la realidad” (Cuesta Moreno, 2018, p. 361). Así el proceso de escritura y reelaboración de la didactobiografía permite delimitar **categorías de análisis** de la propia historia que, desde la transversalidad del campo emocional, se convierten en marcas y afectaciones estructurantes, y que después se deberán construir, darle contenido y sentido para la comprensión del mundo. El proceso de lectura categorial implica una escucha en busca de interconexiones, de transversalidades, que pueden estar explícitas o implícitas en lo escrito, para construir categorías que generen hilos de sentido.

El construir categorías de análisis, como plantea Zemelman (2001), dista de ser usado imponiendo los significados dados por teorías existentes, para pensarlas de manera epistémica, es decir, vaciarlas de sentido y **re-semantizarlas** desde la experiencia del sujeto. Para tal efecto, se pretende que la **categoría sea adjetivada**, se caracterice de manera inédita, atribuyendo elementos que den sentido nuevo al uso del concepto; por ejemplo pensar la rabia como una rabia itinerante, o identificar el miedo que expresa como transversal una persona intergénero mexicana de 40 años que ha vivido con afecciones crónicas de salud en la infancia, y en la edad adulta como miedo al aislamiento, de esta manera la categoría es “revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas” (Zemelman, 2001, p. 3).

Un último elemento a tomar en cuenta en el proceso de interpretación que exige el dispositivo didactobiografía es la comprensión de las **paradojas intrínsecas** dentro de la narración que se construyen. Entiendo como paradojas a las contradicciones intrínsecas en el texto, y que no requieren ser resueltas pues hablan del movimiento mismo de la realidad compleja, de los dobles lugares, las tensiones entre roles que el sujeto experimenta; así la identificación con las poblaciones indígenas de un varón mestizo en Bolivia, es al mismo tiempo de acercamiento y de alejamiento, o bien la noción de *cuidado* que vive una persona en México está en tensión constante entre el ocultamiento, la renuncia y la ternura.

## VI. REFLEXIONES FINALES

Como síntesis de lo expuesto diremos que la didactobiografía es, en un sentido amplio, un dispositivo de aprendizaje de los procesos de investigación sobre la experiencia vital: escuchar-se, leerse, indagar sobre el sentido de la propia historia, va desarrollando la capacidad de problematizar lo dado, la narrativa establecida para profundizar, además de habilitar(me) al sujeto en un pensar categorial. Para este ejercicio la escucha de sí y de los otros es una necesidad permanente que prepara a quienes desean investigar a escuchar la otredad. Esto permite asumir que retornar sobre sí en busca de afectaciones y marcas no es una interpretación *a priori*, o desde los prejuicios, pues el ejercicio de interlocución con la propia historia me ha permitido trascender los supuestos iniciales y descubrir procesos y articuladores de la experiencia más allá de los conocidos, sin dejar de lado la exigencia de leer la experiencia en tensión con diferentes niveles de análisis.

Por otra parte, la didactobiografía es un dispositivo político, ya que, al conocer mis propias afectaciones, me he colocado en una realidad que me indigna, me cuestiona o me duele desde lo más vital, encontrándome en la necesidad de transformar el mundo que le afecta, rebasando así la indolencia que caracteriza la pretensión de objetividad de las ciencias tradicionales. Se ubica en una dimensión política, además, porque desde la emergencia de la subjetividad me he podido reconocer como un ser social que ha sido atravesado por los procesos históricos, al igual que otros, dando a la búsqueda de comprensión del mundo un nuevo sentido, donde se potencializa la investigación con miras a la transformación del mundo.

De esta manera, la escritura, lectura, reescritura, interpelación, preguntas por los sentidos de la biografía, se tornan en un proceso de lectura de la historia desde la propia historia, lo que posibilita el recorte de un objeto de investigación desde quien se es; lo mismo que evidenciará la subjetividad, pero no como algo individual y sin conexión con la realidad más amplia, sino como parte del complejo entramado de la realidad

sociohistórica; logrando que lo que se ha encontrado del tránsito vital, las marcas y afectaciones, acompañen al sujeto en la necesidad de comprensión y transformación de la realidad.

## REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (2006). *Autoanálisis de un sociólogo*. Barcelona: Anagrama.
- Canal Encuentro (username). (18 de octubre de 2017). *Historias debidas VIII: Rita Segato (archivo de video)*. Obtenido de [https://www.youtube.com/watch?v=kMP21R\\_MQ1c&t=101s](https://www.youtube.com/watch?v=kMP21R_MQ1c&t=101s)
- Canal Encuentro (username). (18 de abril de 2018). *Historias debidas VIII: Silvia Rivera Cusicanqui (archivo de video)*. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=1q6HfhZUGhc&t=82s>
- Christlieb, P. F. (2011). Lo psicosocial. En A. O. Bernal & J. Ramos, *Psicología Social Crítica* (pp. 46-55). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cuesta Moreno, O. J. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina –IPECAL. *Kavilando*, 10(2), 356-374.
- Freire, P. & Faundez, A. (2013). *Por una Pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Le Breton, D. (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 68-79.
- Leclerc-Olivé, M. (2009). Temporalidad de las experiencias: las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 4(8), 1-39.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: J C Saez.
- Ovejero, A. (2011). La construcción social de las emociones. En A. Ovejero & J. Ramos, *Psicología Social Crítica* (pp. 152-180). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Peña Cuanda, M. D. (2008). Pensar la interpretación: la construcción del sentido en ciencias sociales. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, 6(2), 177-187.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente de vida*. México: Instituto Politécnico Nacional / IPECAL.
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119-133.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y ciencias sociales. *Suplementos: círculos de reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales*, 45, 5-22.
- Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico : los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México [vol. 10]*. Ciudad de México: Instituto pensamiento y cultura en América Latina.
- Zemelman, H. (2007) *De la esperanza a la lógica de la potenciación*. México: IPECAL.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis* [en línea], 7. <http://journals.openedition.org/polis/943> .

## NOTAS

- 1 Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, fundado por Hugo Zemelman y Estela Quintar, que enseña a investigar desde las propuestas de epistemología de la conciencia histórica y didáctica no-parametral.
- 2 Revisado de Freire & Faundez (2013) y de las entrevistas realizadas a Segato y Rivera Cusicanqui en el programa *Historias Debidas*.
- 3 Cada sesión de encuentro de formación en el posgrado es parte del transcurso del círculo de reflexión en IPECAL.