



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089  
 Vol. 7 N° 1 (2022) / Sección Artículos / pp. 1-13 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)  
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),  
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.  
[revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar) / [saberesypracticas.uncu.edu.ar](http://saberesypracticas.uncu.edu.ar)  
 Recibido: 29/09/2021 Aceptado: 27/05/2022  
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.054>

# Epistemologías y pedagogías de la visibilidad: una aproximación crítica a los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento académico

*Epistemologies and Pedagogies of Visibility: on the gender and colonial biases of academic knowledge*

**Luisina Bolla**

Consejo Nacional de Investigaciones  
 Científicas y Técnicas (CONICET);  
 Universidad Nacional de La Plata,  
 Argentina.  
[luisinabolla@gmail.com](mailto:luisinabolla@gmail.com)

**Milagros María Rocha**

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.  
[milagrosmrocha@gmail.com](mailto:milagrosmrocha@gmail.com)

**Resumen.** En este artículo, desarrollamos el proyecto de una epistemología de la visibilidad para desmontar y examinar los sesgos sexo-genéricos y coloniales del conocimiento. El objetivo central es cuestionar la llamada "doble subalternidad" identificada por diversas teorías críticas latinoamericanas (Femenías, 2009) y argumentar en favor de una conjunción epistémica entre crítica feminista y decolonial, en pos de un pensamiento complejo. Partiendo del análisis de algunas experiencias recientes en nuestra unidad académica, presentamos algunas consideraciones teóricas y prácticas sobre la imbricación entre crítica feminista y crítica de la colonialidad.

**Palabras clave.** Epistemología Feminista, Epistemologías Decoloniales, Pedagogía, Conocimiento, Universidad.

**Abstract.** In this article, we develop the project of an epistemology of visibility in order to dismantle and examine the gender and colonial biases of knowledge. Our primary aim is to question the so-called "double subalternity" identified by various Latin American critical theories (Femenías, 2009) and argue in favor of an epistemic conjunction between feminist and decolonial criticism, so as to achieve a complex thinking. Starting from the analysis of some recent experiences in our academic unit, we propose some theoretical and practical considerations on the intertwining between feminist critique and critique of coloniality.

**Keywords.** Feminist Epistemology, Decolonial Epistemologies, Pedagogy, Knowledge, University.

## Introducción

En los últimos años, las investigaciones orientadas a cuestionar el colonialismo epistémico de la ciencia occidental han cobrado una creciente notoriedad. Desde diversas perspectivas, ya fuera denunciando la *hybris* del punto cero y la ilusión de un conocimiento neutro (Castro-Gómez, 2005) o a través de las críticas al pensamiento abismal (De Sousa, 2009), tales investigaciones invitan a reflexionar en distintos niveles. Por un lado, permiten cuestionar la construcción de la ciencia y de las hegemonías académicas, su carácter rizomático y arbóreo, pero también nos convocan a pensar nuestro propio lugar situado y las posibilidades de acción/transformación en tal marco.

Según María Luisa Femenías (2009) un objetivo central para las teorías críticas latinoamericanas es cuestionar la llamada “doble subalternidad”. Tal subalternidad se refuerza en las narrativas hegemónicas de muchos “varones del tercer mundo” y de ciertos feminismos del “primero”. Por ello, un desafío actual consiste en lograr una interseccionalidad plena, es decir, un diálogo de saberes, en pos de un pensamiento complejo (Castro-Gómez, 2015) donde feminismo y decolonialidad no sigan siendo lo uno o lo otro, ni tampoco “lo otro”, como argumentaremos. En esta dirección, retomamos libremente la propuesta de las epistemologías del sur como una apuesta por las epistemologías de la visión, en contraposición a las epistemologías de la ceguera (De Sousa Santos, 2009)

La perspectiva decolonial –en calidad de epistemología fronteriza- surge desde un habitar los bordes epistémicos (Mignolo, 2014). Sin embargo, como es sabido, la geopolítica epistémica no constituye el único “borde” de los conocimientos, por ello este enfoque propone también una corpolítica epistémica, que problematiza no sólo el canon y sus sesgos geopolíticos, sino también las voces y subjetividades que lo construyeron y construyen.

Inscribiéndonos en este marco crítico, en el presente trabajo ponemos de relieve la vinculación de feminismo y decolonialidad a través del análisis de algunas experiencias recientes llevadas a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Para ello, tomamos como punto de partida nuestras investigaciones anteriores (Rocha, 2019; Bolla y Rocha, 2020) e intentamos complejizar nuestro abordaje mediante la imbricación del análisis de sesgos sexo-genéricos y coloniales. El análisis se basa en dos casos: por un lado, la propuesta proveniente de una agrupación estudiantil que durante el año 2018 realizó un relevamiento de programas para visibilizar las asimetrías de sexo-género presentes en la bibliografía y este año (2021) reactualiza dicha indagación. Por otro lado, caracterizamos y analizamos la creación de una cátedra introductoria y optativa que, si bien está orientada al abordaje de teorías feministas y de género, legitima como contenidos las perspectivas de feminismos no eurocentrados (Porto-Gonçalves, 2018) y cuestiona la construcción de una genealogía. Para ello ponemos en contexto su creación, realizamos un análisis de los programas y sumamos voces docentes de la cátedra que aportan un matiz reflexivo y experiencial. Ambos ejemplos tienen lugar en la unidad académica ya mencionada.

A la luz de estas experiencias, intentamos mostrar los desafíos que conllevan los intentos por descolonizar y despatriarcalizar la universidad. En ambos casos, el género funciona como una llave que, a la par que interpela e incomoda, reorganiza algunos aspectos de las propias prácticas académicas. Mostraremos que, gracias a ello, la “Universidad” abandona su posición tradicional de “Sujeto” (con mayúsculas) del conocimiento para volverse objeto de un análisis que reflexiona sobre las desigualdades que la atraviesan, planteando importantes desafíos teóricos y metodológicos.

## 1. Feminismos y crítica de la colonialidad

Desde hace algún tiempo, tanto en investigaciones individuales (Rocha, 2019) como en producciones conjuntas (Bolla y Rocha, 2020), comenzamos a indagar la construcción del currículum universitario desde un abordaje que visibiliza sus sesgos sexo-genéricos. Tomando como punto de partida el análisis de programas correspondientes a la carrera de Historia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata y el abordaje exploratorio en carreras de Filosofía de diferentes universidades nacionales argentinas, señalamos los bajos porcentajes que referencian a autoras en la bibliografía citada en los programas.

También referimos allí una indagación que llevó adelante una agrupación estudiantil en la FaHCE, UNLP en el año 2018. La misma exploró los porcentajes de autores y autoras presentes en las materias del primer año de las diversas carreras. Los resultados dados a conocer fueron: las carreras de Historia y Filosofía, 87% varones, 13% mujeres; Educación Física y Letras, 78% varones, 22% mujeres; Traductorado de inglés, 74% varones y 26% mujeres; Sociología, 83,4% varones, 16,6% mujeres. La contundencia de estos resultados nos llevó a seguir interpellando los espacios y las formas de construir el conocimiento y su enseñanza, así como las formas y prácticas sedimentadas que reproducen lógicas patriarcales.

Recientemente la agrupación vuelve a realizar ese ejercicio y análisis, contemplando los programas actualizados de las materias de primero y segundo año. Y da a conocer las estadísticas construidas, publicando en junio 2021 la siguiente información: Educación Física, 86% varones, 14% mujeres; Traductorado de Inglés, 53% varones, 47% mujeres; Historia, 80,20% varones, 19,80% mujeres; Ciencias de la Educación, 55,80% varones y 44,20% mujeres; Sociología, 83,80% varones y 16,20% mujeres; Filosofía, 76,60% varones y 23,40% mujeres; Letras, 74,40% varones, 25,60% mujeres; Geografía, 58,30% varones y 41,70% mujeres; Bibliotecología, 52,30% y 47,70% mujeres.<sup>1</sup> En las carreras de Traductorado, Ciencias de la Educación y Bibliotecología aparece un porcentaje similar, aunque allí la diferencia no es tan notoria como en otras carreras, como es el caso de Educación Física, Historia, Sociología, Filosofía y Letras.

Comprender el currículum como artefacto de género (Da Silva, 1999) o tecnología de género (De Lauretis, 2000) nos permitió identificar estos territorios patriarcales, retomando la metáfora de Graciela Morgade (2018). No obstante, también logramos identificar lo que denominamos un "currículum en disputa", es decir, un currículum que comienza a flexibilizarse y a modificarse a partir de las diferentes demandas e interpellaciones por parte de sujetxs múltiples (estudiantes, investigadores/as, profesores/as).

Este currículum en disputa se transforma paulatinamente a medida que se crean y consolidan de forma creciente diversos espacios curriculares, la mayor parte optativos, que plantean como eje central el estudio del feminismo y las teorías de género. Dos preguntas fundamentales guiaron nuestros análisis previos: *quién* es visibilizado/a en los programas y *para qué*, es decir, qué contenidos se trabajan y con qué objetivos. Sin embargo, consideramos pertinente preguntarnos qué feminismos estudiamos en la Universidad.

Por ello, luego de comprobar la utilidad del "género" como categoría de análisis -al decir de Joan Scott-, observamos que resulta necesario complejizar este abordaje. La pregunta por el *quién*, es

<sup>1</sup> Los resultados se publicaron en las redes de la agrupación La Jauretche Humanidades. Los gráficos están disponibles en: <https://www.facebook.com/1610705602489969/posts/3219345004959346/?sfnsn=scwspwa>

decir, por la autoría de los textos presentes en el currículum, evidentemente presenta varias dimensiones, una de las cuales es el sexo-género, mas no la única. Junto al sesgo sexo-genérico que visibilizaban los porcentajes antes referidos, es posible pensar otros ejes de análisis, por ejemplo, qué cantidad de autoras y autores europeos, latinoamericanos y argentinos se leen en ese primer año. Los análisis de Julián Carrera exploran, por ejemplo, la ausencia de una perspectiva decolonial en los planes de estudio de Historia y sostienen que:

no es una novedad revelar que en la educación de cualquier nivel y los planes de estudio predominan los perfiles eurocéntricos en prácticamente todas las disciplinas (...) En este sentido, los autores que se trabajan en estas áreas son prácticamente todos europeos. (2018, p. 115)

Señalado esto, Carrera aclara en una nota al pie: "A lo largo del trabajo sólo hablaremos de autores y no de autoras porque las mujeres brillan por su ausencia en buena parte de la bibliografía de los planes de estudio" (Carrera, *ibid*). Entendemos que tal constatación amerita un análisis que permita desplazar nuestra mirada, del diagnóstico al examen crítico de las condiciones que producen esta evidencia. Ello implica una visibilización de los complejos procesos de los cuales se "deducen" estas realidades y ausencias. Resumidamente, nos muestra la necesidad de integrar una crítica decolonial y feminista en los análisis de los programas, como propondremos a continuación. Ello implica un cuestionamiento reflexivo sobre la propia matriz del pensamiento decolonial y sus subtextos incuestionados, en particular, el *ethos masculino* de la corriente decolonial (Mendoza, 2014) y la tendencia a la predominancia de autores varones.

Este territorio patriarcal lo vemos a su vez respecto a lxs sujetxs presentes en los programas de las carreras. La predominancia del varón, como sujeto y objeto de conocimiento, permite plantear la idea de cómo este currículum se construye en masculino. Dicha masculinidad, por su parte, responde a una masculinidad hegemónica en términos de Connell (1997). Por un lado, entonces, identificamos referencias mínimas de mujeres y, por otro, señalamientos excepcionales atentos a visibilizar otras masculinidades<sup>2</sup>.

Por otra parte, resulta indudable que en los últimos años estos "territorios" y sentidos se han puesto cada vez más en tensión, por ejemplo, en clave de visibilizar estos problemas y sesgos a nivel institucional. En ese sentido la Ley Micaela<sup>3</sup> implicó la obligatoriedad de la capacitación y concientización sobre las desigualdades y violencias sexo-genéricas para todas las personas que se desempeñan en la función pública. En relación con la Ley Micaela en la FaHCE se llevarán a cabo, en octubre del corriente, talleres organizados desde la Prosecretaría de géneros y políticas feministas. Éstos son: "Violencias por razones de género. Su expresión particular en el ámbito universitario", "Diversidad sexual e identidades de género" y "Androcentrismo y ciencia. Re-pensar nuestras propuestas". Cabe destacar que dicha Prosecretaría se crea hace unos pocos años, en mayo de 2018. Estos cambios van en la línea de una mayor institucionalización y jerarquización de la temática.

<sup>2</sup> Por caso, traemos a colación una materia dictada por la profesora Adriana Valobra en 2017 en donde justamente se disputan estos sentidos. Dicha materia, "Problemas de Historia", optativa en la carrera del mismo nombre, propuso como tema central las "Masculinidades a debate. Desarmando modelos, preguntas y problemas".

<sup>3</sup> La Ley Micaela, resultado de las luchas de los movimientos feministas y de mujeres, fue denominada en conmemoración de Micaela García, una joven de 21 años víctima de femicidio en la ciudad de Gualeguay (Provincia de Entre Ríos) en abril de 2017. La violencia institucional que develó este hecho, sumado a las demandas históricas de pedido de capacitación en perspectiva de género en los organismos del Estado, dio lugar a la promulgación de una ley históricamente necesaria. La Ley N° 27.499 sancionada en Argentina en diciembre de 2018 y promulgada en enero de 2019, lleva el nombre de esta joven. En mayo de 2019, en sesión del Consejo Superior, la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) adhiere a la Ley Micaela, lo que supuso la consecuente capacitación en estas temáticas al interior de la casa de altos estudios.

Vinculamos este acontecer, esta creciente visibilidad y abordaje de la perspectiva de género en las universidades, con el planteo de De Sousa Santos. En relación con la epistemología de la visión, el autor esboza que “es su presencia en cuanto ausencia lo que torna posible la epistemología de la ceguera. Epistemología de la visión es la que pregunta por la validez de una forma de conocimiento cuyo momento y forma de ignorancia es el colonialismo y cuyo momento y forma de saber es la solidaridad” (2009, p. 86). Seguidamente, De Sousa postula tres enfoques [*démarches*] epistemológicos: la epistemología de los conocimientos ausentes, la epistemología de los agentes ausentes y la revisión de la representación y de sus límites. Y al respecto concluye mencionando que:

la epistemología de las ausencias, tanto de conocimientos ausentes como de agentes ausentes, nos permite revisar los límites de la representación en las ciencias sociales convencionales: los límites de la representación de la relevancia, de la identificación, de la duración y de la interpretación/evaluación. (2009, p. 92)

Estas categorías nos permiten pensar cómo la ciencia moderna occidental imprimió un fuerte sesgo que en los últimos años comienza a disputarse. Epistemología ciega y sorda de los reclamos de mujeres y disidencias. Retomando a De Sousa Santos, esas epistemologías de las ausencias, de conocimientos y agentes ausentes, comienzan a corroer lentamente el canon, a cuestionarlo, interpelarlo, en vistas a un planteo de conjunción, no de sustitución; en perspectiva histórica.

## 2. Desafíos metodológicos en el cruce entre feminismo y crítica del eurocentrismo

Para contribuir a la elaboración de un punto de vista epistemológico radical (Maffía, 2007), entrecruzamos la perspectiva de análisis feminista que hemos desarrollado en las líneas precedentes con un abordaje que visibilice otro importante sesgo de la ciencia: el eurocentrismo -la expresión se encuentra en Porto-Gonçalves (2018) y tiene la ventaja de subrayar la doble coalición, europea y estadounidense, de las hegemonías de poder-. De este modo, una aproximación feminista desde América Latina también asume el desafío de problematizar *qué mujeres y qué feminismos* aparecen o se ocultan en el canon.

En este sentido algunas de las preguntas que nos hacemos son: ¿cuándo y dónde comienza el feminismo? ¿Con el movimiento de la Ilustración europea, como sostienen las fecundas genealogías que han elaborado las feministas españolas? ¿Con la Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana redactada por Olympe des Gouges? ¿Con los levantamientos anti-coloniales protagonizados por mujeres aymaras e indígenas como Bartolina Sisa y Gregoria Apaza, que antes de la Revolución Francesa, lucharon en el territorio de la actual Bolivia?

Otra pregunta metodológica relevante es cómo periodizamos la historia del feminismo. ¿En olas, como nos dice el relato hegemónico? ¿Cuándo comienzan y cuándo terminan estas olas? Primera ola, segunda ola... ¿Son categorías historiográficas válidas universalmente? Si la segunda ola comienza a fines de los sesenta y en la década del '70, vale recordar que este período de eclosión y efervescencia en Estados Unidos contrasta con lo que ocurría en los países del Cono Sur, signados por las sucesiones de dictaduras cívico-militares (cf. Scheibe Wolff, Crescêncio y Pedro, 2016).

Actualmente, algunas cátedras optativas dentro de la UNLP presentan programas que incorporan de modo vertebral esta perspectiva de género y feminista, articulándola con una dimensión crítica de la colonialidad. Por ello, analizaremos a continuación un caso que resulta, a nuestro entender, paradigmático. Desde el año 2016 la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ofrece una materia optativa para todas las carreras denominada “Introducción a la teoría feminista,

estudios de género y sexualidades". En la unidad I del programa de 2017 se evidencia, como contenido de la misma, aquello que venimos planteando:

¿Por qué una materia introductoria sobre estudios de género, feminismos y sexualidades en la FaHCE? Introducción general a una visión desjerarquizada de los circuitos de poder académico. Una materia feminista, introducimos en un sistema vital que nos atraviesa. (2017, p. 2)

Iniciar el programa de la materia a partir de esta pregunta coloca la inquietud no sólo en un campo de saber sino también como un posicionamiento político-institucional. De hecho, la materia surge en el año 2016, como parte de una serie de medidas ligadas al protocolo de actuación ante situaciones de discriminación y/o violencia de género en la Universidad Nacional de La Plata (2015).<sup>4</sup>

El programa de la materia presenta seis ejes o unidades: 1. Estudios de género, feminismos y sexualidades. Razones, genealogías, resistencias; 2. Feminismos ¿para qué? ¿cuándo? ¿quiénes? ¿cómo?; 3. Una caja de herramientas feminista: conceptos, categorías, perspectivas; 4. Género, sexualidades, sexo. Una primera variante genealógica; 5. Género, sexualidades, sexo. Una segunda variante genealógica; 6. Problemáticas visibles, problemáticas emergentes (Programa, 2017). Es posible observar allí cómo se problematizan las genealogías feministas y sus "variantes": "Genealogías histórico-culturales de los feminismos. Los feminismos como movimiento político y reflexión teórica. Las "olas" feministas: contextos, características, expresiones desde el Sur" (2017, p. 3), incluyendo la "colonialidad e interseccionalidad. Las diferentes disciplinas de la FaHCE y las posibilidades de un enfoque transversal e interdisciplinario" (2017, p. 4).

Tanto por sus contenidos (unidades y temas) como por sus "formas" (su carácter optativo para diferentes carreras), la materia adopta un punto de vista innovador respecto de los modelos tradicionales. Este proceso, por supuesto, no se encuentra exento de desafíos y tensiones, tanto a nivel temático como institucional, como desarrollaremos a continuación.

Respecto del primer desafío (temático), es preciso aclarar que la relación entre crítica del androcentrismo y crítica del eurocentrismo en la producción de conocimientos aún constituye un tópico complejo en ciencias sociales y en filosofía. Se trata de dos vertientes que, si bien están a la orden del día, no siempre han confluído (Ciriza, 2015). Por un lado, durante los últimos años ha cobrado protagonismo la teoría decolonial, que en su lúcida denuncia de la colonialidad del poder y del saber, no ha sabido ser igualmente crítica de los subtextos sexistas (como mostraron Lugones, 2008; Mendoza, 2014, entre otras). Por otro lado, desde el feminismo hegemónico se ha cuestionado muy tempranamente la falsa escisión teoría/praxis; por ejemplo, a través de una crítica de la idea de "objetividad científica" (Haraway, 1988, Fox Keller, 1991).

Sin embargo, desmontar el universal "mujer" para complejizarlo según diversos atravesamientos de "raza", edad, clase social (entre otros) ha sido una tarea más lenta y dificultosa. Siguiendo a María Luisa Femenías, un importante desafío contemporáneo consiste en "la necesidad de que las mujeres contribuyamos con análisis específicos a fin de desentrañar cómo las narrativas hegemónicas de los 'varones del tercer mundo' y ciertos feminismos del 'primero' refuerzan lo que, a veces, se ha denominado 'doble subalternidad'" (Femenías, 2009, p. 43). El caso de la materia analizada constituye un aporte crítico que evita aquella "doble subalternidad" que identifica Femenías, apostando por la (re)construcción de genealogías situadas que evitan tanto el androcentrismo como el eurocentrismo que muchas veces transversalizan los Planes de Estudio de nuestras universidades.

<sup>4</sup> Agradecemos al equipo docente actual de la cátedra "Introducción a teoría feminista..." por su colaboración con esta investigación a través una encuesta anónima online realizada en el mes de agosto 2020.

En términos institucionales, también se presentan desafíos que exigen creatividad y, en muchas oportunidades, motivan la re-inención de las formas y diseños tradicionales. En este sentido, nos interesa señalar tres particularidades sobre el funcionamiento e implementación de la cátedra: en primer lugar, se trata de una asignatura interdepartamental, que no se encuentra asociada a ningún Departamento (Filosofía, Historia, Sociología, Ciencias de la Educación, Letras), sino que se encuentra compuesta por un equipo transdisciplinar de docentes que se alterna a lo largo de los ciclos lectivos.<sup>5</sup> Esta originalidad hace que la materia se encuentre radicada en Secretaría Académica. En segundo lugar, se trata de un equipo de trabajo horizontal, es decir, que no responde a la estructura jerárquica habitual de las cátedras (Titular, Adjunto/a, Jefe de Trabajos Prácticos, Ayudante, etc.). En tercer lugar, y vinculado con lo anterior, el equipo docente trabaja actualmente dictando clases teórico-prácticas; también cuentan con la participación de colegas especializadxs en la temática, que acompañan y participan rotativamente de las cursadas, por ejemplo, mediante el dictado de talleres.

Con el objetivo de conocer en mayor detalle los desafíos implicados en el desarrollo, pero también en la planificación y en la programación de esta cátedra, durante el mes de agosto de 2020 realizamos una primera encuesta online y anónima al equipo docente actual. Ello nos permitió indagar cómo surgió y se configuró la cátedra, cómo se acordaron criterios para elaborar el programa y qué transformaciones ha tenido desde su creación y a lo largo de estos años. Compartimos algunas de las respuestas en relación con su creación:

La cátedra surgió a partir de una convocatoria que hiciera Secretaría Académica de Fahce [en el año] 2016 a algunxs docentes que estábamos dedicados a estos temas (...) El marco era la implementación del Protocolo contra la violencia en nuestra facultad donde nos dimos cuenta que además de construir la unidad de atención, era necesario generar un espacio colectivo de conocimiento específico de esta perspectiva para todo el estudiantado (Docente de la cátedra).

Curiosamente esa misma respuesta repasa en los "aspectos semejantes" y "aspectos distintos" respecto al funcionamiento de la cátedra, aspectos que la convierten en excepción, al tiempo que original. Allí se expresa:

Aspectos semejantes [a otras cátedras]: darle la misma rigurosidad y exigencias que cualquier otra cátedra de la facultad en cuanto a contenidos, bibliografía y organización (parciales, finales, etc)

Aspectos distintos: la cátedra funciona como un equipo interdisciplinario, horizontal (no tiene la estructura de una cátedra con titular, adjunto, etc.) e interdepartamental, porque casi todos los departamentos que pudieron la incorporaron a su plan de carrera. En este momento somos tres docentes (Balbuena, Luque y Herrera) fijos que damos los teóricos-prácticos y además contamos con la participación de los otros colegas que de acuerdo con sus posibilidades nos acompañan (Docente de la cátedra).

El señalamiento sobre los "aspectos semejantes" nos resulta significativo como índice de las dificultades que implica trabajar temas tradicionalmente marginados y excluidos del *canon*. En una dirección parcialmente afín, diversas investigadoras y activistas han denunciado que a menudo se desacreditan las producciones feministas como "poco teóricas", demasiado políticas, interesadas, carentes de objetividad, etc. (Curiel, 2009). Por ello, la constitución de un campo académico

---

5 Participaron de las reuniones iniciales y de la organización de la cátedra diferentes docentes-investigadorxs de la Casa: Yamila Balbuena, Mabel Campagnoli, María Marta Herrera, Claudia Laudano, Juan Luque, Ariel Martínez, Facundo Saxe, Paula Soza Rossi, Viviana Seoane, Adriana Valobra. Sin embargo, a lo largo de los años que transcurrieron desde su creación, también han participado otros docentes e investigadorxs como invitades a cargo de talleres o clases. Actualmente el cuerpo docente de la materia se compone de tres docentes, Yamila Balbuena, María Marta Herrera y Juan Luque.

específico y su pleno reconocimiento ha sido un proceso complejo sobre el que aún encontramos resistencias y desafíos.

En relación con los "aspectos distintos", en una de las respuestas obtenidas se alude a que el número de estudiantes varones va en aumento y que esto resulta interesante. Se destaca ello como otro elemento particular de la materia: quiénes deciden cursarla, qué perfil estudiantil decide realizarla. El perfil militante emerge a su vez como aspecto destacado por lxs docentes. Al respecto en una de las respuestas se menciona:

A veces cuesta exigir cierto rigor académico en el estudio, en la responsabilidad o el compromiso porque se confunde con una fuerte militancia de algunxs participantes. (Docente de la cátedra)

Por ello, si bien indudablemente se trata de temas y debates que anudan teoría y praxis, academia y militancia -es decir, que ponen en cuestión las dicotomías tradicionales que oponen "razón" e "interés", "academia" y "política"-, resulta interesante el señalamiento en la respuesta ya referida, sobre las dificultades a la hora de cumplir con las exigencias formales de la cursada. Según los relatos de las docentes entrevistadas, de hecho, muchas personas cursan la materia sin concluirla ni presentarse en las instancias de evaluación:

una cuestión que yo percibo es que muchos se anotan y si bien la cursan toda [la materia], no rinden las instancias de evaluación como otra materia, porque les cuesta incorporarla como una materia más, ya sea porque deciden cursarla por militancia o por placer o por saber, pero se les hace difícil incorporar las perspectivas teóricas, o chocan con eso, en el primer parcial. (Docente de la cátedra)

Las voces docentes nos permiten captar otro nivel de análisis en relación con lo que sucede a partir de la cursada: las personas que deciden cursarla, en algunos casos terminan no rindiéndola y de esa manera la materia no ingresa al analítico. Por otro lado, hay un deseo, una búsqueda por acercarse a esos saberes. En esta última línea otra docente expresa:

En realidad, como es optativa, los resistentes no se anotan. Esa sería la dificultad, no se llega a todes. Quienes se suman lo hacen desde un interés y una voluntad de cruzar sus aprendizajes con las perspectivas que proponemos por lo tanto hay mucho compromiso y deseo (Docente de la cátedra).<sup>6</sup>

La limitación sería, como señala el extracto anterior, que no se logra llegar a las personas que no están interesadas en el tema, nombrados por la docente como "los resistentes". Por tanto, un desafío que surge es cómo convocar, desde un espacio optativo, a quienes no están convencidxs.

También intentamos identificar los desafíos que implica incluir esta mirada situada y la introducción de las perspectivas interseccionales, decoloniales y del sur (en diálogo); y por último, conocer los comentarios y opiniones que reciben de lxs estudiantes incluyendo las resistencias que surgen y perciben. Por ello, en una segunda instancia de investigación nos interesa desarrollar esta línea de análisis, incorporando las voces de estudiantes, para conocer los motivos que llevaron a llevar a cursar la materia, los aportes a su formación disciplinar, entre otras inquietudes. Dicho esto, las condiciones que aseguran la transversalidad de la cátedra en las diferentes áreas disciplinares nos motivan a introducir una última reflexión. En relación con esta mirada interseccional y situada, lxs docentes expresan:

<sup>6</sup> En futuras indagaciones, resta profundizar acerca de las voces de los estudiantes para acceder a sus percepciones acerca de la cursada, las dificultades de acreditación (si las hubiera), etc.



Se introduce como parte de los feminismos, la pregunta sería si es posible enseñar feminismos sin cruzarla [la mirada situada], aunque claramente no desde una intención totalizadora (que estén todos los feminismos) sino de la importancia de recuperar y valorizar nuestro desarrollo y nuestra voz, en relación con la avasallante mirada occidental y eurocentrada o desde el norte global de la cual ni siquiera los feminismos están exentos. (Docente de la cátedra)

Otra de las respuestas recibidas manifiesta:

Creo que esta mirada situada se refleja en el entrecruzamiento que hacemos no sólo con autoras de nuestra región sino también en el trabajo de taller con lxs colegas invitados. Por ejemplo, Viviana Seoane y su equipo proponen la ESI y la formación docente, Paula Soza Rossi, el trabajo reproductivo y de cuidado en nuestro país.

El desafío es permanente y dinámico de no perder de vista autoras ya consagradas como por ejemplo Simone de Beauvoir pero a su vez recuperar los debates propios que tenemos en nuestra región. Todos los años vamos modificando y agregando materiales. Por ejemplo, este año rendimos homenaje a María Lugones que falleció recientemente y empezamos con Angela Davis en clara alusión al entrecruzamiento que tiene el feminismo con el racismo y para aportar complejidad a las manifestaciones racistas que han estallado en los últimos tiempos en varias regiones. (Docente de la cátedra)

Este carácter "dinámico" al que se refiere la respuesta anterior muestra el esfuerzo por vincular los temas y debates académicos estudiados en la materia, con los acontecimientos contemporáneos, lo que también resulta un aspecto a destacar.

### 3. Desobediencias y conjunciones epistémicas

La creación de esta cátedra evidencia una apuesta por una desobediencia epistémica - retomando el título del libro de Walter Mignolo (2014)- que interpela lo instituido. Hemos mostrado anteriormente que la cátedra se configura de un modo particular y que ensaya acciones en términos de favorecer la transdisciplinariedad, como especifica en su programa y en su composición. En este sentido, también podría pensarse que la transdisciplina se potencia en términos de transculturalidad. En relación con esto, Santiago Castro Gómez expresa:

la universidad deberá entablar diálogos y prácticas articulatorias con aquellos conocimientos que fueron excluidos del mapa moderno de las epistemes, por haberseles considerado "míticos", "orgánicos", "supersticiosos" y "pre-rationales". Conocimientos que estaban ligados con aquellas poblaciones de Asia, África y América Latina, que entre los siglos XVI y XVII fueron sometidas al dominio colonial europeo. (Castro Gómez, 2015, p. 82)

Pensar la interseccionalidad de la perspectiva de género y decolonial pone en jaque esa colonialidad del poder, del ser y del saber, es decir, la estructura triangular de la colonialidad. Como expresa Lander, las ciencias sociales y las humanidades que se enseñan en las universidades continúan reproduciendo, muchas veces, la "herencia colonial" de sus paradigmas. Castro Gómez argumenta que la universidad refuerza este modelo, "tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras" (Castro Gómez, 2015, p. 69). Asimismo, Castro Gómez esboza que se están incorporando, en las universidades, nuevos paradigmas de pensamientos y organización "que podrían contribuir a romper con la encerrona de este triángulo moderno/colonial" (Castro Gómez, 2015, p. 70). El autor expone que la *hybris* del punto cero se manifiesta no sólo en la disciplinarización del conocimiento, sino también en la arborización de la estructura universitaria. Alude que las universidades, en su mayoría, se organizan por "facultades" y a su vez en "departamentos" con sus consecuentes "programas". Agrega que esta

organización hace que rara vez lxs docentes puedan moverse entre departamentos, reafirmando la parcelación del conocimiento. La creación de esta cátedra cuestiona, a nuestro entender, esos dos aspectos que menciona Castro Gómez. Por un lado, la configuración transdisciplinar se corre de la disciplinarización (la formación de grado de lxs docentes que actualmente dictan esta materia es diversa: Filosofía, Ciencias de la Educación e Historia). Por otro lado, este aspecto transdisciplinar también se traduce en otro corrimiento no arbóreo: al radicarse esta materia en Secretaría Académica, la misma permanece abierta a todxs lxs estudiantes, de manera optativa, para todas las carreras que comprende la unidad académica.

Nos interesa retomar la idea de un modelo no arbóreo del conocimiento, ya que entendemos que nos permite precisar la dinámica que promueve la cátedra antes descripta. El funcionamiento horizontal de clases implementadas en términos teórico-prácticos, sumado al aspecto transdisciplinar, representa un cruce cuanto menos novedoso en relación con las lógicas arbóreas tradicionales, características de las universidades en general.<sup>7</sup> Vale la pena destacar que no se trata de reivindicar una sumatoria de disciplinas "disyuntas" o un mosaico disciplinar, sino una conjunción de saberes que no por ello pierde de vista la especificidad de cada aporte.

En otro nivel de análisis, la transdisciplinariedad también debería suponer la transversalidad. Es decir que las epistemologías críticas elaboradas desde los bordes, en los márgenes, deberían integrarse y dialogar con los contenidos tradicionales a modo de evitar la lógica fragmentaria del "tema especial" o del "tema otro". Entendemos que no se trata de una mera inclusión de "mujeres", "disidencias sexo-genéricas", "autores Latines"..., es decir, de una revisión del canon que añade "mujeres" (o "alteridades") dejando intactos los criterios y parámetros de la selección canónica. Por el contrario, se trata de realizar un ejercicio crítico capaz de examinar el estatuto epistemológico de aquello que ha sido excluido o invisibilizado. Argumentamos en un sentido afín al que propone María Luisa Femenías (2019) al recuperar los aportes de las filósofas excluidas de la memoria: "No sólo hay que incorporar en la historia de la filosofía los nombres faltantes de las mujeres para solucionar el problema (...) sino que es necesario revisar criterios, temas, categorías conceptuales" (2019, p. 29).

Una epistemología de la visibilidad, en el sentido en el que la entendemos, implica visibilizar a aquellos sujetos, temas y saberes tradicionalmente excluidos (*quién* y *qué* se enseña), sin perder de vista -si se nos permite el juego de palabras- aquello que se ha construido históricamente como "conocimiento legítimo", *para qué* y *cómo* se lo enseña. Revisitar críticamente los saberes y autores consagrados, examinar sus sesgos o supuestos impensados, comprender las dinámicas sociales de inclusión/exclusión (al decir de Femenías), para no solamente "añadir" sino problematizar el devenir hegemónico o marginal de los conocimientos.

Este ejercicio crítico permite comprender cómo se han construido los programas, las hegemonías, e implica poder historizar los conocimientos y los procesos complejos que han sedimentado ciertos conceptos y autores como más relevantes que otros. Por ello, y es importante aclararlo ya que muchas veces suscita malentendidos u objeciones simplificadoras, Castro-Gómez sostiene que la descolonización de la universidad "no conlleva una *crusada contra Occidente* en nombre de algún tipo de autoctonismo latinoamericanista, de culturalismos etnocéntricos y de nacionalismos populistas" (Castro Gómez, 2015, p. 82). En una dirección afín, diferentes autoras

<sup>7</sup> Vale la pena señalar que la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en la UNLP agrupa carreras tales como Bibliotecología y Ciencias de la Información, Ciencias de la Educación (prof. y Lic.), profesorado en Ciencias Biológicas, Física, Matemática y Química; Lic. y prof. en Educación Física, en Filosofía, en Historia, en Geografía, en Inglés, en Francés y en Portugués, en Sociología, en Letras. Esta información puede consultarse en: <http://www.fahce.unlp.edu.ar/academica/carreras-de-grado-por-departamento>

feministas han sostenido y argumentado, desde diversas premisas y enfoques, que la descolonización no implica de ningún modo un compromiso esencialista (Curiel, 2009) ni una romantización de un pasado perdido (Rivera Cusicanqui, 2010). Ir más allá (trans) de las categorías de análisis modernas no significa negarlas ni superarlas, en el sentido hegeliano del término. En el caso de Castro-Gómez, su propuesta es oponer, a la disyunción del pensamiento moderno, la conjunción epistémica. Eso que en aymara se dice *ch'ixi* y que rechaza la lógica del tercero excluido, como mostró Silvia Rivera Cusicanqui (2010). Ello nos permite sostener que tampoco existe un saber "europeo puro" ni un saber "descolonial puro", un "Sujeto único" y una "alteridad pura". De ahí el desafío y apuesta por una *conjunción* y epistemología de la visibilidad que interpele, interroge y genere espacios en donde poner en discusión estos temas, desde la propia universidad.

## Consideraciones finales

A lo largo de estas líneas mostramos cómo, de un tiempo a esta parte, han surgido experiencias que interrogan y problematizan los saberes construidos, plasmados en un canon hegemónico que se institucionaliza y transmite paradigmáticamente en las universidades. Si bien observamos que estos temas se han incorporado en agenda en los últimos años y que comienza a flexibilizarse esa impronta masculina y eurocéntrica del currículum, en muchas oportunidades no logra interpelar de modo transversal quedando reducidas estas preguntas o inquietudes a una lectura o "clase especial", reforzando el carácter de "lo otro" en desmedro de una conjunción epistémica.

Tanto los contenidos vinculados a las teorías feministas y de género como aquellos ligados a los estudios decoloniales -o mejor dicho ambos, en su imbricación e intersecciones (más o menos polémicas, más o menos consustanciales, con fuertes variaciones en cada caso)-, enfrentan un desafío compartido que implica romper con la segregación o "guetificación" de sus temas, categorías y autores/as. Creemos que tampoco se trata de reemplazar un canon por otro, es decir, de sustituir y añadir de forma acrítica e inconexa ciertos contenidos en los programas, como hemos argumentado anteriormente.

El potencial de los feminismos en su alianza con la crítica de la colonialidad nos ayuda a desedimentar ciertas prácticas y a interpelar los saberes aprendidos y consagrados. Aquí hemos analizado una experiencia concreta mediante el abordaje de una materia que problematiza sus contenidos -situando, historizando, descolonializando y despatriarcalizando, al decir de Lugones- y las formas institucionales y organizacionales, es decir, su propia configuración. Estas transformaciones que empiezan a ocurrir y a multiplicarse parecen ser indicios de este movimiento crítico que, aunque incipiente y aún en curso, nos ha convocado -y nos convoca- a seguir interrogando *qué, cómo y para qué* enseñamos.

## Referencias

- Bolla, L. y Rocha, M. (2020). Género y currículum en disputa. Reflexiones sobre prácticas y saberes universitarios. *Tempo e Argumento, Florianópolis*, v. 12, n. 30, e0207. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180312302020e0207>
- Carrera, J. (2018). La perspectiva decolonial en los planes de estudio de historia en la Argentina, conjeturas de una ausencia. *Otros logos. Revista de estudios críticos*, 9, pp. 100-129.

- Castro Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro Gómez, S. (2015). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En: Palermo, Z. *Des/colonizar la universidad*. Del Signo.
- Ciriza, A. (2015). Construir genealogías feministas desde el Sur: encrucijadas y tensiones. *Millcayac*, vol. 2, n. 3, pp. 83-104.
- Connell, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En: Valdés, T. y Olavarría, J. (Comps.) *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 77-89). Ediciones de las Mujeres N° 24. Flacso. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Curiel, O. (2002). Identidades esencialistas o construcción de identidades políticas: el dilema de las feministas negras. *Otras miradas*, vol. 2, n. 2, pp. 96-113.
- Curiel, O. (2009). "Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe". *Primer Coloquio Latinoamericano sobre Praxis y Pensamiento Feminista*, Buenos Aires.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias: etapas de un camino a través del feminismo*. Horas y horas.
- De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del SUR: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, CLACSO.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce: Universidad de la República.
- Femenías, M. L. (2015). ¿Qué le dan el feminismo y la teoría de género a la filosofía y su enseñanza? En: Cerletti, A. y Couló, A. (orgs.) *La enseñanza filosófica: cuestiones de política, género y educación*. Noveduc.
- Femenías, M. L. (2009). Género y feminismo en América Latina. *Debate Feminista*, año 20, n. 40, p. 42-74.
- Femenías, M. L. (2019). *Ellas lo pensaron antes. Filósofas excluidas de la memoria*. Lea.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons El Magnànim.
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, pp. 575-599.
- Haraway, D. (1995). *Ciencias, cyborgs y mujere: la invención de la naturaleza*. Sudakuir: Proletario.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Lugones, M. (2008) Colonialidad y género, *Tabula Rasa*, 9, p. 73-101.
- Maffía, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista venezolana de estudios de la mujer*. v. 12, n. 28, p. 63-98.
- Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En: Espinosa Miñoso Y. (coord.) *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*, Vol. I, En la frontera.
- Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. del Signo.

- Morgade, G. (2018). Las Universidades Públicas como territorios del patriarcado. *Política Universitaria: La universidad hoy, a 100 años de la Reforma*. [Buenos Aires]: Instituto de Estudios y capacitación Federación Nacional de Docentes Universitarios, v. 1, mayo. Especial. Disponible en: <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf> Acceso en: 2 dic. 2020.
- Porto-Gonçalves, C. W. (2018). *Amazonía: encrucijada civilizatoria. Tensiones territoriales en curso*, La Paz: Instituto para el Desarrollo Rural de Sudamérica, CIDES-UMSA.
- Programa (2017). *Introducción a teoría feminista, estudios de género y sexualidades*, La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Protocolo de actuación ante situación de discriminación y/o violencia e género en la Universidad Nacional de La Plata (2015). Disponible en: [https://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/protocolo\\_de\\_actuacion\\_en\\_casos\\_de\\_violencia\\_de\\_genero.pdf](https://www.fcnym.unlp.edu.ar/uploads/docs/protocolo_de_actuacion_en_casos_de_violencia_de_genero.pdf) Acceso en: 2 diciembre 2020.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rocha, M. (2019). *Mujeres y currículum en la formación universitaria: acerca del profesorado en historia de la Universidad Nacional de La Plata (1993-2017)*. 2019. Tesis (Maestría en Educación). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Scheibe Wolff, C., Lima Crescencio, C. y J. M. Pedro (2016). Ondas, mitos e contradições: feminismos em tempos de ditaduras no Cone Sul. In: Rocha Monte, M. (org.). *Feminismos plurais*, Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.
- Silva, T. (1999). Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. Disponible en: <https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/Ut.%201/SILVA%20docs%20ident.pdf> Acceso en: 2 de dic. 2020