



EPISTEMOLOGÍA, CULTURA Y FEMINISMOS EN LA POSTGRADUACIÓN: INSCRIPCIONES AFECTIVAS DEL CURRÍCULUM

Yanina Roldán¹

Resumen: El siguiente artículo analiza las inscripciones afectivas curriculares que acontecen en el Seminario Estudos Culturais da Educação del Programa de Pós-Graduação em Educação de la Universidade Federal da Paraíba. Para ello, la estrategia metodológica recupera aportes de la etnografía como observaciones participantes, registros visuales y notas de campo que posibilitan visibilizar cómo ciertas intervenciones pedagógicas subvierten la episteme moderno-colonial y performan epistemologías feministas y decoloniales. En este sentido, se presentan inscripciones afectivas curriculares que construyen aulas más vivibles y corporizadas que contribuyen a la justicia educativa.

Palabras clave: Estudios culturales. Inscripciones afectivas del currículum. Epistemologías feministas. Decolonialidad.

EPISTEMOLOGIA, CULTURA E FEMINISMOS NA PÓS-GRADUAÇÃO: INSCRIÇÕES AFETIVAS CURRICULARES

Resumo: O artigo analisa as inscrições afetivas curriculares que acontecem no Seminário Estudos Culturais da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Para isso, a estratégia metodológica recupera contribuições da etnografia, como observações participantes e notas de campo, que permitem visibilizar como certas intervenções pedagógicas subvertem a episteme moderno-colonial e performam epistemologias feministas e decoloniais. Nesse sentido, apresentam-se inscrições afetivas curriculares que constroem salas de aula mais vivíveis e corporeizadas, contribuindo para a justiça educacional.

Palavras-chave: Estudos culturais. Inscrições afetivas curriculares. Epistemologias feministas. Descolonialidade.

¹ Licenciada en Servicio Social (UNMDP). Especialista en Métodos y Técnicas de Investigación Social. Maestranda en Políticas Sociales (UNMDP). Doctoranda en Trabajo Social (UNMDP). Universidad Nacional de Mar del Plata- Grupo de Investigación sobre Problemáticas Socioculturales. Roldanyanina12@gmail.com.



EPISTEMOLOGY, CULTURE AND FEMINISMS IN POSTGRADUATE STUDIES: AFFECTIVE CURRICULAR INSCRIPTIONS

Abstract: The article analyses the affective curricular inscriptions that happen in the Cultural Studies in Education Seminar of the Postgraduate Programme in Education at the Federal University of Paraíba. In this way, the methodological strategy draws on ethnographic contributions such as participant observations and field notes that make it possible to see how certain pedagogical interventions subvert the modern-colonial episteme and perform feminist and decolonial epistemologies. In this sense, affective curricular inscriptions are presented that construct more liveable and embodied classrooms that contribute to educational justice.

Keywords: Cultural studies. Affective curricular inscriptions. Feminist epistemologies. Decoloniality.

1. Aspectos introdutórios²

Este artículo surge en el marco de la beca de doctorado sándwich del programa Move La América (CAPES), que forma parte de mi investigación doctoral sobre el cruce entre intervención pedagógica, perspectiva freireana y feminismos situados en la Educación Superior. Durante este proceso cursé la asignatura Estudos Culturais da Educação dictado por el profesor Franklin Kaic Dutra-Pereira, cuyo seminario no sólo enriqueció mi proceso formativo, sino que me permitió observar, vivenciar y reflexionar sobre la potencia de ciertas intervenciones pedagógicas. En este sentido, el objetivo de este estudio es analizar las inscripciones afectivas curriculares que performan epistemologías feministas y decoloniales en dicho seminario. La justificación de este estudio radica en la necesidad de subvertir la episteme moderno-colonial que permea la Educación Superior. En la que se privilegia un conocimiento neutral, objetivo y descarnado y se silencian otros modos de conocimiento y habitar la Universidad.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Por lo tanto, este estudio es una apuesta política por reconocer intervenciones pedagógicas feministas, afectivas y situadas que acontecen en las aulas de posgrado del Programa de Pós-graduação em Educação de la Universidad Federal da Paraíba³. La estrategia metodológica supone recuperar aportes de la etnografía en la educación (Martínez, 2022). Específicamente, retomo observaciones participantes desde mi doble rol como investigadora y estudiante de doctorado, registros visuales y utilizo además las notas del trabajo de campo. Para el análisis de los datos empleo el análisis de contenido (Bardin, 2011).

Los feminismos permean todas las esferas de la existencia social, incluida la Educación Superior. Más aún, como señala Ahmed (2019) vivir una vida feminista reconfigura las formas de interpretar lo social y lo educativo. En este punto, concebir a los feminismos como modos de vida me acerca a los estudios culturales y al concepto de cultura en la medida que “la cultura se entiende como una forma de vida- que comprende ideas, actitudes, lenguajes, prácticas, instituciones y estructuras de poder- como también una gama de prácticas culturales: formas, textos, cánones, arquitectura, mercancías producidas en masa y así sucesivamente” (Treichler y Gossber apud Felix, 2019, p.21)⁴. En este sentido, los feminismos involucran una forma de vida particular y diversa que se inserta en las relaciones de la Educación Superior, incluso en las formas sobre cómo conocemos (Hermida y Roldán, 2024) y hacemos cultura.

En este sentido, la relación entre cultura y epistemología es constitutiva, mientras que la cultura engloba prácticas, lenguajes y estructuras que configuran los modos de vida, la epistemología establece qué conocimientos son considerados válidos y cómo se produce conocimiento científico. Por su parte, los feminismos en la Educación Superior no suponen solamente incorporar saberes feministas al canon existente, sino de transformar las condiciones

³ En adelante PPGE.

⁴ Traducción propia.

mismas de producción de conocimiento, incluyendo la experiencia y lo corporal y, por lo tanto, trastocar las prácticas culturales.

Ahora bien, los Estudios Culturales no son lo mismo que los Estudios de Género. Sin embargo, en investigaciones donde se entrecruzan, este diálogo permite “Desnaturalizar o percibir las condiciones de posibilidad que determinados individuos y grupos tienen (y tuvieron) para ser, hacer, pensar y decir lo que fueron, hicieron, pensaron y dijeron. Estos campos, trabajados conjuntamente, posibilitan multiplicar los sentidos y encontrar otras y nuevas formas de vivir” (Felix, 2019, p.27)⁵. Este cruce resulta altamente potente para relevar modos feministas que producen corrimientos epistemológicos que se materializan en las aulas, como en el caso del Seminario em Estudos Culturais da Educação. En el mismo identifiqué inscripciones afectivas curriculares (Roldán, 2025) que evidencian la presencia de los feminismos, modos de hacer y enseñar educación y ciencia en la postgraduación. Al evidenciar cómo las prácticas culturales feministas que circulan en el aula performan una otra epistemología en el corazón de la Educación Superior.

2. Aproximaciones epistémico-culturales: raza y género

Como señala Giroux (2011, p.83) “Los Estudios Culturales están profundamente preocupados con la relación entre cultura, conocimiento y poder”. Como en todo campo de estudio, la preocupación epistemológica supone un aspecto central, en tanto en ella circulan relaciones de poder que emergen desde las relaciones culturales. En este sentido, me interesa mapear la episteme moderna-colonial, en la medida que establece criterios y relaciones hegemónicas en el conocimiento, que quienes habitan la academia pueden

⁵ Traducción propia.

reproducirla o transformarla. Para su análisis, presento unos dualismos que imperan en la epistemología hegemónica. Como mi objeto de estudio son los feminismos, me interesa cruzar estas duplas binarias con una serie de debates que plantean las epistemologías feministas.

El par binario sujeto-objeto (Borsani, 2021) se configura como heredero de la filosofía de Descartes. Que ubica al sujeto y el ego en el centro. Desde esta tradición la manera de conocer el mundo, se basa en el raciocinio y el yo individual (excluyendo lo comunal-grupal) por lo tanto “el pensar es cosa del sujeto y el sujeto es cosa que piensa” (Borsani, 2021, p.4). Dada la centralidad del sujeto, es a partir de este que se transmiten las respuestas y se accede a la verdad. El sujeto puede conocer todo incluso la naturaleza, es decir, todo puede ser razonado. Bajo la noción de ego cogito, Descartes, instala la supremacía del pensar por sobre el hacer. Se piensa con la mente y se hace con el cuerpo. En esta jerarquía vale más pensar que hacer. En esta noción filosófica se encubre un interés político muy concreto: justificar la explotación de los cuerpos colonizados. Ya que, mientras en la Europa las mentes brillantes de los sujetos pensaban, los cuerpos de las gentes en Abya Yala eran expropiados, reducidos a la esclavitud, incluso a la muerte. En este sentido, la lógica para conocer es clara, todo aquello que no encaje en la racionalidad moderna (gentes colonizadas y naturaleza) es considerado objeto de conocimiento, plausible de manipulación y control.

El segundo par binario refiere a la separación naturaleza-cultura (Borsani, 2021). El patrón de poder global no sólo controla y explota a los pueblos colonizados sino también a la naturaleza. Pueblos y naturaleza son racializados. Si bien la idea de raza revierte vestigios previos a la conquista de América, es a partir de este hecho histórico que raza comenzó a significar vector de opresión. Son numerosos los estudios que construyeron ideas de América como espacio salvaje donde la civilización no tenía lugar y su población era catalogada cercana



a la naturaleza, es decir emerge una biologización de la cultura. En la que América no es Europa. Tampoco va a llegar a serlo. América es territorio de dominio, saqueo y exterminio. Europa es blanca y letrada mientras que América de color y sin cultura. Las teorías, que tienen como puntapié la de Kant, versaron en consolidar un conjunto de discursos que jerarquizaron los cuerpos en superiores e inferiores para que sus negocios y sus contratos firmados con sangre crecieran en América. El imaginario de que América no es Europa porque no está tan desarrollada cultural y económicamente se impregna hasta nuestros días en el sentido común academicista (Hermida y Roldán 2021) que mira a Europa como cuna del conocimiento y la innovación científica. Cuestión que propaga el sostenimiento del eurocentrismo que ubica a Europa como comienzo y fin de la historia, como espejo desde el cuál mirarnos, como destino al cual llegar, como lugar desde el cual hablar y escuchar.

María Lugones considera que la dicotomía entre lo humano y lo no humano es central en la modernidad colonial. Con la colonización de América y del Caribe se impuso una distinción dicotómica entre humano y no humano. Y el género como marca de civilización en la que los pueblos colonizados son considerados no humanos, cercanos a la naturaleza y por lo tanto sin género. Es decir, el género es del orden de la cultura, y en este sentido percepción, privilegio y sometimiento del varón y la mujer blanca. Mientras que, “las conductas de los colonizados y sus personalidades/almas eran juzgadas como bestiales y por lo tanto no-generizadas, promiscuas, grotescas y pecaminosas” (Lugones, 2011, p.106). En los ecos de la lectura de Lugones que sostiene la dicotomía humano-no humano como central en la modernidad colonial y que advierte que el género es propiedad exclusiva de humanos incita la pregunta ¿Es el género universal? ¿Hasta qué punto se pueden explicar los abordajes de las opresiones de las mujeres de color de todos los pueblos con la categoría género?

El tercer binomio naturaleza-estado civil y cuarto anthropos-humanitas se encuentran entrecruzados (Borsani, 2021). A este binomio lo caracteriza un conjunto de ideas que en el siglo XVII permearon la manera de concebir el mundo y con ello de conocer, denominadas contractualistas. El movimiento evolutivo (que comienza y termina en Europa) implica pasar de un estado de naturaleza a un estado civil por medio del acuerdo social. En el que las personas de América son conceptualizadas como primitivas, bárbaras, irracionales o como sostiene Walter Mignolo que la modernidad inventa anthropos. Anthropos, como un atraso en el tiempo, excluido del progreso y el desarrollo. La lectura de Hobbes sobre América destila racismo “los pueblos salvajes en varias comarcas de América; si se exceptúa el régimen de pequeñas familias cuya concordancia depende de la concupiscencia natural, carecen de gobierno en absoluto, y viven actualmente en ese estado bestial a que me he referido” (Hobbes apud Borsani, 2021, p.87). También es icónico el caso de John Locke que a la par que teorizaba en torno a los acuerdos que nos permitirían no destruirnos como humanidad, ubicaba al anthropos en escenarios no europeos con el fin de justificar la esclavitud y obtener rédito en sus acciones en el *Royal African Company*. Por lo tanto, el racismo propio de las teorías contractualistas determinan quiénes pueden gobernar y pensar y quiénes servir.

El quinto par jerárquico refiere a doxa-episteme (Borsani, 2021). Desde el paradigma pre-moderno doxa-episteme significa una distinción en el conocimiento. Por un lado, doxa remite a los conocimientos prácticos de la vida cotidiana, por lo tanto, se los concebían como saberes no fundamentados, acríticos, que surgían de la espontaneidad y asociados con la verosimilitud. En cambio, episteme pertenecía a los conocimientos relacionados a lo público, con una fundamentación. Con el ingreso de la colonial modernidad no sólo se establecen jerarquías entre conocimientos, sino que se determina quiénes pueden conocer y quiénes no. Como sostiene Borsani (2021, p.29).

Ese otro no piensa, así, lisa y llanamente. A ese otro le está vedada la posibilidad de construir conocimiento. Está amarrado a la doxa, a la sabiduría popular, a las creencias paganas (no podría decirse que está expulsado del ámbito científico pues nunca ingresó). En el mundo doxástico se aloja lo que se identifica por la negativa, esto es, por lo europeo, lo alter, sub-alter subalternizado.

En otras palabras, occidente conoce porque es humana, civilizada y una cultura. El resto del mundo es doxa, conocimiento para el hacer ¡Qué casualidad, el Norte piensa mientras que el Sur hace!

Una cuestión similar ocurre en el movimiento feminista. Es tan grande el privilegio de devenir sujeto de conocimiento que las feministas occidentales no lograron verlo. Fue Mohanty (2008), quien con su crítica a los discursos feministas permitió vislumbrar el etnocentrismo con el que las feministas occidentales exploraban e interpretaban las experiencias de las mujeres del tercer mundo. En este sentido, la autora encuentra que hay un movimiento iterativo en la construcción de un nos-otras y las-otras. En las maneras de representar a las mujeres de color como religiosas, centradas en la familia, poco sofisticadas, analfabetas y domésticas hay una construcción de las otras-mujeres del tercer mundo. El movimiento contrario es el de la construcción de un nosotras occidental que se supone progresista, con autonomía sobre el propio cuerpo y por lo tanto sexual, conocedoras de sus derechos y por lo tanto letradas. En este sentido, este movimiento iterativo se funda en la idea de que “Tercer mundo no ha evolucionado hasta el punto en que lo ha hecho Occidente” (Mohanty, 2008, p, 98). Es decir, ¿Qué les falta? Cultura ¿Qué necesitan? Civilización ¿Por qué es tan pobre? Trabajo asalariado ¿Por qué no pueden conocer? Saberes prácticos.

Visitar estos binomios que sostienen la episteme moderna-colonial permite vislumbrar cómo las jerarquías no sólo ordenan y organizan el pensamiento occidental, sino que también se cuelan en las intervenciones

pedagógicas al moldear qué conocimientos se consideran válidos y cuáles deliberadamente son descartados como conocimientos no racionales y poco importantes para la formación de profesores. En este entramado adquiere relevancia el análisis de las intervenciones pedagógicas del Seminario Estudos Culturais da Educação. En el que emergen un conjunto de inscripciones curriculares afectivas que tensionan, desplazan e incluso subvierten los dualismos de la episteme moderna-colonial, al proponer lo colectivo frente al sujeto aislado, los afectos frente a la racionalidad descarnada, y los saberes racializados y feministas frente al canon eurocéntrico. Por lo tanto, estas inscripciones corpo-discursivas permiten visibilizar los trastrocamientos de estas intervenciones pedagógicas frente a los fundamentos de la epistemología hegemónica a la par de ensayar modos otros de conocimiento y habitar la Universidad.

3. ¿Cómo hacer aulas más vivibles?

Durante el transcurso de las aulas del Seminario em Estudos Culturais, pudimos experimentar diferentes apuestas afectivas que lograron: 1- comprender la multiplicidad de lenguajes culturales; 2- la idea de que hacer ciencia es un proceso corporal y académico que no están escindidos entre sí. 3- que siempre se conoce desde un lugar (Giroux, 2011). Por eso, en este escrito me propongo recuperar imágenes que denotan algunas de las inscripciones afectivas curriculares que desestabilizan la episteme moderna colonial.

Por inscripciones afectivas curriculares entiendo al conjunto de artefactos corpo-discursivos (Roldán, 2025) “que circulan en la trama curricular, y que de manera performativa producen acciones, diagraman posiciones y delinean posibilidades en los procesos formativos” (Hermida, Roldán, Tiberi, 2021, p.44). Esta categoría permite que, a las formas clásicas de abordar los

procesos de formación en Pedagogía, como son los estudios que involucran el currículum y los sujetos involucrados, se incluyan artefactos corpo-discursivos, como mayor porosidad en su problematización, que configuran espacios-tiempos determinantes en los procesos formativos. Estos artefactos corpo-discursivos abarcan la decoración del aula, una bandera colgada en el escritorio del profesor hasta la emoción o el goce en el aula.

En este caso en particular las inscripciones curriculares afectivas se conforman por: el pizarrón del aula con la palabra Nós, las bonecas Abayomi, los cuadernos propios, una planta regada como metáfora de las preguntas y el barro en el aula.

3.1 Nós/Nosotros

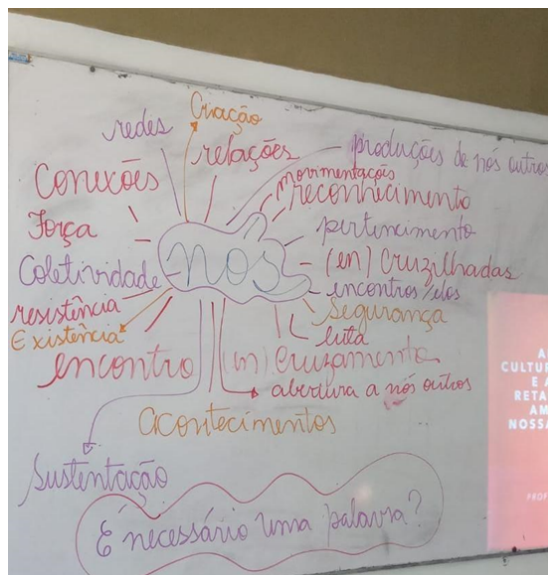


Gráfico 1. Fonte: Registro da autora, 2025

El punto de partida es el nosotros. Esta apuesta valoriza la construcción de conocimiento colectivo. En oposición al falsacionismo popperiano, que

supone como método la refutación de un conocimiento, y por tanto su anulación a partir de un conocimiento superador, esta apuesta se alinea con la propuesta epistemológica de Hill Collins (2000) que en vez de la confrontación científica antagónica propone el diálogo. Desde este modo, el conocimiento se construye en la argumentación y el reconocimiento de le otre. Reconocimiento de la experiencia personal, que en el diálogo con otros, se problematiza que esas experiencias no son sólo individuales, sino que forman parte de un entramado de desigualdad patriarcal, racial, sexual y de clase, que nos compromete con la justicia social.

Esta propuesta de conocimiento desde un Nós, rompe con el dualismo sujeto-objeto de la episteme moderna-colonial. Principalmente porque si en la episteme tradicional, es un sujeto el que piensa en soledad; en esta aula ensayamos la construcción de conocimiento desde un nosotros como en la epistemología del feminismo negro.

3.2 Retazos de memoria. Sobre cómo desanudar el silencio blanco y anudar la resistencia afro-brasilera



Gráfico 2. Fonte: Registro da autora, 2025

Esta inscripción curricular afectiva involucró la creación de bonecas Abayomi. Esta inscripción es importante en dos sentidos. Por un lado, porque la colega Amanda Caline da Silva Omar se ofreció a compartir su saber y el profesor accedió a que las realicemos. Ensayando así, la premisa de Paulo Freire, de que todos tenemos algo que enseñar y algo que aprender. Que incluso este gesto, se corre de los profesores que suponen que un aula es exitosa cuando pueden desplegar todos sus conocimientos de manera magistral. Por ello, encuentro aquí un primer gesto de horizontalidad. Por el otro, las bonecas Abayomi son símbolo de resistencia de madres y niñas víctimas de la esclavitud colonial.

Las bonecas Abayomi no tiene rasgos en sus caras (lo que posibilita representar a todas las etnias), tampoco género, lo que sí exaltan es el color negro. Entonces, a partir de retazos negros rasgados se anudan sus partes, sin necesidad de contar con hilo y aguja (Borsetto y Aragão, 2023). De esta manera, las bonecas Abayomi son objetos de afecto y consuelo que anudan las historias familiares de la esclavitud y que circulan con mayor presencia en el nordeste y específicamente en Paraíba en las comunidades quilomboas.

Este corrimiento posibilita romper con el silencio blanco frente al racismo epistemológico. Que postula la historia de la blanquitud y los héroes por sobre la historia de dolor y resistencia afro-brasilera. Que desplaza a la escritura académica como lengua hegemónica para transmitir el conocimiento, por el aprender desde la oralidad, en ronda y con las manos.

3.3 Cartoneros del lenguaje



Gráfico 3. Fonte: Registro da autora, 2025.

En esta imagen se puede observar la producción de cuadernos propios hechos en cartón. En esta aula, la profesora Tayse Souto convidó a los estudiantes la posibilidad de crear cuadernos que cuentan con una historia propia. Una historia que me es cercana. Que nace en Argentina, en la crisis del 2001 cuando la situación económica y política fue devastadora para todo el pueblo argentino. En ese contexto nace la Editorial Eloísa Cartonera. Como se ve en la imagen, la tapa de los libros está hecha de cartón, con la finalidad de democratizar el acceso a ellos.

Además de la historia que envuelve a esta propuesta. Los cuadernos propios son fuente de problematización del adentro y afuera y durante, antes y después de lo que sucede en el aula. La propuesta del profesor no estaba puesta sólo en registrar conceptos y categorías, para poder memorizarlas y reproducirlos. Todo lo contrario. La apuesta no es sólo a escribir lo que pasa en el aula, sino lo que nos pasa en el aula. Cuando se enseña y se aprende registrando el cuerpo y las ideas de manera inseparable y los saberes tocan el corazón, se produce un efecto subjetivo potente. Esta visión, no es una idea exagerada. Ya lo sugirió Chantal Mouffe (2023) sobre cómo los hechos políticos movilizan los afectos. ¿Acaso la educación y la ciencia no pueden ser políticas?

Por lo tanto, esta apuesta política es una invitación a escribir no solo el propio lenguaje, sino el lenguaje nuestro. Ese lenguaje que emerge desde nosotros. Los vocablos que están negados en la academia, que no se pueden ni siquiera emular. O, en otras palabras, re-inventar el lenguaje académico y con ello, los modos de hacer ciencia y conocer y transformar el mundo.

3.4 Regar las preguntas como se riega una planta



Gráfico4. Fonte: Registro da autora, 2025.

Esta imagen es el final de una clase provocadora. Una clase que nos enseñó a regar las preguntas como se riegan las plantas. A cuidar las preguntas, como se cuida una planta. Como sostiene Val Flores (2019) las preguntas funcionan como sabotajes epistémicos. En esta aula, compartimos una ronda junto al profesor Saimonton Tinôco con quien ensayamos, creamos y estimulamos preguntas (Dutra-Pereira y Tinôco, 2025). La dinámica fue así: escribimos en papeles una pregunta relacionada a los Estudios Culturales y las

propias investigaciones. Luego intercambiamos con un colega ese papel. El colega añade otra pregunta, en relación a la pregunta escrita. Así sucesivamente. Cuando se agotó el intercambio, comenzamos la segunda etapa de esa provocación. Que consistió en hacer una pregunta en voz alta y el resto, si así lo deseaba, respondía con otra pregunta. Así creamos una polifonía de preguntas.

Esta dinámica tuvo un alto impacto en el desarrollo de las siguientes clases. Cada vez que estuvimos trabajando en otra problemática cultural, emergían las preguntas. Esto nos colocó en una disyuntiva ¿Qué son más importantes las preguntas o las explicaciones? ¿Para toda pregunta necesitamos una respuesta? ¿Las respuestas nos brindan calma o nos generan más incertidumbres? ¿Cuál es el destino de las preguntas? ¿Podemos dejar de preguntar? ¿Si no pregunto vivo la vida? ¿Es posible investigar sin plantar vida?

3.5 La cabeza piensa donde los pies pisan



Gráfico 5. Fonte: Registro da autora, 2025.

¿Cómo es un aula? ¿Cuál es su arquitectura? ¿Cuál es el paisaje del aula? ¿Qué muros acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué posibilita el aula? ¿Se puede sólo pensar en un aula? ¿Con cuál dimensión de la vida me conecta un aula?



En esta aula la consigna fue clara: traer agua, protector solar, gorra y pareo. Mi imaginación intuía que íbamos a escribir en el piso del PPGE. Que, como todas las dinámicas, nos íbamos a poner a comodes en el piso y dialogar. Pero no. La invitación fue a habitar otro espacio de la facultad en la que nunca imaginamos que podía acontecer una clase de doctorado/magíster.

En la foto los pies acarician la tierra. Corrimos los muros de las aulas para habitar la tierra de la facultad. Es que, la provocación justamente es esa. Cuando nos movemos de los lugares tradicionales de enseñanza, aprendizaje y producción científica, observamos otros elementos que antes pasaban desapercibidos. Las ideas se conectan a otros estímulos. Cambiamos la luz artificial, por la luz solar; el piso frío de cerámicas, por el calor de la tierra; el aire acondicionado, por la brisa del aire de João Pessoa.

Recuerdo que esa mañana hablamos sobre los feminismos. Hablamos de las cosas que no se pueden hablar en un aula tradicional. Nos enojamos con el feminismo blanco, porque no representa nuestras realidades. Olvida nuestras memorias. Niega nuestras raíces. Niega la tierra en nuestros pies.

3.6 Las manos (los pies) en el barro



Gráfico 6. Fonte: Registro da autora, 2025.

La profesora Jalmira Damasceno nos invitó a enchastrarnos las manos. A jugar con el barro. A performar la fuerza de las manos. Con esas mismas manos que aprietan de manera rápida y absurda el teclado de la computadora. A moldear nuestra investigación. Los muros que rompimos en la educación, los reconstruimos con barro. Como hacen las comunidades indígenas en el norte de Argentina. Barro sedimentado perdura. Resiste. En esta aula la doxa deviene epistemología de conocimiento. Ese saber práctico deviene diálogo científico.

Situadas en el nordeste de Brasil, ¿Podemos contar cuántas manos de artesanas moldearon con arcilla la Paraíba que hoy conocemos? ¿Acaso la artesanía no grita lo que los silencios de los libros no narraron? ¿Por qué la artesanía no es arte? ¿Qué criterio cultural separa y jerarquiza el arte y la artesanía? ¿Y cuál es el que separa artesanía y ciencia como modo de conocer el mundo y de narrar los significados que las personas le otorgan a la vida?

3.7 Continuar con el problema de hacer más vivibles las aulas...

Este escrito presenta el cruce entre epistemología, cultura y feminismos haciendo foco en las intervenciones pedagógicas del Seminario Estudos Culturais. Para ello, comencé con la presentación de los dualismos de la episteme moderna-colonial y algunos debates feministas. Para de esta manera, presentar las diferentes inscripciones afectivas curriculares del Seminario Estudos Culturais como el pizarrón, los cuadernos propios, la planta como metáfora de las preguntas, las bonecas Abayomi y las esculturas en barro.

Estas inscripciones curriculares afectivas demuestran que un aula puede devenir diferente de los modos tradicionales de enseñar y aprender en la academia. Estas inscripciones, son artefactos que movilizan el cuerpo, incluida la mente. Generando así desplazamientos epistemológicos con potencialidad heurística en la producción científica, específicamente en los Estudios Culturales.

Referências

AHMED, Sara. Vivir una vida feminista. Madrid: Traficantes de Sueños, 2019.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORSANI, María Eugenia. Tirar por la borda y no desesperar. In: AGÜERO, Juan; MARTÍNEZ, Silvana; MESCHINI, Paula. (comps.). Entramados Epistemológicos en Trabajo Social. Paraná: Editorial La Hendidja, 2020.

BORSETTO, Aparecida Eunice; ARAGÃO, Ivan. Cultura maker: a percepção dos alunos do curso de Pedagogia AD/UNIT sobre a boneca Abayomi na disciplina cultura afro-brasileira e indígena. Revista PAIDÉI@, v. 17, n. 27, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/paideia/article/view/1376>



DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic.; TINÔCO, Saimonton. É possível continuarmos perguntando sobre as experiências cotidianas de corpos LGBTQIAPNb+?. Revista Cocar, edição especial, n. 36, p. 1–20, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10567>

FELIX, Jeane. Estudos Culturais e os Estudos de Gênero: diálogos, aproximações e distanciamentos. In: GONÇALVES, Catarina; ANDRADE, Fernando. (orgs.). Pelas frestas: pesquisas em estudos culturais da educação. Curitiba: Editora CRV, 2019. P. 19-31.

FLORES, Val. Una lengua cocida de relámpagos. Editorial Mansión, 2019.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. T. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Brasília: ABDR, 2011.

HERMIDA, María Eugenia; ROLDÁN, Yanina. Lo epistemológico es político. Del sentido común academicista a lo común sentipensado. In: SCARPINO, Pascual; BONAVITTA, Paola. (orgs.). Escrituras anfibias: ensayos feministas desde los territorios de Nuestra América. Córdoba: FFyH, UNC, 2021.

HERMIDA, María Eugenia; ROLDÁN, Yanina. Feminist research in Social Work: epistemological-methodological keys from the South. In: NOBLE, Carolyn; RASOOL, Shahana; HARMS-SMITH, Linda; MUÑOZ-ARCE, Giannina (comp.). The Routledge International Handbook of Feminisms in Social Work. New York: Routledge, 2024. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9781003317371/routledge-international-handbook-feminisms-social-work-carolyn-noble-shahana-rasool-linda-harms-smith-gianinna-mu%C3%B1oz-arce-donna-baines>

HERMIDA, María Eugenia.; ROLDÁN, Yanina; TIBERI, Renzo. Inscripciones curriculares del pensar situado en Trabajo Social: apuntes para una investigación otra en torno a la formación profesional. Cátedra Paralela, v. 18, p. 35–55, 2021. Disponível em: <https://catedraparalela.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/266>

HILL COLLINS, Patricia. Black Feminist Thought. New York: Routledge, 2000.

LUGONES, María. Hacia un feminismo descolonial. La Manzana de la Discordia, v. 6, n. 2, p. 105–119, 15 jul. 2011. Disponível em:



https://manzanadiscordia.univalle.edu.co/index.php/la_manzana_de_la_discordia/article/view/1504

MARTÍNEZ, Laura. Conceptos, debates y enfoques en la enseñanza de la diversidad cultural. Una sistematización situada entre la etnografía y el trabajo docente. *Revista Grafía*, v. 19, n. 2, p. 242–265, 2022. Disponível em:

<https://revistas.fuac.edu.co/index.php/grafia/article/view/389>

MOHANTY, Chandra. Bajo los ojos de occidente. *Academia feminista y discurso colonial*. In: MALO, Marta. (trad.). *Estudios poscoloniales: ensayos fundamentales*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008.

ROLDÁN, Yanina. Inscripciones afectivas del currículum en la formación de Trabajo Social: hacia un currículum comprometido. In: HERMIDA, María Eugenia; CAMPANA, Melisa (orgs.). *Feminismos, giro afectivo y pensar situado. Aproximaciones desde la formación, la investigación y la intervención en Trabajo Social*. Paraná: Editorial La Hendija, 2025.

Recebido: 10/12/2025

Aceito: 19/03/2026