

LA HISTORICIDAD COMO CATEGORÍA EPISTÉMICA EN EL PROCESO DE PROBLEMATIZACIÓN

Stefany Alejandra Consuelos Herrera

Maestra en Investigación de la Educación. Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). stefany.consuelos@isceem.edu.mx

Recibido: 30 de septiembre 2025.

Aceptado: 30 de octubre 2025.

Resumen

Desde una propuesta metodológica decolonial, el presente texto se plantea la posibilidad de problematizar el fenómeno advertido retomando la historia de quien investiga, en el entendido de que los movimientos de constitución y determinación que configuran las experiencias de los sujetos investigadores no se encuentran al margen de las estructuras sociales, por lo tanto, sus experiencias están conectadas con las experiencias de otros.

Desde este planteamiento, la propuesta de la historicidad como categoría epistémica pone bajo sospecha la noción de objetividad que ha permeado a la investigación científica y a su vez remarca la importancia de problematizar desde la realidad social en la que viven los sujetos, explicitando cómo los conocimientos se encuentran situados, encarnados y contextualizados.

Palabras clave: Historicidad, problematización, episteme, decolonialidad, epistemología.

Abstract

From a decolonial methodological perspective, the present text proposes the possibility of problematizing the identified phenomenon by drawing upon the researcher's own history, based on the understanding that the processes of constitution and determination that shape researchers' experiences are not external to social structures; consequently, their experiences are intrinsically connected to the experiences of others.

From this standpoint, historicity as an epistemic category calls into question the notion of objectivity that has permeated scientific research, while simultaneously underscoring the importance of problematizing phenomena from the social realities inhabited by subjects, thereby making explicit how knowledge is situated, embodied, and contextualized.

Keywords: Historicity, problematization, episteme, decoloniality, epistemology.

Introducción

El artículo deriva de una investigación doctoral en curso en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), en el marco del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, en donde se plantea como objeto de investigación las relaciones de poder que se configuran en la jerarquía laboral y la situación de vulnerabilidad corporal en la trayectoria de tres maestras de educación básica en el Estado de México. Se resalta que, para efectos de este texto se va a centrar la atención en el momento de problematización, específicamente al retomar la historicidad como una potencialidad epistémica puesto que permite desmontar la idea de objetividad en la investigación al considerar la historia del sujeto investigador como punta de lanza para cuestionar la realidad.

Se parte de reconocer que la investigación en el ámbito social se encuentra fuertemente permeada por el método científico, el cual se caracteriza por hacer uso de la teoría *a priori*, esto quiere decir que son las propuestas teóricas las que sobredeterminan la problematización de la realidad. Es a partir de los presupuestos teóricos que se estructura el problema de investigación, dado que se encuentran los vacíos teóricos y se plantean las hipótesis con el fin de verificar la universalidad de la teoría o explicar la realidad.

Por otro lado, la revisión de la literatura científica permite advertir que la historicidad ha tendido a una reflexión sobre la historia de la ciencia (Castro-Gómez, 2002), por lo que es fácil encontrar en los buscadores documentos que aluden a la historicidad de fenómenos y categorías, así como la inmediata asociación a temas de historia y conciencia histórica, por lo que la mayoría de estas propuestas escritas son desarrolladas en términos de propuestas metodológicas.

Derivado de estos antecedentes, se reconoce que la recuperación de la historia del investigador es una posibilidad epistémica y metodológica que se ha explorado con poca vehemencia (Ramírez, 2021; Aguirre, 2017; Puebla, Estrada, Carbajal, 2018) en comparación con las investigaciones que no consideran la subjetividad del investigador como detonador para cuestionar la realidad.

La historicidad como punto de partida para problematizar la realidad

El método científico como proceso para la investigación es una construcción devenida de la Revolución Científica en Europa, la cuestión es que, como plantea (Quijano, 1992), pensar desde Occidente ha supuesto la constitución de la colonialidad en distintos aristas, entre ellos, la colonialidad del saber.

A partir de la represión sistemática y a las formas de conocer como estrategia de dominación, Occidente “impuso su imagen paradigmática y sus principales elementos cognoscitivos, como norma orientadora de todo desarrollo cultural, especialmente intelectual y artístico” (Quijano, 1992, p. 13). Uno de los falsos universalistas (Sousa, 2017, 2018) impuesto por la cultura europea radica en la escisión entre

cuerpo y razón, lo cual ha implicado la construcción de conocimientos descorporizados y descontextualizados (Lander, 2000). Ante dicho panorama, los esfuerzos epistémicos de la decolonialidad apuestan por cuestionar los criterios occidentales de validez, en términos de reconocer los conocimientos *otros*; una forma de construir una forma de investigar otra requiere inminentemente cuestionar las formas de proceder; ámbito en el que la decolonialidad nos convoca a reconocer, cuestionar y fisurar la colonialidad del saber que se materializan en las relaciones entre conocimiento y sujeto, por ejemplo.

Con base en estos argumentos y apuestas decoloniales, la historicidad como categoría epistémica adquiere especial relevancia al proponer la recuperación de las experiencias del sujeto investigador a fin de corporizar y contextualizar lo que sabe empíricamente.

Ahora bien, el método científico ha permitido la construcción de conocimientos importantes; pero también ha coadyuvado a la instauración de modelos universales, lo cual conlleva el amenazador riesgo de dejar fuera todo aquello que no es coherente o que no encaja con la normativa, violentando epistémicamente a los sujetos al desconocer sus cosmovisiones. La ciencia decimonónica ha relegado la subjetividad de quien investiga sus experiencias son diluidas a la luz de los conocimientos validados científicamente y todos estos conocimientos *otros* son desechados, silenciados e invisibilizados, lo que se traduce, como lo nombra (Sousa, 2010), en epistemicidios.

Entonces, surge la pregunta ¿una investigación descontextualizada y despersonalizada es una forma de violentarse epistémicamente, aún en calidad de autor? El planteamiento de la historicidad en tanto potencia epistémica, se materializa al abrir el espacio a formas de ser/hacer investigación, que fisuren y resquebrajen los modelos teóricos, epistemológicos y metodológicos que conforman las tradiciones científicas y que mantienen la escisión cuerpo-raciocinio del investigador; racionalidad que esconde la relación colonialidad/modernidad (Quijano, 2009). El paradigma decolonial cuestiona la descorporización y descontextualización del conocimiento y presta atención al lugar desde el cual se configura

lo que los sujetos sabemos; desde este paradigma se transita de concebir lugares de estudio a lugares de pensamiento (Mignolo citado en Walsh, 2003).

Esto potencia la configuración de una forma *otra* de construir conocimientos en la que la “estructura categorial se sustente en el saber del otro” (Ocaña, 2019) y posibilita la relación desde formas *otras* con quienes se construye conocimiento; esto es especialmente importante dado que al integrar en el referente empírico las voces de otros sujetos se puede percatar que existen puntos de encuentro o hilos invisibles que unen las historias del investigador y quienes le acompañan. Desde el paradigma decolonial, se enfatiza que no se trata de hacer investigación desde otras formas, ya que estas se mantienen en las lógicas permeadas de la colonialidad y modernidad. Se apunta a formas *otras* (Mignolo, 2000) que se sustenten en principios políticos, éticos, económicos y políticos que cuestionen la naturalización de la colonialidad -del poder saber y ser.

La historicidad como categoría epistémica permite recuperar los conocimientos situados, es decir, que son contruidos a la luz de las experiencias personales y por consiguiente nos permiten comprender el fenómeno desde la realidad social de los sujetos y no desde predisposiciones teóricas. Así, la narración de la historia que configura a quien investiga no es solo un momento que antecede a la investigación, sino que la historia del investigador es punto de inflexión para problematizar y construir el problema/objeto, dado que da cuenta de un recorte de realidad. Cruz et al. (2012) lo explicita al mencionar que si queremos escuchar las historias de los otros es necesario girar hacia nosotros y preguntarnos por nuestras propias historias como sujetos que hacen investigación.

En este sentido, se entiende la historicidad como un movimiento semejante a un espiral: la historia como narrativa inicial da pie para reconocer aquello que se encuentra oculto en la cotidianidad, dilucida algunos elementos que han confluído en las experiencias, permitiendo profundizar la problematización; y aunque partimos de un punto, la historicidad y la problematización permiten llegar a un punto cercano al inicial, puesto que al paso de las narraciones y reflexiones

ya no se entiende la historia personal de la misma forma que cuando se empieza; las experiencias son leídas como “reconocimiento y explicación de los múltiples factores que nos determinan en el tiempo y espacio” (León, 1997, p. 41). En coherencia con las propuestas decoloniales la historicidad permite pensar o visibilizar las historias locales y con ello, también, los conocimientos *otros* que construyen los sujetos.

El planteamiento de Orozco (2012) ayuda a configurar esta propuesta epistémica, puesto que menciona que la problematización, permite una apertura del proceso de investigación y tiene dos posibilidades de acción, por un lado, la interrogación a cerca de la realidad, que permite el reconocimiento de los problemas y en segundo lugar cuestionar los propios conocimientos. Este camino invita a reflexionar ¿cómo cuestionar los conocimientos que tradicionalmente se ha enseñado a despersonalizar?, ¿en la vida cotidiana hacen sentido las propuestas teóricas?, ¿la teoría que se aprende convoca a preguntarle a nuestra realidad?

La historicidad exige suspender por un momento las determinaciones teóricas que incitan a la explicación del fenómeno, para dar paso a un momento de observación, contemplación, y cuestionamiento a nuestras experiencias. Orozco (2012) alude a cuestionar los propios conocimientos, la historicidad en tanto momento epistémico, posibilita ser conscientes de cómo las experiencias personales configuraron lo que cada uno sabe.

La recuperación de la historia del sujeto investigador como ejercicio epistémico no radica en la recuperación memorística de los episodios de su vida, sino una reflexión que ponga de manifiesto porque el recorte de realidad (Zemelman, 1987) identificado inicialmente es importante, ¿qué fue lo que le permitió verlo?, ¿cómo se relaciona su experiencia con lo que está observando?, ¿qué conocimientos tiene acerca de lo que ha identificado?, ¿cómo lo nombra inicialmente?

La historicidad posibilita la problematización del fenómeno a partir de la propia experiencia, permite reconocer el lugar de enunciación y explicitar -como dice (Haraway, 1995)- cómo es que los conocimientos se encuentran situados. Esto es especialmente relevante,

ya que desde algunas propuestas como la decolonial y la feminista, la objetividad se concreta cuando se da cuenta del lugar de enunciación, lo que permite hablar de la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2026) y también de ser conscientes de algunos posibles obstáculos epistemológicos.

La historicidad no se limita a contar esa historia cíclica, sin movimiento, descontextualizada; más bien tiende a recuperar “en la medida que [los sujetos] vinculan y ponen en co-presencia realidades cuyas trayectorias y aientos ajustan y son ajustados por los sujetos, para dar sentido (como contenido y dirección) a sus prácticas y proyectos vitales” (León, 1997, p. 48); aunque este ejercicio epistémico inicia con la experiencia personal de quien investiga, no se limita a ella, cuestionar la realidad conlleva la co-presencia de otras historias con quienes se comparten coyunturas espacio-temporales; en este sentido, avanzado el ejercicio de historicidad, ya no solo es la historia personal, se considera a los otros, en el entendido de que no se puede comprender la propia historia al margen de los otros. En la investigación referida, problematizar implicó tres planos interconectados: teórico, empírico y contextual (Orozco, 2012); fue en el referente empírico que el ejercicio requirió echar mano de la experiencia de compañeras educadoras, lo que permitió ampliar la mirada del fenómeno y profundizar la problematización.

En este sentido, el presente no es un cúmulo azaroso de instantáneas agradables o desagradables; el presente es la recuperación, significación y reconfiguración de las experiencias anteriores en interrelación con la experiencia de aquellos con quienes se comparten coordenadas espaciotemporales. Problematizar la propia historia es traer al presente lo que en el pasado se había dejado de ver o nombrar; no solo se habla de un momento específico, sino que se traen elementos que permitieron llegar a esa situación, con esas particularidades. Y es justamente lo que la historicidad permite: recuperar las experiencias, pero no como postales con un protagonista, sino como una panorámica en la que se reconocen distintos elementos contextuales que permiten reconocer la configuración de ese preciso momento y como a partir de ese punto hay una reconfiguración como sujetos históricos.

Metodología

Cabe mencionar que, esta reflexión está sustentada en la distinción entre epistemología y episteme (Hoyos, 1992), la primera, alude a la teoría de la ciencia, es decir a la forma de proceder permeada por el paradigma positivista y con la que generalmente se asocian las cuestiones de validez, rigurosidad, objetividad, entre otros, como elementos imprescindibles durante la investigación. La colonialidad del saber nos ha planteado y reafirmado con voracidad que solo la producción occidental es la válida, son sus modelos a los que todos los sujetos se tienen que ajustar y todo lo que desborde sus límites ha de ser negado y silenciado; esto señala y ubica al conocimiento como una relación geopolítica en la que los silencios y las concesiones de palabra juegan un papel importante y no son neutrales.

Una consecuencia de la geopolítica del conocimiento (Walsh, 2003) radica en impedir que el pensamiento y conocimiento sea generado y construido desde otros espacios, de aquí la relevancia de la configuración de los paradigmas *otros* para reconocer los conocimientos y las formas de ser/estar en el mundo que se han configurado desde los contextos locales; abriendo el espacio para reconocer que los sujetos están situados y posicionados en concordancia con sus esquemas de interpretación.

El pensar epistémico (Zemelman, 2005), se sustenta en la observación y problematización de la realidad sin un referente teórico *a priori*; en el ámbito de la investigación conlleva el reto de suspender el bagaje teórico que poseemos; esto es especialmente importante, puesto que comenzar a problematizar a partir de categorías ya construidas niega e imposibilita ver lo que sucede en las relaciones y en las dinámicas socioculturales. Resalta señalar que, el pensar epistémico no está delimitado al ámbito científico, los sujetos recurren a él, dado que tienen la capacidad de observar, pensar, reflexionar y nombrar (sin necesidad de teorizar académicamente) aquello que vemos en nuestro mundo cotidiano.

Metodológicamente, la propuesta de la historicidad como categoría epistémica se ha configurado a partir de los aportes decolo-

niales, en donde la distinción entre epistemología y episteme resulta de gran relevancia; en el supuesto de que, tanto los conocimientos académicos como los conocimientos contruidos cotidianamente son igual de importantes. De hecho, la ecología de saberes (Sousa, 2017) propone la necesidad de un diálogo entre los conocimientos derivados de las distintas realidades, asumiendo que el conocimiento es inacabado; sin embargo, para poder dialogar junto con las realidades locales es necesario descolonizarlo, en otras palabras, hay que “liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea” (Quijano, 2009, p. 19); esta invitación nos convoca y a la vez nos exige en prestar atención si a través de nuestras investigaciones denunciemos la reproducción de formas de pensamiento o, por el contrario, nos mantenemos aparentemente neutrales.

Ante esta descorporización y descontextualización del conocimiento, la historicidad y la decolonialidad reconocen que los sujetos son partícipes activos socioculturalmente en coyunturas espaciotemporales, por lo que se “[...] enfoca el análisis al modo como ese movimiento está dado por la articulación de diferentes planos espaciales y ejes temporales que conforman el presente de los sujetos sociales” (León, 1997, p. 53); es decir, los sujetos no viven el contexto de la misma forma, aunque aparenten similitudes. Esta consideración coyuntural particulariza las experiencias e historias lo que va en contra de la linealidad del tiempo occidental (Lander, 2000), es decir una dicotomía entre presente y pasado.

En las líneas consecuentes se da cuenta del ejercicio de historicidad y problematización que se realizó y que permitió delimitar el objeto de investigación antes referido; dicha recuperación tiene como propósito dar cuenta de cómo la recuperación de la historia de la autora permitió reconocer la problemática y advertir cómo los conocimientos se encuentran contextualizados en los contextos social, cultural, temporal y geográficos.

Para ingresar al programa doctoral ya mencionado, se presentó la propuesta de un estudio de caso con una niña de educación preescolar quien vivía en múltiples condiciones de vulnerabilidad, desde el

contexto de la reproducción social (Bordieu, 1995); sin embargo tener de antemano las categorías con las que se iba a trabajar representó un obstáculo epistemológico (Bachelard, 1938) dado que se estaba reduciendo el problema, es decir, no había una crítica problematizadora (Zemelman, 1987) que permitiera la apertura de las categorías a la realidad observada.

Para comenzar la problematización se hizo una narrativa de la historia de quien escribe, la cual contempló algunos sucesos de la infancia lo cuales se fueron profundizando tras preguntar a la realidad que se escribía; esto se concretó –por ejemplo- en la pregunta ¿fuiste una niña en situación de vulnerabilidad?, la cual causo algunas rupturas epistémicas en tanto permitió ser consciente del desfase entre los esquemas de interpretación y lo que se verbaliza como discurso teórico. Esta profundización buscaba “el reconocimiento del lugar desde el cual se genera [el conocimiento] y los territorios materiales y simbólicos que puede llegar a afectar con sus producciones” (León, 1997, p. 41), por lo que la respuesta negativa permitió ser consciente de que en los esquemas de interpretación ser vulnerable significaba vivir en pobreza o violencia; aunque los aportes teóricos proponen multiplicidad en la situación de vulnerabilidad.

Esta noción de vulnerabilidad como equivalente de violencia o pobreza tiene riesgos puesto que se deja de prestar atención a otras formas de encontrarse en dicha situación. En este sentido fue necesario focalizar la atención al redactar en aquellos momentos en los que hubo sensación de indefensión, fragilidad o inseguridad, resaltando situaciones que no se habían considerado bajo la categoría. De estas experiencias y algunos aportes teóricos que se comenzaban a revisar se empezó a cuestionar los distintos tipos de vulnerabilidad; así se comenzó a “leer lo teórico desde fuera de lo teórico” (Zemelman, p.150) puesto que se puso en entredicho esta idea occidentalizada en la que la vulnerabilidad es responsabilidad de los sujetos y no como una consecuencia estructura (Butler, 2006, 2010; Jerade, 2016).

La narrativa acotada a la infancia posibilitó situar el conocimiento al ser consciente de que en cierto momento se vivió en condición de vulnerabilidad; lo que detonó otra pregunta ¿por qué es incómodo pen-

sarse a sí mismos como sujetos vulnerables? lo que permitió virara la mirada a una construcción de la vulnerabilidad desde una perspectiva ontológica. La narrativa continuó, prolongándose hasta la trayectoria como docente de educación preescolar, en donde se advirtió como el poder se materializa a partir de las estructuras jerárquicas verticales características del sistema educativo (docente, directivo-supervisores), ya que el *poder* se encontraba en todas las experiencias que se estaban recuperando. En este momento se comenzaban a delimitar algunos elementos como la categoría de vulnerabilidad y poder en docentes.

Mientras que se realizaba este ejercicio epistémico, se construyó el estado del arte en donde se identificó una amplia cantidad de investigaciones que refieren a las habilidades docentes cuando trabajan en contextos de vulnerabilidad, pero ¿qué pasa cuando ellos y ellas son quienes se encuentran en estos contextos de vulnerabilidad?; despolitizar sus experiencias como sujetos en condición de vulnerabilidad no permite que se reconozca dicha condición y con ello, no haya posibilidades de transformación o emancipación.

La historicidad parte de reconocer que la propia historia no queda relegada a lo que ya fue, sino que aquellas experiencias permiten la configuración de las formas de pensamiento y de accionar ante el mundo en el presente. En el caso del *poder* se identificó que en lo personal se entendía como una posesión que se adquiere en cuanto se asume una categoría laboral superior en el organigrama; con lo que se entiende ciegamente que directores y supervisores son quienes tienen el poder (frase que se escucha con frecuencia docentes); dejando a su vez a las y los maestros en aparente indefensión ante el monstruo del poder. Problematizar desde la experiencia del sujeto investigador, no se queda limitado a un momento sentimental de recuerdos, sino que, dichos momentos se configuran como una suerte de lentes que permite ver algo que estaba ahí pero que no se había prestado atención

Cabe resaltar que la historicidad no se queda en un plano personal, por ejemplo, en la investigación referida, se integró la experiencia de compañeras educadoras, lo que permitió ampliar la mirada y reconocer que existen hilos que unen la historia personal con la de otros. Las historias fueron variadas, pero un común denominador que no se

había visibilizado en los ejercicios previos: el cuerpo como un territorio en el que y a través del cual se ejerce el poder; dicha revelación conllevó regresar a la historia personal para prestar atención a cómo se había objetivado el poder.

Como sujetos tenemos la capacidad de pensar y reflexionar acerca de lo que vemos, sentimos, oímos y conocemos en un contexto particular, nos coloca en un lugar particular en el mundo, construimos conocimientos. (Re)leer la historia personal prestando atención al cuerpo, permitió hacer conciencia de la propia noción configurada alrededor de lo corporal: como materialidad y neutral, es decir no se consideraban las intersecciones vive un cuerpo femenino en un contexto patriarcal. En este sentido, las experiencias de las compañeras fueron leídas desde la exclusiva materialidad y las huellas que en él se encuentran; dicho en otras palabras, las marcas físicas en el cuerpo. En los aportes teóricos se reconoció que en la ciencia occidental existe una profunda escisión entre mente y cuerpo que dejó al segundo vacío de significado, instrumentalizándolo (Lander, 2000, p. 15).

El cuerpo se ubicó como un obstáculo epistemológico, puesto que toda experiencia o realidad aprehendida mediante los sentidos – el incómodo contrario de la razón- eran carentes de validez científica. En esta investigación, la recuperación del cuerpo se produce a partir de visibilizar cómo el cuerpo de las mujeres es atravesado por diversos discursos coloniales que se interrelacionan y permiten situaciones de vulnerabilidad y dominación (Cátedra Rita Segato de Pensamiento Incómodo UNSAM, 2018; Lugones, 2014); en las maestras esto se materializa en prácticas de lo que se debe hacer, por ejemplo, la idea falocéntrica de que las educadoras (por ser mujeres) deben ser buenas cuidadoras y amorosas con las infancias que atienden.

Las cuestiones del cuerpo en esta problematización nos permite reconocer que la experiencia de ser mujer se encuentra interseccionada (Cubillos, 2015; Lugones, 2014) por cuestiones de género, raza, jerarquía laboral, edad; elementos que no se superponen, más bien se dinamizan. Entender al cuerpo como un espacio de disputa y control apertura su entendimiento no solo a la cuestión física, sino como un espacio en constante pugna. Así, la experiencia de las maestras fue

resignificada, encontrando que además de las huellas físicas también existen situaciones que las marcaron en el entendido de que su cuerpo se configura como un dispositivo de control. Este presupuesto insinuó la necesidad de repensar la vulnerabilidad ahora en términos del cuerpo, es decir cómo los discursos normativos se objetivan en acciones que intentan dominar no solo la materialidad corporal, sino a los sujetos en su complejidad. La literatura al respecto a la vulnerabilidad corporal (Butler, 2017) es escasa, sin embargo da viada a repensar la experiencia personal y la experiencia de otras.

Que el investigador pregunte a la realidad desde sus configuraciones, interpretaciones y experiencias, supone “que la problematización no sea el cuestionamiento de lo dado desde un ángulo disciplinario, sino desde la exigencia epistemológica definida por la reconstrucción articulada, que permite definir la base de opciones de teorizaciones de objetos posibles” (Zemelman, 1987, p. 151). Entonces, la problematización que toma como punto inicial la historicidad implica hacer movimientos de ida y vuelta en las cuales reflexionamos cómo las experiencias pasadas se objetivan en las prácticas actuales.

Hablar de las condiciones de vulnerabilidad en la que viven las y docentes, posibilita virar la mirada y dismantelar los discursos en los que parece que los docentes son inmunes a las condiciones estructurales y jerárquicas, nos lleva a subrayar el potencial político de la investigación de la educación, objetivándolo en una utopía política; entendiendo la utopía como un proyecto presente (León, 1997), lo que se construye desde el ahora.

Resultados

La historicidad (León, 1997) como categoría epistémica alude a la recuperación del sujeto investigador; así como la reconstrucción y comprensión de los fenómenos desde escenarios o recortes de realidad devenidos de la realidad social; por lo que la investigación ya no atiene a lógicas economicistas y legitimadoras de poder; más bien, se configura como un espacio para reconfigurar o reinstituir (Rivas, 2019) la investigación, es decir, politizarla.

Si la colonialidad del ser y saber ha implicado construir conocimientos a base de la negación y deslegitimización de quienes no se ajustan al modelo occidental, entonces, la exigencia desde los aportes decoloniales se traducen en construir posibilidades *otras*, que tengan a bien recuperar las experiencias de los sujetos, de forma que lo que viven pueda ser (re)conocido y desde luego legitimizado en términos de establecer diálogos con otros conocimientos.

La legitimización juega un papel importante, pero no en términos de validez, objetividad y neutralidad como en el método científico, más bien en consideración de que “es por medio del lenguaje que alcanzamos un sentido de identidad, puesto que el lenguaje no solamente refleja la realidad, sino que desempeña un papel activo en la construcción de esta” (Giroux, 2020, p. 289). Entonces, los discursos contruidos a partir de los sujetos les permiten comprender su realidad, entenderse a sí mismos y las posibilidades para su futuro. Además, desde la decolonialidad virar la voz a los grupos históricamente silenciados implica señalar la geopolítica del conocimiento, la cual devela que la geografía y las estructuras políticas coadyuvan en el reconocimiento o invisibilización de los conocimientos contruidos por los sujetos y las comunidades a las que pertenecen.

La historización permite atender una deuda histórica en la construcción del conocimiento y con los grupos etiquetados como vulnerables al corporizar, situar y contextualizar el conocimiento y comprender que, “desde la pertenencia, el vínculo y la relación, es posible reconsiderar nuestra historia y avanzar hacia nuevas perspectivas, también emancipadoras para nosotros mismos” (Rivas, 2019, p. 55), por lo que este ejercicio constituye una utopía como construcción de formas *otras* de construir conocimiento. La historicidad se configura como un espacio para dismantelar los discursos y prácticas hegemónicas que pretender normar la experiencia de los sujetos a partir de narrativas que se divulgan y reafirman a partir de la ciencia y que permean la cotidianidad.

Discusión

La investigación de la educación se configura como espacios de disputa, ya que, “se hace objeto de deseo del poder político y económico de cara a legitimar ciertas prácticas ligadas al control ideológico y cultural” (Rivas, p. 25); puesto que las teorías son una forma de representar la visión del mundo. No es inocente que, durante la construcción del estado del arte, se haya encontrado una marcada ausencia de investigaciones que den pie a cuestionar la representación social de los maestros como responsables de las situaciones estructurales, las condiciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan en el ejercicio de su profesión o la forma en la que las educadoras viven la experiencia docente a partir de su cuerpo.

El problema de no cuestionar y asumir los discursos científicos como verdades inamovibles es que “crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Convierten un relato en el único relato” (Adichie, 2018, p. 9), lo que permite la colonización epistemológica (Quijano, 2009), es decir, se piensa y se construye conocimiento desde lo hegemónico y los referentes universales, lo cual ha decantado en una reducción teórica (Sousa, 2010), es decir, la comprensión desde un único punto de vista.

Los aportes del paradigma decolonial permiten prestar atención a las lógicas colonialistas que se han instaurado en el proceder de la investigación, objetivadas en las prácticas tradicionales que se siguen reproduciendo; por tanto “descolonizar las lógicas de la investigación desde el punto de vista epistemológico, [...] supone recuperar la subjetividad como eje de comprensión de la realidad” (Rivas, 2019, p. 50). A nivel epistemológico desconocer la propia historia coloca a los sujetos ante saberes descontextualizados y limita la problematización, dando paso a un uso de la teoría con fines de comprobación e injusticia social (Buenfil, 2002), lo cual tiene una consecuencia política profunda: abrir los espacios para la legitimización de discursos hegemónicos y coadyuvar a perpetuar la negación de los sujetos que no se ajustan a los modelos de ser y estar en el mundo validados desde los grupos de poder y la academia tradicional.

Se considera que una de las limitantes para la construcción de ejercicios de problematización teniendo como punto de partida la historicidad recae en la noción que se tienen de ciencia y del rol del investigador, en este sentido se requiere poner bajo sospecha las nociones occidentales relacionadas a la construcción de conocimiento con el fin de aventurarse a formas *otras* que expliciten cómo la subjetividad de quien investiga juega un papel dentro del propio proceso de investigación.

Siguiendo la lógica, otra veta o vacío que se encuentra es la disponibilidad teórica y empírica en la construcción de la historicidad como una posibilidad epistémica *otra*; dado que la recuperación de la subjetividad del investigador es un campo con amplio potencial de exploración, construcción y sobretodo documentación.

Finalmente se apunta a la dificultad que se puede presentar al cuestionar la propia realidad, dado que si los conocimientos del investigador no son autocríticos se corre el riesgo de no promover movimientos o quiebres que permitan comprender la realidad a partir de las experiencias de los otros.

Conclusiones

Desnaturalizar las relaciones de poder y colonialidad con las que se procede tradicionalmente en la investigación es un primer paso que va a favor del reconocimiento epistémico de los sujetos y la posibilidad para construir formas *otras* de comprender la realidad y así mismo, a partir de discursos que no antepongan un modelo único y que se aperturen al diálogo en el entendido de que este nos permite ampliar el conocimiento propio y de los otros.

La historicidad se configura como una apuesta crítica para transitar del borramiento de la subjetividad del investigador a un espacio en donde sus experiencias sean punto de partida para problematizar la realidad contextual. Esta comprensión del presente a partir del pasado conlleva la reflexión de que los conocimientos que el sujeto posee no son neutrales, más bien se han construido en una geopolítica que tiende a descalificar con miras a la dominación.

Si se comprende que el presente se constituye de las condiciones, determinaciones y subjetivaciones pasadas, entonces será más factible reflexionar cómo el sujeto investigador se comprende a sí mismo, pero también como horizonte para poner foco en cómo comprende a los otros y su realidad.

Esta posibilidad de construir conocimiento a partir de las historias locales es el espacio propicio para comenzar a cuestionar los modelos y discursos eurocéntricos, fisurando las hegemonías que permean la vida académica, así como la vida cotidiana; partir de la realidad del investigador constituye una forma de cuestionar el proceder teorista del modelo científico y la reflexión acerca de estos procesos de investigación constituye un aporte epistemológico.

Finalmente se resalta que no se pretende hacer de este ejercicio problematizador la norma para el proceder investigativo, más bien se pretende resaltar sus aportes y poner de manifiesto cómo se puede transitar de ejercicios pragmáticos en la que se pretenden modelos extensivos sin importar el contexto de aplicación a espacios de diálogo y visibilización de conocimientos y realidades *otras* que han sido históricamente subalterinizadas.

Referencias bibliográficas

- Adichie, C. (2018). *El peligro de la historia única* (J. Cruz, Trad.). Literatura Random House.
- Aguirre Rodríguez, L. (2017). *La experiencia de formación del sujeto investigador desde la conciencia histórica* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1669.pdf>
- Bachelard, G. (1938). *La formación del espíritu científico*. Siglo veintiuno editores.
- Bordieu, P. (1995). *Las estrategias de la reproducción social*. Distribuciones Fontamara.
- Buenfil, R. N. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Nueva época*, 6(12), 29–44. <https://revistaeduc@nos>

educacionyciencia.uady.mx/educacionyciencia/article/view/188/pdf

- Butler, J. (2006). *Vida precaria: El poder del duelo y la violencia* (1a edición). Paidós.
- (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós.
 - (2017). Vulnerabilidad corporal, coalición y la política de la calle (L. Hincapié, Trad.). *Nómadas*, (46), 13–29. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n46a1>
- Castro-Gómez, S. (2002). Desafíos de la transdisciplinariedad. En A. Flórez-Malagón y C. Millán de Benavides (Eds.), *Historicidad de los saberes, estudios culturales y transdisciplinariedad: Reflexiones desde América Latina* (pp. 167–186). Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar; CEJA (Centro Editorial Javeriano).
- Cátedra Rita Segato de Pensamiento Incómodo UNSAM. (2018). *Rita Segato: Colonialidad del poder y feminismo | Universidad Nacional Mayor de San Marcos* [Video recording]. <https://www.youtube.com/watch?v=vIFz6TPvkzA>
- Cruz, M. A., Reyes, M. J. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento Situado y el Problema de la Subjetividad del Investigador/a. *Cinta de Moebio*, (45), 253–274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10125104003>
- Cubillos, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. *Oxímora Revista Internacional de ética y política*, (7), 119–137. <https://repository.globethics.net/entities/publication/9e4b8c4e-438e-4de5-85ea-92425e57a0e7>
- Giroux, H. (2020). Enseñanza escolar y lucha por la ciudadanía. En *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (quinta edición, pp. 280–305). Siglo XXI Editores7.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva patriarcal. En *Ciencia, cyborgs y mujeres. La vención de la raleza* (pp. 313–346). Cátedra.
- Hoyos, C. (1992). *Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad* (pp. 19–40). CESU-UNAM.
- Jerade, M. (2016). Ontología de la vulnerabilidad y políticas del duelo en Judith Butler. *Revista de filosofía open insight*, 7(11), 119–

137. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-24062016000100119
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. (pp. 36–72). Anthropos.
- Lugones, M. (2014). Colonialidad y género. En Espinosa, Gómez, y Ochoa (Eds.), *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (Primera edición). Universidad del Cauca.
- Mignolo, W. (2000). Prefacio a la edición castellana <<Un paradigma otro>>: Colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. En *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* (pp. 19–58). Akal Cuestiones de antagonismo. <https://librosdiscusiones.files.wordpress.com/2011/08/historias-localesdisec3b1os-globales.pdf>
- (2026, enero 10). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. *transversal texts*. <https://transversal.at/search/?lang=all&type=all&sort=title&q=mignolo>
- Ocaña, A. O. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: Epistemología ‘otra’ y formas ‘otras’ de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), 89–112. <https://www.redalyc.org/journal/279/27961112023/27961112023.pdf>
- Orozco, B. (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En M. A. Jiménez (Ed.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas* (pp. 95–119). Juan Pablos.
- Puebla Benítez, R., Estrada Morales, L. y Carbajal Benítez, P. (2019). *El proceso de historización para la recuperación del sujeto en la construcción de conocimiento*. En J. Cadena Roa, M. Aguilar Robledo y D. E. Vázquez Salguero (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional* (Vol. 17). Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECESO). <https://www.comeceso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/1601/1193>

- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena*, 13(29), 11–20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- (2009, septiembre 4). *Colonialidad del poder y des/Colonialidad del poder*. Colonialidad del poder y des/Colonialidad del poder. <https://www.ceapedi.com.ar/Imagenes/Biblioteca/libreria/51.pdf>
- Ramírez, A. (s/f). *La problematización desde la implicación del sujeto investigador* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), Puebla, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/2579.pdf>
- Rivas, J. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora: Descolonizar la investigación educativa. En *Perspectivas decoloniales sobre la educación*. Universidad de Málaga.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce- Extensión universitaria. Universidad de la República.
- (2017). Las ecologías de los saberes. En *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio* (1a edición, pp. 230–253). Morata.
- (2018). Introducción a las epistemologías del sur. En M. Meneses y K. Bidaseca (Eds.), *Epistemologías del Sur/Epistemologías do Sul*. CLACSO/Coimbra. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Walsh, C. (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Dignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*, (4), 1–22. <https://journals.openedition.org/polis/7138>
- Zemelman, H. (1987). *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. Anthropos Editorial del Hombre.
- (2005). Sujeto y sentido: Consideraciones sobre la vinculación del sujeto con el conocimiento que construye. En *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (pp. 81–94).