



**Jorge Luis Cruz Hernández  
Josefa Bravo Moreno  
Xóchitl Vanessa Martínez Monroy**

2024

**Cuerpo y subjetividad en el  
proceso de investigar sobre  
lo educativo. Apuntes  
desde el hacer decolonial  
en una Universidad  
Pedagógica Nacional**

En L. Montaña Sánchez y S. Liddiard Cárdenas (coords.). *La investigación educativa, una tarea colectiva* (pp. 71-83). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Esta obra está bajo licencia internacional  
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.  
CC BY-NC 4.0

# **Cuerpo y subjetividad en el proceso de investigar sobre lo educativo. Apuntes desde el hacer decolonial en una Universidad Pedagógica Nacional**

JORGE LUIS CRUZ HERNÁNDEZ

JOSEFA BRAVO MORENO

XÓCHITL VANESSA MARTÍNEZ MONROY

**D**esde el campo de la investigación cualitativa, la voz de las y los participantes es fundamental para la construcción de conocimiento y la transformación social (Bishop, 2012). Hoy en día existen propuestas, de carácter cualitativo, que legitiman la experiencia de la y el investigador como una tarea importante para la generación de conocimiento situado, pues suponen que la relación entre sujeto y objeto es incapaz de verse por separado (Denzin y Lincoln, 2012). Sin embargo, solo en métodos específicos es permitido emerger desde la experiencia, tales como las investigaciones posmodernas de carácter introspectivo, como la autoetnografía, las entrevistas narrativas o las historias de vida (Chase, 2015).

Existe una producción académica que sitúa al sujeto investigador o investigadora como protagonista de la construcción de conocimiento. Estas propuestas están situadas desde el pensamiento decolonial (Ortiz, 2022; Ortiz y Arias, 2019; Palma-Inzunza y Fernández-Baldor, 2019; Ortiz et al., 2018), el feminismo decolonial (Satta, 2021; Satta, 2022; Cuero, 2019) y la autoetnografía (Cornejo, 2011; Montaña, 2019; Cruz, 2022; Romero y Santamaría, 2021), entre otras obras académicas que señalan la importancia del cuerpo y la subjetividad como piezas clave para comprender y transformar el mundo.

Dichos estudios están situados desde la antropología, la psicología social y la sociología. Al día de hoy, las producciones académicas donde se visibiliza al yo de la experiencia son escasas en el ámbito de la educación, salvo reflexiones que dan cuenta del cuerpo en el área de la educación física (Olive et al., 2021; González-Calvo et al., 2018) y la práctica docente (Rivera, 2012; Fernández y Villanueva, 2022). En cada uno de estos escritos, la voz encarnada de la y el investigador resuena en las experiencias de las y los lectores, otorgando verosimilitud a las historias sistematizadas (Bruner, 2003).

De lo anterior se demuestra que las investigaciones introspectivas, de carácter decolonial y autoetnográfico, están cobrando relevancia para develar las relaciones de poder que operan en la realidad concreta de las y los sujetos sociales. Desde esta posición hay elementos en común que unen a las metodologías cualitativas (como la autoetnografía) con las metodologías decoloniales, que es el interés de transformar la realidad del sujeto que investiga; la visibilización del yo de la experiencia y un discurso afectivo/corporal que emana de la historia sociocultural (Guasch, 2019; Ortiz, 2022).

En este sentido, producir conocimiento subversivo implica que la y el sujeto rompa con el sentido común de la experiencia, aprenda a cuestionarla y se involucre en el proceso. Es decir, colocarse frente a la realidad para ubicarse en ella y transformarla en un discurso de futuro (Gómez y Zemelman, 2006). De esta manera, el conocimiento producido es la expresión geopolítica del acontecer social asimilado culturalmente en la y el sujeto, y transformado a nuevos discursos a través de la resignificación de la experiencia.

Para retratar los fenómenos sociales, manifestados en el cuerpo de quien investiga, se necesita de acercamientos metodológicos más sensibles a las voces situadas de la experiencia; donde investigar con el corazón sea el primer paso para romper con el discurso del poder (Denzin, 2017). En este caso, en la relación sujeto-objeto en el proceso de investigación éstos se entrelazan para dar cuenta de una realidad construida intersubjetivamente (Berger y Luckmann, 2019), y como tal, con múltiples posibilidades para transformarla (Zemelman, 1992).

Si uno de los elementos comunes entre la población latinoamericana es la historia de opresión y la violencia étnica, racial y epistemológica (Puiggrós, 2004), es primordial que las y los investigadores reconozcan el lugar que ocupan dentro de las relaciones de poder. A nuestro modo de ver, no se puede transformar la educación si los agentes educativos no inician por transformar sus realidades. De esta manera, la investigación es uno de los caminos que puede brindar la emergencia del sujeto en su devenir social.

El problema es que, al día de hoy, las universidades siguen apegadas a cánones establecidos que impiden que las y los investigadores noveles se descubran como sujetos históricos situados en un tiempo y un espacio de la realidad concreta. La herencia académica de no contaminar la escritura científica con el yo de la experiencia, y la poca credibilidad de producir conocimiento situado, reproducen una práctica investigativa en la que el sujeto queda desdibujado de la realidad. No hay sujetos en la investigación ni en la producción de conocimiento (Zemelman, 1992).

El punto central es el locus de enunciación, es decir, la ubicación geopolítica y corpo-política del sujeto que habla. En la filosofía y en las ciencias occidentales, el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis [Grosfoguel, 2022, p. 79].

Este escrito da cuenta de la experiencia de tres profesores y profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, respecto a la formación de investigadores. Nos ubicamos dentro de la postura teórica decolonial para iniciar el proceso de construcción de la pregunta de investigación con estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de quinto y sexto semestres, durante los ciclos escolares 2021-2022 y 2022-2023. Se inició con el descubrimiento del yo de la experiencia para luego problematizarla en una pregunta de investigación.

## **EL PROYECTO DECOLONIAL**

La Universidad Pedagógica Nacional, 151, Toluca, en su Sede Regional Acambay, está localizada al norte del Estado de México, en una zona ancestral caracterizada por contar con herencia otomí, por lo tanto la

mayoría de las y los estudiantes provienen de esas zonas rurales, donde aún siguen vigentes algunos saberes indígenas. Además de ello, las crisis sociales, producto de las políticas neoliberales, han ocasionado que muchos de sus pobladores hombres y mujeres emigren a Estados Unidos, dejando a sus hijos al cargo de sus abuelos y abuelas.

El profesorado de la universidad solo puede dar cuenta de la crisis sociocultural, y sus consecuencias, al margen de los contenidos curriculares. Ante esto, la vida universitaria sigue su curso, como si el mundo académico y científico no tomara en cuenta la existencia de una realidad específica que se vive todos los días. Una realidad compleja, caracterizada por discursos hegemónicos, y entrelazada por fenómenos socioculturales particulares; llámese violencia de género, étnica, racial y epistemológica, drogadicción, alcoholismo y pobreza.

La inexistencia de sujetos concretos, durante la formación, intensifica las relaciones de poder y de violencia producidas por el sistema capitalista, patriarcal y colonial. Desde este lugar epistémico, el sujeto cartesiano se convierte en el centro del universo; sin rostro, sin lugar y sin tiempo (Grosfoguel, 2022). Por lo tanto, en este sistema se invisibiliza al sujeto real y se lo convierte en un sujeto moderno, capitalista/neoliberal, descarnado del mundo de los sentimientos y de las relaciones humanas y colectivas (Laval y Dardot, 2015).

Por lo tanto, el proyecto decolonial sienta las bases teórico-metodológicas para construir espacios simbólicos caracterizados por la aceptación del cuerpo y la subjetividad como elementos fundamentales de la pedagogía y la investigación. En primer lugar, permite comprender que el poder también opera en los cuerpos y en las subjetividades (Monetti, 2021), y en segundo, que dichos síntomas individuales son la expresión de una realidad estructural compleja.

El proyecto decolonial, en su acepción más amplia, considera toda práctica educativa como una práctica política de recuperación del otro en colectividad. Y en esta recuperación están implicadas las creencias, las formas de conocer y sentir, y formas de interactuar con el entorno natural y social; diferente a la racionalidad occidental moderna. En primer lugar, visibiliza al cuerpo y su subjetividad; en segundo, reco-

noce la existencia de diversas formas de conocer y validar el mundo (Restrepo y Rojas, 2010).

De lo anterior, sostenemos que el lugar del cuerpo, como territorio de resistencia, es el inicio de un proceso de investigación en clave decolonial, ya que “siempre hablamos desde un espacio particular en las estructuras de poder. Contrario al mito cartesiano, el conocimiento es siempre situado en un espacio y un cuerpo” (Grosfoguel, 2022, p. 79). En este sentido, la subjetividad, aquella que se forma de creencias, sentimientos, expectativas, miedos y frustraciones (Torres, 2019), cobra relevancia para comprender la realidad más amplia.

Desde este lugar, el proyecto decolonial busca recuperar “lugares de memoria, historia, dolor, lenguas que ya no son lugares de estudio sino de pensamiento, lugares epistémicos” (Fernández, 2017, p. 4). Y para lograrlo se precisa de una metodología capaz de visibilizar al sujeto histórico, cultural y afectivo demarcado por las relaciones asimétricas de poder en un tiempo determinado, de tal manera que este pueda visibilizarse como un producto instituido e instituyente, capaz de producir nuevos discursos.

En síntesis, el proyecto decolonial está encaminado a “luchar contra las injusticias, la inequidad social, la exclusión en cualquiera de sus manifestaciones, develando las condiciones y entramados que configuran la colonialidad” (Ortiz et al., 2018, p. 210), situaciones específicas que la mayoría de las y los estudiantes, y el profesorado, experimentan todos los días, y que por lo general consideran como un aspecto natural que aceptan como proyecto y destino.

Por lo tanto, recuperamos los conceptos de geopolítica de conocimiento y corpo-política del conocimiento, ya que refieren “al pensamiento crítico que se produce desde espacios y cuerpos a partir de la experiencia vivida de dominación como sujetos subalternizados en las zonas del no-ser del sistema-mundo” (Grosfoguel, 2022, p. 81). De ahí la importancia de vincularnos con las ciencias decoloniales que “deben partir del *damne* (condenado) de Franz Fanon y Aimé Césaire” (Grosfoguel, 2022, p. 127), un rasgo que caracteriza a las y los sujetos latinoamericanos.

## EL PROCESO METODOLÓGICO DEL HACER DECOLONIAL EN LA UPN

El *hacer decolonial* es una propuesta que permite la construcción de conocimientos situados a partir del estudio de la experiencia corporizada. En este sentido, Palma-Inzunza y Fernández-Baldor (2019) consideran posibilidades de llevar a cabo una investigación social, con pretensión decolonial, a partir de dos criterios: debe surgir desde el recuerdo sobre experiencias vividas, de historias y relatos de injusticia, y partir desde la posicionalidad del investigador.

Estos dos criterios contribuyen a dar un lugar epistémico a la experiencia de las y los estudiantes dentro de la Universidad, que, al día de hoy, siguen considerándose como objetos de conocimiento descontextualizado, como recipientes vacíos, deshistorizados de su propia realidad. De ahí que el lugar geopolítico de quien investiga es pieza clave para comprender las relaciones de poder que operan desde la estructura social.

De lo anterior hemos llegado a pensar que el discurso de la pedagogía (dominante) también está alejado de los sujetos concretos. Por esta razón decidimos conjugar el trabajo académico con la formación en investigación, para visibilizar la experiencia individual y colocarla en una voz colectiva que resuene en otros ámbitos de la sociedad, de tal manera que el discurso decolonial ofrezca las bases para redireccionar nuestra intervención docente hacia la resignificación de la experiencia.

...un proyecto descolonizador no se puede quedar en el texto ni en el ámbito académico, sino que debe constituirse en una praxis que tienda hacia la descolonización (Vázquez, 2013). A esta praxis decolonizante nosotros le hemos denominado hacer decolonial, y se despliega mediante tres acciones/huellas decoloniales: contemplar [comunal], conversar [alterativo] y reflexionar [configurativo], las cuales caracterizan la vocación decolonial [Ortiz y Arias, 2019, p. 156].

El primer momento, denominado *contemplar comunal*, es “un sentir-escuchar-vivenciar-observar decolonial; un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla,

sino que se deja observar observando” (Ortiz y Arias, 2019, p. 157). Este primer ejercicio no fue una tarea sencilla, puesto que implicó que todas y todos los involucrados (estudiantes y profesorado) desnudáramos nuestra experiencia, mostrando parte de nuestra subjetividad vertida en epifanías personales.

Nosotros, el profesorado, sentimos el resonar de las experiencias; en cada una de ellas estábamos reflejados de alguna manera. Experimentamos el *vivenciar*, y mientras observábamos a los ojos, compartíamos historias de dolor e injusticias. A través de un círculo de reflexión, que sucedió en varias sesiones, se estuvo presente (un *observar colectivo*), y experimentamos el *dialogar-preguntar* acerca de aquellos relatos que seguían latentes en el espacio/tiempo de la experiencia corporal.

Este primer proceso estuvo mediado a partir de preguntas que posibilitaron el reconocimiento de las y los actores como sujetos históricos. A través de estas preguntas hubo llantos, risas, quejas de todo tipo que nos permitieron conocer un aspecto fundamental de nosotros mismos y del estudiantado.

**Tabla 1**

*Experiencias del primer momento, contemplar comunal*

Preguntas detonadoras	Algunas reflexiones
¿Cómo te sientes en estos momentos y por qué?	“Me siento frustrada por quedar embarazada durante la carrera profesional”
¿Qué experiencias, como estudiante/profesor/hijo(a), cambió el panorama de tu realidad?	“Tuve una maestra, en la secundaria, que me dijo que no tenía la capacidad para seguir estudiando, y esto me destrozó”
¿Qué te gustaría cambiar de esa mala experiencia que pasaste en los espacios escolares y/o sociales?	“Me gustaría que mis compañeritos de la escuela me reconocieran no sólo por mi aspecto físico, sino por mi capacidad de imaginar y crear arte”
¿Qué experiencias de tus compañeros y compañeras sigue resonando en tí?	“Me sigo pensando como una persona inferior, incapaz de lograr las cosas por mí misma. No tengo la suficiente confianza para creer que sí puedo”

Fuente: Respuestas recuperadas del pizarrón del aula B (diferentes momentos del contemplar).



Por otro lado, el *conversar alterativo* es una reflexión afectiva, basada en el amor, en el respeto, en la solidaridad, pero con honestidad y responsabilidad (Ortiz y Arias, 2019). Ante la visibilización del sujeto, pudimos reconocernos como un colectivo con varios puntos de encuentro. Desde el estudiante varón más rudo, que mostró parte de sus afectaciones al dar cuenta de la experiencia de COVID-19 y la pérdida de su padre, a las estudiantes más calladas y solitarias, determinadas por experiencias de *bullying* y maltrato familiar.

El reflejo de la experiencia de todos y todas permitió humanizar la actividad académica y el proceso de investigación. En este sentido, el *reflexionar alterativo* permitió la entrada de otras posibilidades de transformar la experiencia con ayuda de las y los demás; “reconocer la importancia del otro como interlocutor válido, socialmente afectado, capaz de transitar con los diversos en la construcción de una sociedad más equitativa e incluyente” (Grisales y Zuluaga, 2018, p. 13).

Por último, el *reflexionar configurativo* “implica volver a flexionar, soltar creencias, cerrar los ojos y abrir las manos para soltar las creencias que nos paralizan” (Ortiz y Arias, 2019, p. 161). Y en este proceso ocurre algo inevitable: la oportunidad de comprender el mundo, ya que en este momento se requiere de información “para provecho particular, ir creando un discurso habitual, lleno de cultura, acontecimientos que describan el mundo que hemos ido configurando” (Ortiz y Arias, 2019, p. 161). En este caso permitió romper con el sentido común de la experiencia y ubicarla en temáticas de estudio.

A partir de lo anterior se inició el proceso de búsqueda y sistematización de artículos científicos. Durante este proceso la lectura se convirtió en una tarea genuina que ayudó a explicar, de alguna manera, los síntomas sociales asimilados en el cuerpo cultural de cada estudiante. Lo mismo pasó con el colectivo docente, pues nos ubicamos en temas relacionados con las emociones en la masculinidad, el feminismo decolonial y la interculturalidad. En la Tabla 2 se presentan algunos ejemplos de temas y preguntas iniciales de investigación de estudiantes de pedagogía, temas que se sistematizaron también en un círculo de reflexión y que se fueron perfilando para la construcción de conocimiento situado.

**Tabla 2***Reflexionar configurativo y delimitación al objeto de estudio*

Afectación corporeizada de la experiencia	Propuestas de temas de investigación	Propuesta de construcción del objeto de estudio
Maltrato psicológico por parte del profesorado; miedo, terror y desconfianza hacia la autoridad educativa	Pedagogía del amor en educación	¿De qué manera la pedagogía del amor permite resignificar la experiencia de maltrato en la escuela?
Sentimiento de inferioridad por el hecho de ser mujer. Embarazo durante su carrera	La perspectiva de género en educación	¿Cuáles han sido los retos y desafíos de estudiantes embarazadas respecto a su trayectoria académica en la Universidad?
La experiencia de no tener los argumentos para educar a los hijos ante los videojuegos y la tecnología	El impacto de los videojuegos en el aprendizaje del alumno	¿Cuáles son las bondades cognitivas de utilizar los videojuegos en el contexto escolar?
Acoso sexual por parte del profesorado	El acoso escolar en educación básica	¿Qué tipo de protocolos de actuación existen en educación básica para erradicar el acoso escolar en estudiantes mujeres?

*Fuente:* Elaboración colectiva durante el proceso de investigación.

Una vez revisado, sistematizado y analizado el contenido de los artículos seleccionados (el estado del arte), algunos estudiantes lograron romper con el sentido común, es decir, con las creencias instaladas naturalmente sobre el racismo, la violencia, la tecnología o la desmotivación. De la misma manera, el profesorado también reflexionó que todos y todas tenemos marcas que llevamos todo el tiempo, y que a partir de esta concientización se puede transformar la realidad particular con el solo hecho de nombrar dichas afectaciones.

Es importante mencionar que dentro de la universidad se resisten a visibilizar al yo de la experiencia en el proceso de construcción del objeto de estudio y en la producción escrita. En este caso, de las dos generaciones de estudiantes de pedagogía, solo dos lograron culminar su investigación con metodología decolonial. Uno de los trabajos se publicó en una revista indexada; el otro fue presentado como ponencia

en un congreso internacional sobre violencias, y será publicado como capítulo de libro.

## CONCLUSIONES

El proceso investigativo estuvo mediado, casi todo el tiempo, por la lectura del mundo. De una afectación se pasó a un tema y de ahí a una pregunta que permitió cuestionar la realidad, pero también permitió comprender acontecimientos de dolor, pues la violencia o la injusticia vividas son producto de una organización social más amplia que no se puede percibir desde el sentido común. Solo a través del diálogo es posible ser sujeto histórico, y a través de la pronunciación de la palabra se comienza a develar el mundo.

Por tanto, el cuerpo se convierte en la principal herramienta para la construcción de la realidad, ya que no solo está compuesto de materia física, sino de emociones, historia, cultura y creencias. Involucrar al cuerpo y la subjetividad en el proceso de investigar sobre lo educativo se convierte en un acto revolucionario frente al despojo político que el neoliberalismo ha hecho de los cuerpos. Más allá de investigar colectivamente, la perspectiva decolonial invita a pensarnos en colectivo.

Desde la posición de la pedagogía crítica, como soporte intelectual de nuestra formación, miramos la realidad de nuestra práctica como aquella que posibilita la transformación de nuestros estudiantes. Asumimos la postura epistémica que dicta que “el personal docente debe identificarse como un gestor del conocimiento activo dentro del proceso educativo, debe visionarse [sic] como un engranaje dinámico de las instituciones educativas, capaz de ser parte de la transformación que como país se pretende” (Ortiz et al., 2018, p. 221).

La propuesta interpeló nuestras realidades como profesores insertos en un sistema hegemónico, de tal manera que el ejercicio didáctico contribuyó a repensar el proceso de la investigación como necesaria para la construcción de subjetividades afectivas, vinculadas con el buen trato, más allá de generar conocimientos científicos. Concluimos que el hacer decolonial, como ruta epistemológica y metodológica, involucra al cuerpo y la subjetividad de todas y todos los involucrados en el acto

de conocer, lo que permite la formación de educadores conscientes de su realidad concreta.

## Referencias

- Berger, P., y Luckmann, T. (2019). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bishop, R. (2012). Hacia una investigación libre de la dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. 1 (pp. 231-282). Gedisa.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV (pp. 58-112). Gedisa.
- Cornejo, G. (2011). La guerra declarada contra el niño afeminado: una autoetnografía “queer”. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (39), 79-95. <https://www.redalyc.org/pdf/509/50918284006.pdf>
- Cuero, A. (2019). ¿Es posible una intervención feminista descolonial? Una reflexión sobre la experiencia y la práctica política antirracista. *Revista Digital de Ciencias Sociales*, 6(10), 21-40. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/1722/1230>
- Cruz, J. L. (2022). Autoetnografía con perspectiva de género. Una forma narrativa de producción de conocimiento desde las masculinidades no hegemónicas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1700, 1-14. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1700>
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2(1), 81-90. <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01036>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *El campo de la investigación cualitativa*. 1 (pp. 43-101). Gedisa.
- Fernández, I. (2017, jun. 2). Entre la pedagogía freireana y el pensamiento decolonial. *Otras voces en educación*. <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/223824>
- Fernández, A., y Villanueva, G. (2022). Autoetnografía de dos maestras en los inicios de la educación a distancia en la pandemia de 2020. *Revista Pensamiento Actual*, 28(38), 86-101. <https://doi.org/10.15517/pa.v22i38.51423>
- Gómez, M., y Zemelman, H. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. Pax.

- González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L., y Hortigüela-Alcalá, D.H. (2018). La influencia de los espacios para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje en educación física. Una perspectiva autoetnográfica. *Retos*, 34, 317-322. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.63672>
- Guasch, O. (2019). Prólogo. Autoetnografías, corrección política y subversión. En E. Alegre-Agis y S. Fernández-Garrido (eds.), *Autoetnografías, cuerpos y emociones. Perspectivas metodológicas en la investigación en salud* (pp. 7-13). URV.
- Grisales, L. D., y Zuluaga, P. (2018). La didáctica no parametral, un camino investigativo de constante cierre y apertura. *Plumilla Educativa*, 21(1), 11-28. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.21.2973.2018>
- Grosfoguel, R. (2022). *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Akal.
- Laval, C., y Dardot, P. (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Gedisa.
- Monetti, E. (2021). Enseñar y aprender en la virtualidad: un relato autoetnográfico sobre el lugar del cuerpo en los nuevos escenarios educativos. *El Cardo*, (17), 25-37. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/567/5672633002/5672633002.pdf>
- Montaño, O. (2019). *Performance por la lejana muerte de mi padre. Autoetnografía artística y decolonial desde mi cuerpo migrante* [Tesis de Doctorado]. Universitat Politècnica de Valencia.
- Oliver, M., Pérez-Samaniego, V., y Monforte, J. (2021). Humillación, educación física y formación superior en ciencias de la actividad física y el deporte: una autoetnografía moderada. *Movimento*, (27), 1-19. <https://scer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/111554/63571>
- Ortiz, A. (2022). Decolonizar las ciencias sociales: altersofía y hacer decolonial. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), 2-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615732>
- Ortiz, A., y Arias, M. (2019). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos*, 16(31), 147-166. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>
- Ortiz, A., Arias, M., y Pedrozo, Z. (2018). Metodología ‘otra’ en investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *Revista FAIA*, 7(30), 172-200. <https://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>
- Palma-Inzunza, P., y Fernández-Baldor, A. (2019). Decolonialismo epistémico: hacia la definición de una investigación social en clave decolonial. En S. Quintriqueo y D. Quilaqueo (coords.), *Educación e interculturalidad: aproxi-*

- mación crítica y decolonial en contexto indígena* (pp. 12-28). Universidad Católica de Temuco, RIEDI.
- Puiggrós, A. (2004). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración Iberoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Restrepo, E., y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Editorial Universidad del Cauca.
- Rivera, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la autoetnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4040006.pdf>
- Romero, V., y Santamaría, L. M. (2021). Violencia sexual en el trabajo de campo: autoetnografía a dos voces. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, 7(1), 1-34. <https://doi.org/10.24201/regv7i1.717>
- Satta, P. (2021). Emociones pandémicas: sentir la pandemia en el cuerpo. Una autoetnografía feminista decolonial, afectiva y encarnada [Tesis de Maestría]. Universidad de Granada.
- Satta, P. (2022). Investigar desde la corazonada. Una propuesta de investigación-emoción decolonial y encarnada. *Revista Uruguaya de Antropología y Etnografía*, 7(1), 46-62. <https://doi.org/10.29112/ruae.v7i1.1540>
- Torres, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Nómada.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos.