

**SOCIOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍAS
FEMINISTAS. OBJETIVIDAD(ES),
EMOCIONES Y PEDAGOGÍA
ENCARNADA**

**Olga Alejandra
Sabido Ramos¹**

**SOCIOLOGY AND FEMINIST
EPISTEMOLOGIES, OBJETIVITIES,
EMOTIONS AND EMBODIED
PEDAGOGY**

A mi abuela Florencia, pedagoga.

¹UAM-Azcapotzalco, México. Correo electrónico: oasr@azc.uam.mx

Resumen

El objetivo de este artículo es poner sobre la mesa de discusión algunas preguntas clásicas de la epistemología, bajo la criba de las epistemologías feministas, a saber: cómo es posible conocer, qué condiciones simbólicas y materiales organizan el conocer, así como la transmisión y enseñanza del conocimiento. Recurro a la sociología relacional (Simmel, Elias, Bourdieu) y las epistemologías feministas (Longino, Harding, Smith, Haraway, Skeggs), planteo la relación entre objetividad y emociones, así como la necesidad de prácticas pedagógicas encarnadas que reivindiquen que el conocer es situado (Haraway, Skeggs), al igual que la enseñanza (Simmel, hooks, Smith). Mostraré que el cuestionamiento a la noción ingenua de objetividad de la epistemología tradicional, posibilita poner en entredicho la narrativa cultural de un sujeto de conocimiento descorporeizado y carente de emociones. Esta estrategia epistemológica permite la reivindicación de las emociones no sólo como objeto de conocimiento, sino como condición de posibilidad del conocimiento. Así, establezco cómo es posible una pedagogía encarnada *con* y *desde* el cuerpo que reivindique la capacidad crítica y movilizante de los cuerpos y sus sentires.

Palabras clave: epistemología, sociología, feminismo, pedagogía, género

Abstract

This article's main purpose is to discuss some classic questions of epistemology, under the feminist epistemologies point of view, like: how is it possible to know, what symbolic and material conditions organize knowing, and transmission and teaching knowledge. I resort to the reasoning of relational sociology (Simmel, Elias, Bourdieu) and some feminist epistemologies (Longino,

Harding, Smith, Haraway, Skeggs). I propose the link between objectivity and emotions and the need for embodied pedagogical practices that claim not only that knowledge is situated (Haraway, Skeggs) but also teaching (Simmel, hooks, Smith). I will show how questioning the naive objectivity of traditional epistemology makes it possible to challenge the cultural narrative of a disembodied and emotionless subject of knowledge. This epistemological strategy allows the vindication of emotions as an object of knowledge and a condition for the possibility of knowledge. Thus, I establish how a pedagogy embodied *with* and *from* the body claims the critical and mobilizing capacity of bodies and their feelings is possible.

RECEPCIÓN: 23 DE AGOSTO DE 2021/ACEPTACIÓN: 29 DE NOVIEMBRE DE 2021

Introducción

El objetivo de este artículo es poner sobre la mesa de discusión algunas preguntas clásicas de la epistemología, bajo la criba de las epistemologías feministas, a saber: cómo es posible conocer, qué condiciones simbólicas y materiales organizan el conocer, así como la transmisión y enseñanza del conocimiento. Para lograr lo anterior, recorro a un diálogo entre la sociología y las epistemologías feministas. Concretamente recupero razonamientos analíticos de quienes se inscriben en lo que se ha denominado la sociología relacional (Simmel, 2014; Elias, 1972, 1990; Bourdieu, 2001, 2003) y algunas de las principales posturas de quienes enarbolan las epistemologías feministas (Longino, 1997; Harding, 1996, 2012; Smith, 2005, 2012; Haraway, 1995, Skeggs, 2019). Planteo la relación entre

objetividad y emociones con las diferentes salidas que provee este diálogo, así como la necesidad de prácticas pedagógicas encarnadas que reivindiquen no solo que el conocer es situado (Haraway, 1995; Skeggs, 2019) sino también la enseñanza (Simmel, 2008; hooks, 2021; Smith, 2005, 2012).

Este escrito muestra cómo el cuestionamiento a la noción ingenua de objetividad de la epistemología tradicional, pone en entredicho la narrativa cultural de un sujeto de conocimiento como “estatua pensante” (Elias, 2000), descorporeizado y carente de emociones. Tal estrategia epistemológica permite la reivindicación de las emociones no sólo como objeto de conocimiento, sino como condición de posibilidad del conocimiento. Lejos de mantener en estancos separados cognición, cuerpo y emociones, la propuesta reivindica cómo los cuerpos sienten con otros y ese sentir da sentido (*Sinn*) al mundo (Sabido Ramos, 2012, 2019). Así, este escrito establece cómo es posible una pedagogía encarnada *con* y *desde* el cuerpo que reivindique la capacidad crítica y movilizante de los cuerpos y sus sentires.

El artículo se divide en cuatro apartados y reflexiones conclusivas. El primero plantea la relación entre epistemología y sociología; ahí, enfatizo el quehacer colectivo del conocimiento científico y su relación con la cuestión del género. En el segundo, realizo un esbozo de los temas principales de las epistemologías feministas y sus tres programas de investigación: empirismo feminista, teoría del punto de vista feminista (*feminist standpoint theory*) y posmodernismo feminista. Destaco cómo un denominador común de estas perspectivas consiste en la crítica a la epistemología tradicional por la invisibilización de las mujeres como “agentes de conocimiento”

(Harding, 2002, p. 14). Dado que el abanico de temas para entablar el diálogo entre sociología y epistemologías feministas es extenso, me concentro en el problema de la objetividad, los valores y las emociones en el proceso del conocimiento en el tercer apartado. Este diálogo entre la sociología y las epistemologías feministas es condición de posibilidad para el cuarto apartado, que aborda la necesidad de pensar en otras formas pedagógicas de plantear el conocimiento y su transmisión, a partir de una pedagogía encarnada que retoma el legado de Georg Simmel, bell hooks y Dorothy Smith, principalmente.

Epistemología y sociología

El interés de quien se adentra en el terreno de la epistemología se ubica en una capa de significatividad que es distinta del conocimiento práctico que se emplea en la vida cotidiana. Como señaló Klimovsky, quien se interesa en la epistemología, elabora el siguiente cuestionamiento: “por qué debemos creer en aquello que afirman los científicos” (1997, p. 28). La epistemología es esa rama de la filosofía que nos plantea una pregunta de inspiración kantiana: ¿cómo es posible conocer? (Simmel, 2014). Y también, una cuestión con alcance político como veremos más adelante, a saber: “Quién puede ser sujeto de conocimiento” (Harding, 2002, p. 13). En suma, la epistemología estudia las condiciones de producción y de validación del conocimiento científico (Klimovsky, 1997, p. 28; Hernández Prado, 2005).

Georg Simmel planteó una cuestión clave respecto a la relación entre sociología y epistemología que conviene tener en cuenta si se pregunta

por la relevancia de los problemas epistemológicos de la sociología. En el excursus cuya impronta kantiana se refleja tanto en el título como en el razonamiento, a saber “¿Cómo es posible la sociedad?”, Simmel señaló que la sociología se encuentra “flanqueada” (2014, p. 118) por dos disciplinas filosóficas: la metafísica y la teoría del conocimiento o epistemología. La epistemología se ocupa de “las condiciones, conceptos fundamentales y supuestos de toda investigación” (Simmel, 2014, p. 118). Aunque las cuestiones metafísicas y epistemológicas no se abordan al momento de practicar la disciplina, remiten a los “antecedentes necesarios” (Simmel, 2014, p. 118) de toda reflexión sociológica. Además, la sociología tiene una relación recursiva con la epistemología, pues la sociología no solo se asume como ciencia, sino también enfatiza que la ciencia es un producto social.

Para la sociología la ciencia es una empresa colectiva y en ese sentido, la definición de quién, cómo y cuándo puede hablar de ciencia, se inscribe en una constelación de relaciones sociales más que en la lógica enunciativa. Norbert Elias señala que, a diferencia de la filosofía de la ciencia, una perspectiva relacional y procesual de la ciencia nos ayudaría a entender que el problema del conocimiento científico no remite a la noción de un sujeto aislado que conoce, independientemente de la red de relaciones en la que está inscrito. Esta imagen de sujeto aislado puede relacionarse con la metáfora de las “estatuas pensantes” (Elias, 2000) en la filosofía, que se asocia a la idea de un *homo clausus*, esto es, un individuo solitario y descorporeizado, que puede pensar, reflexionar y conocer sin más. Este imaginario se replica también en la idea de un alumnado silente, atento/ocularcentrista y prácticamente inmóvil.

Elias propone otra metáfora que desde su perspectiva es más realista. Señala que, en lugar de estatuas pensantes, se tenga en cuenta la imagen de nadadores que se arrojan a la corriente de un arroyo. Desde la metáfora de nadadores, y agrego nadadoras, podemos tener en mente que quienes se arrojan a una corriente, a pesar de sus habilidades y capacidades, el qué tan rápido puedan llegar a una meta no sólo depende de ellas o ellos, sino de situaciones que son colectivas, y que favorecen o no, su propia carrera (Elias, 1972, p. 123). De modo que más que estatuas pensantes, se habla de personas de carne y hueso, que, además, se mueven en una atmósfera que no ha sido definida por ellas o por ellos mismas/os. En ese sentido, el planteamiento eliasiano permite plantear la pregunta de por qué las aguas del conocimiento científico tienen efectos diferenciados genéricamente, ya que, sin lugar a duda, las mujeres constantemente “nadamos contracorriente”.

El precedente disciplinar eliasiano, entre otros, es el que le permitió a Pierre Bourdieu plantear que la ciencia como cualquier otro producto cultural, puede entenderse en dos estados. El primero, como campo científico, esto es, como una red de relaciones donde distintos agentes ocupan posiciones según el capital científico acumulado. El segundo, como *habitus*, esto es, como esquemas de percepción, apreciación y acción que a un agente le permiten actuar como científico o científica en determinado campo (Bourdieu, 2000). En la medida en que cada campo asegura que sus agentes estén dotados de *habitus* para su buen funcionamiento, éste es producto de una acción pedagógica, que permite que las y los científicos aprendan no sólo a elegir temas y construir objetos de investigación, sino también, a solucionarlos y evaluar dichas soluciones en colectivo

(Bourdieu, 2000, p.33). Es en ese sentido que para Bourdieu “Las reglas epistemológicas no son más que reglas y regularidades sociales inscritas en las estructuras y en los *habitus*” (2001, 2003, p. 127) científicos.

Así pues, tanto para la sociología clásica como para la sociología contemporánea no existe una concepción de la ciencia en general, ya que ésta siempre es histórica, así como sus reglas de enunciación y validación. Y es que, como dijo Bourdieu “El hecho sólo se convierte realmente en hecho científico si es reconocido” (2001, 2003, p. 129). Este reconocimiento realizado por una colectividad no implica que ésta sea homogénea, ni que las posiciones de quienes la integran sean simétricas. Y es que, independientemente de las habilidades y capacidades de las y los nadadores (para seguir la metáfora de Elias), la estructura asimétrica del campo científico pesa sobre la lentitud o velocidad del nado. La cuestión de género es sin lugar a duda un eje transversal que deja ver dichas asimetrías, aunado a la clase social, edad, etnia y sus intersecciones. Como cualquier práctica social, las prácticas científicas están generizadas (Harding, 1996), no solo desde su concepción, operación y aplicación sino también desde su enseñanza. Por esa razón es que hoy día cobra relevancia el diálogo de la sociología con las epistemologías feministas para fundamentar la necesidad de una pedagogía encarnada.

Epistemologías feministas

Lo que conocemos bajo el rótulo “epistemologías feministas”, aborda desde diferentes niveles analíticos la relación entre ciencia y género (Guerrero, 2014, p. 39). Para Serret, en la medida en que el feminismo es una

teoría crítica, su incursión en la epistemología se caracterizó por “señalar los fallos y las incongruencias de la epistemología tradicional” (2020, p. 81). Blazquez planteó que uno de estos fallos de la epistemología tradicional consiste en invisibilizar cómo “el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar” (2012, p. 22). Así pues, en términos generales, el feminismo y su crítica a la epistemología tradicional, nos dice Chaparro: “ha cuestionado ampliamente la manera en que el conocimiento se construye sobre supuestos en apariencia universales que, curiosamente, toman a los varones como punto de partida epistemológico” (2021, p. 14). Pero, sobre todo, la epistemología feminista enfatiza cómo la epistemología tradicional ha invisibilizado el papel de las mujeres como “sujetos o agentes de conocimiento” (Harding, 2002, p. 14), como “productoras de conocimiento” (Serret, 2020, p. 83).

Ahora bien, el término “epistemologías feministas” en plural da cuenta de cómo no existe un referente único cuando hacemos alusión a esta perspectiva. Las teóricas feministas han usado el término para referirse a un amplio espectro de temas sobre la relación de las mujeres con el conocimiento científico. No obstante, un denominador común consiste en cuestionar la universalidad del conocimiento y enfatizar la particularidad del contexto de una teoría y el *status* que ocupan quienes conocen (Alcoff y Potter, 1993). En ese sentido las epistemologías feministas dejan ver que ciertas concepciones de la ciencia minusvaloran o niegan la autoridad epistémica de las mujeres (Blazquez, 2012, p. 22). En esa misma línea de argumentación, la filósofa Miranda Fricker planteó el término “injusticia epistémica” precisamente para destacar el “daño a la capacidad de una

persona como conocedora y proveedora de conocimiento” (Chaparro, 2021, p. 16), tal y como ha sucedido en el caso de las mujeres y las múltiples intersecciones de la categoría, así como de otros saberes subalternos.

De acuerdo con Harding (1996, p. 23) en las epistemologías feministas existen tres programas de investigación: el empirismo feminista, la teoría del punto de vista y el posmodernismo feminista. Siguiendo esta propuesta expondré brevemente y a modo de glosa cada una de éstos. La perspectiva del *empirismo feminista* (Harding, 1996, p. 23), se adhiere a la rigurosidad del método científico siempre y cuando se incorporen diferentes miradas como las de las mujeres científicas, las cuales podrían ser más susceptibles de detectar los sesgos androcéntricos de la ciencia. Helen Longino, filósofa de la ciencia y feminista, es una de las expositoras principales. Como empirista, para Longino (1997, p. 72) la experiencia sensorial es legitimadora fundamental de las afirmaciones del conocimiento. Es decir, para ella un requisito que tienen que cumplir los argumentos científicos es que sean observables. No obstante, para la autora siempre existe mediación teórica: “los datos y la observación están constituidos por experiencia sensorial modelada por consideraciones teóricas más que por datos brutos” (1997, p. 72).

Para Longino, la objetividad no tendría por qué abandonarse siempre y cuando se entienda como un “proceso intersubjetivo, un proceso que sólo tiene sentido en el contexto de subjetividades múltiples” (Longino, 1997, p. 74). Esto resulta relevante pues deja ver la exclusión de las mujeres y miembros de minorías raciales y étnicas en ciertos campos de investigación. Nuevas miradas implicarían nuevas preguntas y soluciones. Por ejemplo, en el campo de la ciencia médica existen diversos “sesgos

de género” (García Dauder y Pérez, 2019) que podrían subvertirse con investigaciones que incorporen conocimiento no sólo hecho por mujeres, sino cuando se escucha a las mujeres y sus experiencias corpóreas.

La Teoría del punto de vista feminista (*feminist standpoint theory*) ha tenido desarrollo en la filosofía y en la sociología. La filósofa Sandra Harding es una de las principales representantes para quien indudablemente “la ciencia está generizada” (1996, p. 37). La autora dio cuenta del carácter androcéntrico de la ciencia y de cómo a las mujeres se les ha excluido del quehacer científico más que de cualquier otra actividad moderna (Harding, 1996, p. 29). Del mismo modo, estableció que las prácticas científicas están atravesadas por el género y también por prioridades de financiación e intereses estatales, que influyen en la selección de ciertos problemas y no otros (Harding, 1996, p. 36). La teoría del punto de vista feminista que propuso Harding se interesa por identificar el “mapa de las prácticas de poder” (Harding, 2012, p. 51) que atraviesa tanto a las instituciones como los marcos conceptuales que mantienen relaciones opresivas no solo frente a las mujeres sino contra diversos grupos vulnerables. Así, para Harding los aspectos supuestamente “libres de valores” de la filosofía de la ciencia, a menudo son cómplices de ciertas políticas (Harding, 2012, p. 56) de exclusión y dominio.

En el caso de la sociología destaca Dorothy Edith Smith, quien se inscribe en la sociología del conocimiento feminista (Harding, 1996, p. 135, 2012, p. 39). Smith realizó una crítica de las prácticas de género en la producción del conocimiento sociológico (Benzecry y Winchester, 2017, 2019, p. 76), le interesa partir “desde el punto de vista de las mujeres” lo cual ofrece un marco no sólo para las ciencias sociales sino también para

las ciencias naturales (Harding, 1996, p. 135). Para Smith, su enfoque “supone el punto de vista de las mujeres no como una forma de conocimiento fija y concluida sino como un terreno en la experiencia desde el que se deben hacer los descubrimientos” (2012, p. 7). Según Harding (1996), Smith señala la relevancia que tiene el trabajo reproductivo de las mujeres y su relación con la ciencia en tres sentidos: a) libera a los hombres de la necesidad de cuidar sus cuerpos o los lugares en los que viven, para poder sumergirse en el mundo de los conceptos abstractos; b) esta contribución aparece como algo invisible o bien, producto del “amor femenino” o incluso como algo instintivo “propio de las mujeres”; c) la experiencia que tienen las mujeres de su contribución en el terreno científico está alienada (Harding, 1996, p. 136).²

Una tercera corriente es la del *posmodernismo feminista*. Como señaló Blazquez esta perspectiva “señala que la situación epistémica se caracteriza por una pluralidad permanente de perspectivas” (2012, p. 33). En ese sentido, la primatóloga y filósofa Donna Haraway hizo una crítica a la noción de un sujeto universal y descarnado y planteó que todo conocimiento es siempre un conocimiento situado (Haraway, 1995, p. 324). Para Haraway no es posible sostener un punto de vista epistemológico privilegiado, siempre conocemos desde una perspectiva y posición. Esto significa que las posiciones desde las que se enuncia el conocimiento no son ni privilegiadas ni inamovibles, por lo que no puede existir una sola perspectiva válida y eterna. Con ello no se trata de adscribirse a un relativismo absurdo y decir que todo se vale, antes bien, para Haraway: “la objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y

² Al respecto Hochschild señala cómo muchas mujeres profesionistas de su generación decían a modo de broma “lo que realmente necesito es una esposa” (2008, p. 349).

responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica” (1995, p. 326). La epistemología de Haraway no renuncia a la posibilidad de hacer conocimiento científico, renuncia a la imposición de una sola forma de enunciarlo, justificarlo y validarlo. Volveré al tema de la objetividad en Haraway en el siguiente apartado.

De la “objetividad” a las objetividades y las emociones

La actitud fundacional de la sociología consistió en establecerla como disciplina racional y objetiva. Sin embargo, desde sus inicios, la sociología tuvo cuidado de no plantear una noción ingenua de objetividad. En el texto programático “La ‘objetividad’ cognoscitiva de la ciencia social y de la política social” (Weber, 1997 [1903]), Weber entrecomilló la palabra “objetividad” para distanciarse de una versión positivista del conocimiento. Para Weber quien se dedique a las ciencias sociales, no debe olvidar que es un ser cultural, es decir que “nada humano nos es ajeno” (1997, p. 44). De modo que los valores siempre jugarán un papel central en la construcción de cualquier objeto de estudio. El hecho de pertenecer a una época y a una fracción de clase es aquello que posibilita que consideremos algo digno de ser estudiado y significativo. Por ello es que “Todo conocimiento de la realidad cultural es [...] siempre un conocimiento que parte desde puntos de vista específicamente particulares” (Weber, 1997, p. 71).

Si leyéramos a Weber a la luz del giro reflexivo, sin duda encontramos a un aliado que plantea que siempre existen condiciones sociohistóricas para la investigación de cualquier campo (Corcuff, 2016, p. 162). De su

legado kantiano que hoy indentificaríamos como constructivista (Hernández Prado, 2005), Weber planteó que la realidad en sí misma no nos dice nada, siempre requerimos de puntos de vista y problemas así como de conexiones conceptuales. Para Weber, los valores no son un obstáculo para el conocimiento sino incluso su condición de posibilidad. La distinción clave es entre “referencia a valor” (*Wertbeziehung*) y “juicio de valor”. Los valores como “referencia a valor” o “idea de valor” (*Wertbeziehung*) son los criterios de selección que nos orientan respecto a lo que nos interesa investigar y son históricos: “Sin ideas de valor del investigador no existiría ningún principio de selección del material ni conocimiento provisto de sentido de lo real en cuanto individual” (Weber, 1997, p.71). Las ideas de valor definen lo que interesa investigar tanto en términos biográficos como epocales. Lo que debe importar es no jerarquizar o enjuiciar lo investigado a partir de los “juicios de valor”, pues tan digno es de ser estudiada una secta religiosa como un burdel (Weber, 1997, p. 87). De ahí que la famosa “neutralidad valorativa” (*Wertfreiheit*) no sea ausencia de valores, sino una suerte de autocontrol (Weber, 1997, p. 87) o “no imposición de valores”, otra posible traducción (Courcuff, 2016, p. 158). Sin embargo, ¿cómo es posible llevar a cabo tal tarea? Es algo en lo que Weber no profundizó.

Como he señalado, uno de los fallos más relevantes que cuestiona la epistemología feminista a la epistemología tradicional consiste en haber negado el papel de las mujeres como “agentes del conocimiento” (Harding, 2002, p. 14). Para Serret (2020, p. 83), parte de la invisibilización de las mujeres en el ámbito del conocimiento científico se debe a los mandatos de género que se aplican a las mujeres, y que las consideran emocionales,

sensibles e irracionales. En ese sentido, la epistemología feminista no sólo cuestiona esa imagen estereotipada de las mujeres sino “la propia idea convencional de objetividad científica” (Serret, 2020, p. 83). Es decir, las epistemologías feministas han “develado cuan problemática es la noción de objetividad” (Chaparro, 2021, p. 14). Sin embargo, como he planteado previamente, no todas las epistemologías feministas abandonan la noción de objetividad, antes bien la fortalecen desde una perspectiva crítica.

Para Longino la objetividad es una “objetividad crítica”, que sólo podría reforzarse con la participación de “subjetividades múltiples” (1997, p. 74) y no desde el punto de vista privilegiado de un sector o grupo. De modo que para esta perspectiva la objetividad se entiende como: “minimización máxima de la preferencia subjetiva (ya sea individual o colectiva), se asegura al garantizar la inclusión de todas las perspectivas socialmente relevantes en la comunidad comprometida en la construcción crítica del conocimiento” (Longino, 1997, p. 75). Para la autora, si contrastamos el ideal de crítica recíproca con lo que realmente sucede, nos percatamos que no todas las voces participan en los intercambios y debates

La explicación de la objetividad como función de las interacciones críticas entre los científicos nos permite analizar más profundamente la exclusión de las mujeres (así como de miembros de minorías raciales) de la práctica de la ciencia como una limitación epistemológica y también como una injusticia política (Longino, 1997, p. 82).

La objetividad que propuso Longino no pretende alcanzar la verdad indubitabile sino “un proceso confiable —aunque inacabable— en el cual los sesgos son sistemáticamente combatidos” (Guerrero, 2014, p. 42).

La socióloga Beverly Skeggs también estableció que la teoría del punto de vista deja claro que

no existe un sujeto de conocimiento desinteresado, que las posiciones desde las que hablamos (y cómo hablamos) son producto de nuestro posicionamiento frente a formas de capital y que esto determina nuestra decisión respecto de qué vale la pena estudiar (2019, p. 54).

Es por lo anterior que a pesar de que la epistemología y la ética sean dos ámbitos filosóficos separados, desde el punto de vista de las epistemologías feministas, ambos están relacionados en tanto existe la necesidad de reivindicar una “ética epistémica” (Skeggs, 2019, p. 58). Un “agente cognitivo responsable” declarará no sólo los alcances de sus explicaciones, sino también sus límites. Para Skeggs no es posible abandonar los valores, pero sí realizar con atención crítica la explicación más válida posible en un proceso investigativo. En ese sentido, también es posible resignificar el término objetividad “La objetividad se convierte en el medio por el cual se establecen conexiones entre diferentes sujetos de conocimiento que siempre están situados” (Skeggs, 2019, p. 63).

También para Harding es necesario conservar una noción de “objetividad fuerte” ya que desechar la objetividad podría dejar la puerta abierta a proyectos racistas, imperialistas, homofóbicos o androcéntricos (Blazquez,

2012, p. 26). No es la vuelta al “subjetivismo relativista” lo que propone la epistemología feminista. Incluso apelando a la objetividad, lo que se pretende es poner evidencia que la epistemología tradicional y las diversas ciencias que remiten a sus supuestos, operan a la luz del androcentrismo (Harding, 1996, p. 121). Así pues, para Harding “es necesario sustituir la objetividad débil de la investigación no feminista, por una objetividad fuerte, en la que se requiere que la persona de conocimiento se coloque en el mismo plano crítico causal que los objetos de conocimiento” (Blazquez, 2012, p. 26). Esta postura no está alejada de lo que Bourdieu entendió como la objetivación del sujeto objetivante, que consiste en echar a andar una vigilancia epistemológica y hacer consciente que la elección de objetos, horizontes analíticos, autores, autoras, temas, técnicas y métodos de investigación, así como la validación de éstos, se relacionan con el campo y la jerarquía entre posiciones de quienes lo ocupan y definen lo que es o no legítimo (2003, p. 138). El diálogo de las epistemologías feministas con esta perspectiva sociológica pondría énfasis en las variables generizadas y su impacto en la acumulación o no de capitales científicos.

Para Haraway la concepción de la objetividad científica como “libre de valores” es una “doctrina ideológica” (1995, p. 325). Haraway va más allá de esta perspectiva y opta por una “objetividad encarnada”, esto es corporeizada. Al respecto señala “Yo quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, *conocimientos situados*” (Haraway, 1995, p. 324). No es casual que las narrativas

culturales de la objetividad recurran a la división, mente/cuerpo y a la noción de la observación abstracta como punto de partida del denominado “método científico”. De este modo, una epistemología feminista llevaría a cabo una crítica al modelo ocularcentrista del proyecto científico moderno y su complicidad con la técnicas de visualización y la “violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras” (Haraway, 1995, p. 330).

Haraway señaló que la visualización científica como la posibilidad de abarcarlo todo y de forma “objetiva”, es una ilusión. La visión es un proceso selectivo y parcial, por ello es que habría que aludir a una “epistemología de las perspectivas parciales”. Para Ruiz y García Dauder lo anterior conllevó a la necesidad de descentrar el sentido de la vista como “metáfora sensorial privilegiada de conocimiento” (2018, p. 73). Ello abre la posibilidad de pensar en otros sentidos como la auralidad (oído-escucha) y la posibilidad de que se conviertan en una posibilidad epistémica.

El problema de los valores siempre ha estado relacionado con las emociones. Y es que como señaló Randall Collins, los valores son “cogniciones embebidas de emoción” (2009, p. 14). Cuando Weber pensó en la “no imposición de valores” en el conocimiento científico, se refería también al autocontrol emocional “En tales casos, es preciso indicar al lector (y digámoslo nuevamente, a nosotros mismos) cuándo calla el investigador y comienza a hablar el hombre como sujeto de voluntad, dónde los argumentos se dirigen al intelecto y dónde al sentimiento” (1997, p. 49). Weber no dio más pistas para este proceder, pero sin duda este planteamiento fue tomado como un supuesto a seguir y en ocasiones burdamente comprendido como “ausencia de valores” y por lo mismo, emociones. Del mismo modo, la compleja relación entre conocimiento y emociones fue

brillantemente planteada por Norbert Elias cuando sugirió que en lugar de pensar en la dicotomía objetividad-subjetividad, el problema se orientara por la interdependencia conceptual entre distanciamiento y compromiso emocional. Entre los dos polos de tales actitudes psíquicas se extiende un continuo y es ahí donde habría que plantear el problema (Elias, 1990, p. 12). Sin embargo, para Elias al igual que para Weber, el autocontrol emocional es más deseable que el compromiso afectivo.

Si bien la vigilancia epistemológica nos obliga a no imponer nuestras filias y fobias sobre lo que investigamos, las emociones pueden ser no solo objeto de investigación sino condición de posibilidad del conocimiento científico. Para un pragmatista como John Dewey, en tanto la actividad científica se sustenta en el interés por resolver problemas, la práctica científica como cualquier otra práctica, tiene sus mecanismos motivacionales y emocionales. En ese sentido: “las emociones son portadoras de patrones de relevancia, los cuales condicionan lo que cuenta como objeto de atención, como línea de búsqueda o como estrategia de inferencia” (Di Gregori y Pérez, 2018, p. 210). Por otro lado, una mirada feminista obliga a pensar la oposición y jerarquía social que subyace a las dicotomías analíticas conocimiento-emoción, intelecto-sentimiento, razón-pasión. Para Harding la ideología androcéntrica de la ciencia plantea la razón y la emoción como opuestos y además, relaciona la masculinidad a la razón y la feminidad a las emociones (1996, p. 120). Este imaginario repercute en la concepción pedagógica y las formas de conocer y aprender, como se verá más adelante.

En la tradición del feminismo se ha argumentado en torno al “valor epistémico de las emociones” (García Dauder y Ruiz, 2019, p. 39) y cómo

existe una condición de afectar y ser afectado en la investigación (Pons y Guerrero, 2018). Desde esta perspectiva, las emociones y en general los afectos, son herramientas, recursos de información (García Dauder y Ruiz, 2019, p. 43) y de sentido. Y es que quien investiga y escribe sobre lo que investiga no es una “estatua pensante” sino una persona de carne y hueso marcada por el género, la clase, la raza y que reacciona emocionalmente, afecta y es afectada. Así, pensar a las emociones como fuente de conocimiento no implica desatender el proceso de triangulación de la información o la necesidad de indagar más allá del significado que otorgan las personas con las que se trabaja, en plexos de sentido que los trascienden a ellas o ellos así como a una/o misma/o. Ahora bien, si consideramos que el conocimiento implica una red de relaciones y su transmisión es posible a través de una larga cadena de generaciones, (Elias, 1990) ¿cómo inculcar estas perspectivas críticas en la labor docente? ¿Cómo incorporar los supuestos anteriores en nuestras prácticas pedagógicas? Orientada por estas inquietudes, elaboro una propuesta en el siguiente apartado.

Pedagogía con y desde el cuerpo

El reto de trascender las duplas cuerpo-mente, pasión-razón también se presenta en la práctica pedagógica. No basta con plantear un horizonte de coordenadas analíticas al estudiantado si no se replantea la implicación de ello en las formas pedagógicas. Por ello no es casual que existan algunas tendencias por reivindicar pedagogías encarnadas (*embodied pedagogies*) (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016) y sensoriales (Azamar, 2019). Estas perspectivas parten de tres elementos analíticos: 1) la conciencia

corporal y espacial de la sensación y el movimiento en el profesorado; 2) la atención a las emociones y sensaciones como parte del razonamiento pedagógico; 3) el papel del cuerpo en el contexto sociocultural y la atención crítica a los marcadores de género, raza y sexualidad en las prácticas pedagógicas (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016, p. 434). Las pedagogías sensoriales, se orientan hacia la construcción de espacios habitados por sujetos cognoscentes que “perciben, sienten y desean, lo cual les permite reconocer —y situar— el lugar desde el que conocen.” (Azamar, 2019, p. 356). Desde mi perspectiva, una propuesta de pedagogía encarnada implicaría reivindicar la capacidad crítica y movilizante de los cuerpos y sus sentires. En ese sentido, propongo articular las propuestas pedagógicas de Simmel y hooks, en diálogo con las reflexiones de Smith. La intención es establecer cómo el cuerpo y sus sentires constituyen una base epistemológica del conocer y su capacidad crítica.

En el libro póstumo *Pedagogía escolar*, (2008 [1921]) también conocido como el “Manifiesto de pedagogía simmeliana” (Vernik, 2007, p. 99), Simmel señaló que: “Un mal método y sistema de enseñanza, practicado por un buen pedagogo, es siempre mucho mejor que los principios y contenidos de enseñanza objetivos más excelsos, que utiliza un mal pedagogo” (2008, p. 22). Para Simmel la pedagogía era cuestión de praxis y no de teoría. Esta idea era de vital importancia y estaba relacionada con su concepción romántica de educación, estrechamente vinculada a la noción de formación (*Bildung*), entendida como la manera en que el “saber objetivo” llega a ser parte de la “existencia subjetiva” (Simmel, 2008, p. 52). La máxima pedagógica de Simmel era enseñar para formar individuos autónomos. La particularidad de su enfoque para la época, es que Simmel no

hizo referencia al estudiante en abstracto, sino situado y podríamos decir hoy, encarnado. En ese sentido, Simmel tiene en mente a un ser relacional y en proceso. Para Simmel, la pedagogía se enfrenta al reto de considerar la especificidad de las personas y sus situaciones, frente a la “maquinaria de enseñanza” (2008, p. 125). Desde su perspectiva, ese es uno de los grandes retos que enfrenta la educación en tiempos modernos. Simmel advirtió la necesidad de considerar la individualidad tanto del alumno o alumna como del profesor o profesora y del grupo en sí mismo, por ello cada clase es única, es una imagen momentánea *sub specie aeternitatis*.

En esa clave, Simmel fue enumerando una serie de prácticas docentes que contrarresten la nivelación y la masificación de los tiempos modernos en el sistema de enseñanza. Simmel fue un profesor que “filosofaba con el cuerpo” (Stewart, 1999, p. 9). Por ello no es casual que haga alusión al tono de voz (Simmel, 2008, p. 103) que debe emplear quien se encarga de la docencia. También la gestualidad, movimientos del cuerpo y expresión de afectos son relevantes en el proceso de enseñanza: “Reconocimiento, aliento y aprecio deben residir menos en palabras expresas que en lo contemplativo: en el tono del discurso, en el semblante, en los gestos” (Simmel, 2008, p. 115). Pero sobre todo, el reto de captar la atención del alumno o alumna no puede lograrse sin que una misma esté interesada en lo que estudia y enseña (Simmel, 2008, p. 45). Para Simmel, el “interés por la cosa” que se logra en la sincronía de un espacio compartido, es lo que hace que la relación pedagógica sea uno de los “lazos más fuertes” (2008, p. 63) que engarza a las personas. Las emociones sostienen y dirigen la dirección del vínculo pedagógico.

En *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad* (hooks, 2021 [1994]) la feminista bell hooks planteó varios aspectos en consonancia con la propuesta simmeliana. Para hooks resultó de gran relevancia considerar “el papel de la emoción en la educación superior” (2021, p. 29). El aula debe ser un lugar emocionante contrario al aburrimiento que no hace otra cosa que generar apatía. No es que el profesor o la profesora den un espectáculo, sino que las prácticas pedagógicas pongan en movimiento la idea de que: “La emoción se genera a través del esfuerzo colectivo” (hooks, 2021, p. 30). Por otro lado, al igual que Simmel, para hooks una buena pedagogía reconoce que cada aula es diferente, lo mismo que cada individuo, las y los estudiantes tienen que “ser vistos en su particularidad” (2021, p. 29). Del mismo modo que Simmel, para hooks: “Enseñar es un acto performativo. Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos del aula” (2021, p. 32). Por eso, tanto como para Simmel como para hooks, la voz y la auralidad son de gran relevancia: “La mera experiencia física de escuchar, de prestar atención con intención a cada voz particular, refuerza nuestra capacidad de aprender juntos” (hooks, 2021, p. 208).

A pesar de estas convergencias, a diferencia de Simmel, hooks trata de educar como una práctica de libertad y en ese sentido, es necesario enseñar a transgredir. A partir de un entrecruce entre la pedagogía crítica y la pedagogía feminista, para hooks la voz comprometida implica el diálogo e intercambio así como la generación de momentos de intensidad afectiva y comunidades de aprendizaje encaminados a la crítica de las relaciones de dominación que nos atraviesan. No en vano hooks reflexionó sobre el *eros*

en el aula (2021, p. 213) y en cómo nos han enseñado que cualquier profesora o profesor que despierte pasión entre el estudiantado es sopechosa o sospechoso de falta de “objetividad”. Ello comulga con la metafísica occidental que insiste en el borramiento del cuerpo. Para hooks fue necesario entender cómo *eros* es una fuerza: “que puede proporcionar una base epistemológica que configura cómo conocemos lo que conocemos” (2021, p. 217). Esta atención a las emociones (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016, p. 434) y su dirección, es condición de posibilidad de discutir las asimetrías y desigualdades que nos constituyen. ¿Qué nos causa indignación? ¿Qué no estamos dispuestas a tolerar? ¿Qué consideramos humillante? Son preguntas que nos obligan a profundizar analíticamente en estas asimetrías.

Siguiendo a Paulo Freire, hooks destacó la necesidad de que el conocimiento siempre sea significativo. Desde su propia experiencia, Hochschild también señaló cómo el entorno educativo puede resultar sumamente desalentador para las mujeres sociólogas, desde la invisibilidad de éstas entre el profesorado o bien, en el *corpus* general de la curricula e incluso en “los retratos que colgaban de las paredes en el club de profesores” (2008, p. 334).³ Esta falta de sentido y extrañamiento —por no encontrar referentes asociados a las “ideas de valor” en el sentido de Weber, o intereses significativos en el sentido de Freire—, por parte de las y los estudiantes, puede experimentarse no sólo desde el punto de vista del alumnado, sino también de profesoras y profesores.

³Estos gestos simbólicos son de gran relevancia para la definición e incorporación de un ámbito de sentido incluyente. De ahí, el valor epistémico (Aldana, 2020, p. 84) y político que tiene incorporar a la curricula de los programas de estudio a autoras olvidadas o excluidas del siempre inestable “canon sociológico” desde una perspectiva feminista (Aldana, 2020, p. 69; García Dauder, 2010).

Al respecto Smith vivió una experiencia similar a la que describió Hochschild, pues desde su posición como profesora universitaria y al

mismo tiempo, madre soltera de dos hijos, fue tomando conciencia de la desconexión que vivía entre el mundo del cuidado y la universidad. La autora señaló cómo vivía escindida entre esos dos mundos, donde ambas subjetividades no podían conciliarse, no obstante, coexistían (Smith, 2012, p. 21) dando lugar a una “conciencia bifurcada” (Harding, 1996, p. 135). Mientras que su casa estaba organizada alrededor de las particularidades de los cuerpos de sus hijos, sus caras, sus voces, sus olores (Smith, 2012, p. 12); en la universidad se sumergía en el mundo de los textos, las discusiones sobre éstos y los artículos. Esa dolorosa fragmentación, la hizo darse cuenta de que: “No podía conectar mi trabajo en casa con la sociología que enseñaba, en parte, por supuesto, porque esa sociología no tenía nada que decir al respecto” (Smith, 2012, p. 11).

Smith descubrió que la universidad estaba anclada también en condiciones materiales y localmente específicas como bibliotecas, oficinas, pasillos, baños. Se posicionó desde el cuerpo y reconstruyó su conexión con el mundo del intelecto (2012, p. 21). Ello le permitió poner al descubierto que la gran tara de la sociología no solo era el sexismo o siquiera el no considerar al género sino: “que sus prácticas discursivas, crearon por quienes conocen, un sujeto universal que trasciende la realidad local de la vida de las personas” (Smith, 2012, p. 22), “estatuas pensantes” si seguimos la metáfora eliasiana, o lo que bell hooks denomina el borramiento del cuerpo en el aula. De ahí la necesidad de Smith de partir de un sujeto encarnado, pues esta conciencia corporal y espacial (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016, p. 434), le permitió replantearse tanto su docencia como su propio proyecto sociológico.

La actitud epistemológica de Smith le permitió reivindicar la experiencia corporal local y conectarla con arreglos extralocales que organizan la vida cotidiana. Volver al cuerpo se convirtió en un ejercicio de reflexividad que le permitió responder a la pregunta de cómo es posible el conocimiento cuando pensamos en seres encarnados. Esta invitación se vuelve relevante si pensamos en cómo los actos cotidianos realizados en medio de la pandemia ponen al descubierto la tensión de la conciencia encarnada donde coexisten en un mismo espacio físico las exigencias locales del cuidado y las extralocales (virtuales) de la academia, relacionadas con los mandatos de género. La conciencia corporal y espacial permite poner sobre la mesa de discusión las asimetrías que nos constituyen no sólo en términos de género sino también de clase social.

Esta estrategia epistémica y pedagógica se complementa con la perspectiva interseccional de hooks, en la medida en que considera los desequilibrios de poder que operan tras el entrecruce de género, clase social y cuerpos racializados, tanto en la producción del conocimiento como en su transmisión. Para hooks no solo la relación entre conocimiento y género es fundamental, sino también el entrecruce con cuerpos racializados y enclasadados. Quién puede o no tomar la voz con legitimidad epistemológica, también se define por esas variables estructurales. El espacio universitario como cualquier espacio social está diferenciado y enclasadado. hooks partió de su experiencia como profesora y estudiante negra proveniente de una clase social no favorecida. Este origen obrero le permitió ser sensible a sus estudiantes que viven la experiencia de “conciencia bifurcada” a la que alude Smith, pero relacionada no sólo con el género sino con su clase social y raza. Para hooks la actitud crítica de una

pedagogía feminista es una de las salidas para abordar de frente el problema. Por ello es necesario poner sobre la mesa de debate cómo nuestras prácticas pedagógicas “muchas veces están determinadas por normas de clase media” (hook, 2021, p. 207). De modo que, la atención crítica a los marcadores de género, raza (McDonough, Forgasz, Berry, et al., 2016, p. 434) y clase, son aspectos que contribuyen al desarrollo de una pedagogía encarnada. En nuestros contextos de herencia colonial, los marcadores étnicos también cobran relevancia.

Para hooks, estamos obligados “a crear nuevas formas de conocer, estrategias diferentes para compartir conocimiento” (2021, p. 33) que denuncien y subviertan las asimetrías entre los géneros, clases y cuerpos racializados. hooks señaló cómo este proceso no es terso ni libre de conflictos. “Pensar duele” decía Simmel en un aforismo. Por su parte, hooks señaló que “hay cierto nivel de dolor implícito al renunciar a las formas antiguas de pensar y conocer y aprender nuevos enfoques” (2021, p. 64). Las nuevas formas de conocimiento pueden crear formas de extrañamiento (hooks, 2021, p. 65) donde antes se daban por sentadas las cosas y se naturalizaban las asimetrías. No obstante, si como señalaba previamente siguiendo a Elias, se nada contracorriente, también es necesario “aprender maneras de conocer que van a contracorriente” (hooks, 2021, p. 66).

Estas perspectivas plantean la posibilidad de sostener una pedagogía encarnada. Es decir, una pedagogía que *con* el cuerpo y *desde* el cuerpo enlace voces, saberes, sentires y críticas a las formas tradicionales, sexistas, clasistas y racistas del conocer. Los cuerpos sienten y ese sentir, da sentido al mundo; por ello, la atención a las emociones, su desgaste y su capacidad movilizante, forman parte de una pedagogía encarnada y

crítica. Asimismo, los cuerpos se mueven en entornos materiales; el aula (incluso virtual) es un espacio multisensorial donde circulan saberes de distinto tipo, así como sentires. El modelo cartesiano que separa cuerpo y mente ha concebido el proceso educativo como un fenómeno ocularcentrista donde se cultiva la disciplina del silencio, donde se cincela a las “estatuas pensantes”. Por ello, redefinir la sensorialidad y poner el cuerpo en el aula, así como debatir las asimetrías que lo constituyen, es también una forma de compromiso con el conocimiento crítico.

Reflexiones finales

En este artículo he planteado la necesidad de poner nuevamente sobre la mesa de discusión cuáles son las condiciones sociales de posibilidad del conocimiento. Para ello me he concentrado en un diálogo con las epistemologías feministas y algunos de los razonamientos de la sociología relacional. Ambas perspectivas cuestionan el mito de la epistemología tradicional, para la cual el conocimiento científico remite a un *homo clausus*, es decir, a la imagen de un individuo aislado, descorporeizado, distanciado emocionalmente del objeto de conocimiento, y además, insistirán las epistemologías feministas, masculinizado. Este mito no solo permea la organización y las prácticas científicas, sino también, los procesos de transmisión del conocimiento y modelos pedagógicos. Para desmontar dichos mecanismos es preciso recuperar una vigilancia epistemológica que contemple al menos los siguientes supuestos que derivan del diálogo que se ha expuesto en estas páginas.

Uno. Que el conocimiento científico y las prácticas científicas en tanto actividades humanas están atravesadas por las diversas asimetrías que nos constituyen socialmente, entre éstas las de género, aunque no exclusivamente. A pesar de los avances en aras de lograr la equidad para que tanto hombres como mujeres tengan condiciones para desarrollar una carrera en alguna de las áreas del conocimiento, mecanismos tanto simbólicos como materiales, siguen desalentando o haciendo más difícil el nado de las mujeres (sobre todo las jóvenes) en los ríos caudalosos del conocimiento. Por ejemplo, la invisibilización, la falta de reconocimiento, el sexismo en las universidades (Mingo y Moreno, 2017) y centros de investigación, la falta de guarderías para estudiantes mujeres u hombres con hijas/os, así como la falta de problematización sobre una noción extensa de cuidado, la ausencia de referentes significativos que forjen lo que Mauss llamó una “imitación prestigiosa” tanto en los programas de estudio como en las paredes, todos estos elementos contribuyen a que el nado de las mujeres sea siempre contracorriente.

Dos. La perspectiva de las epistemologías feministas nos permite hacer evidente que las mujeres y los cuerpos feminizados son también productoras de conocimiento y que su invisibilización en diversas áreas no sólo es una “injusticia epistémica” sino también un problema político, porque remite la relación entre conocimiento y poder. Asimismo, las epistemologías feministas no renuncian a la objetividad científica ni apuestan por una subjetividad relativista, antes bien fortalecen la noción de objetividad desde una perspectiva crítica al cuestionar la universalidad del conocimiento y enfatizar que siempre se parte de una perspectiva y por lo mismo, de una posición. Ello les permite poner en evidencia: a) los sesgos

de género que prevalecen en algunas áreas del conocimiento; b) el impacto de intereses financieros y políticos sobre ciertos ámbitos del conocimiento y sus consecuencias sociales; c) la necesidad de incorporar no sólo múltiples miradas, sino perspectivas que pongan en entredicho el carácter colonial del conocimiento.

Tres. El cuestionamiento a la noción ingenua de objetividad de la epistemología tradicional, posibilita poner en entredicho la narrativa cultural de un sujeto de conocimiento como “estatua pensante”, descorporeizada y carente de emociones. Esta estrategia epistemológica permite la reivindicación de las emociones no sólo como objeto de conocimiento, sino como condición de posibilidad del conocimiento. Este es otro de los puntos en los que coincide la sociología con las epistemologías feministas. De modo que ante la pregunta de cómo es posible conocer, respondería que es posible en tanto sentimos y buscamos dar sentido al mundo. Así, la reivindicación de las emociones se desarrolla en tres niveles: a) las emociones como “patrones de relevancia” para el conocimiento y elección de ciertos temas y no otros; b) la productividad heurística de las emociones en el proceso de conocimiento; c) la importancia del conocimiento en la motivación y transmisión del conocimiento, así como en su capacidad crítica.

Cuatro. La necesidad de reivindicar que no sólo el conocimiento es situado sino también la enseñanza. Una perspectiva relacional, procesual y feminista posibilita una pedagogía encarnada, esto es *con* el cuerpo y *desde* el cuerpo. Lo anterior significa, no sólo contrarrestar el borrado de los cuerpos, sino hacer consciente las asimetrías que los atraviesan y también la potencialidad de los mismos. En ese sentido es preciso

reivindicar los cuerpos en el aula, así como las dimensiones sensoriales y afectivas de la misma y la capacidad crítica y movilizante que la emoción posibilita. Considerar los aspectos individuales de estudiantes, profesoras y profesores así como de los grupos y sus peculiaridades situadas. Reivindicar el cuidado no como práctica esencialmente femenina, sino como condición de posibilidad de *ser con otros* frente a la noción de *homo clausus* que atraviesa la concepción hegemónica del conocimiento.

Bibliografía

- ALCOFF, L. y POTTER, E. (1993). *Feminist Epistemologies*. Routledge.
- ALDANA SANTANA, S. (2020). La historia de la sociología: si no te la contaron violeta, no te la contaron completa. *Acta sociológica*, 51(83), 59-95. <http://dx.doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2020.81.77669>
- AZAMAR CRUZ, C. R. (2019). Aula universitaria y experiencia estética: narrativas del gozo. En O. Sabido Ramos (Coord.), *Los sentidos del cuerpo: un giro sensorial en la investigación social y los estudios de género* (pp. 351-366). CIEG-UNAM.
- BENZECRY, C. y WINCHESTER, D. (2019). Tipos de microsociología. En C. Benzecry, M. Krause e I. Ariail (Eds.), *La teoría social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones* (Trad. A. Bello) (pp. 59-94). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 2017).
- BLAZQUEZ GRAF, N. (2012). Epistemología feminista: temas centrales. En N. Blazquez Graf, F. Flores Palacios, M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 21-38). CRIM, UNAM.

- BOURDIEU, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Ediciones Nueva Visión.
- BOURDIEU, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad* (Trad. J. Jordá). Anagrama. (Trabajo original publicado en 2001).
- CHAPARRO MARTÍNEZ, A. (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate feminista*, 31(62), 1-23. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2269>
- COLLINS, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Anthropos-UAM.
- CORCLIFF, P. (2016). El político y el científico. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 13(31), 157- 174. <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v13i31.431>
- DI GREGORI, M. C. y PÉREZ RANSANZ, A. R. (2018). Las emociones en la ciencia y el arte. Una aproximación desde la teoría de la experiencia de John Dewey. En E. Calderón Rivera y A. Ziri6n (Coords.), *Cultura y afectividad. Aproximaciones antropol6gicas y filos6ficas al estudio de las emociones* (pp. 201-215). Ediciones del Lirio.
- ELIAS, N. (1972). Theory of Science and History of Science. *Economy and Society*, 1(2), 117-133. <https://doi.org/10.1080/03085147200000007>
- ELIAS, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Península.
- ELIAS, N. (2000). *La sociedad de los individuos. Ensayos*. Península.
- GARCÍA DAUDER, S. (2010). La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 131, 11-41.
- GARCÍA DAUDER, S. y PÉREZ SEDEÑO, E. (2019). Los secretos o lo que la ciencia oculta sobre las mujeres. *Las 'mentiras' científicas sobre las mujeres* (pp. 104-143). Catarata.

- GARCÍA DAUDER, S. y RUIZ TREJO, M. (2019). The role of emotions in feminist research. En E. Pérez Sedeño, L. Sánchez Almendros, S. García Dauder y E. Ortega Arjonilla (Eds.), *Knowledges, Practices and Activism from Feminist Epistemologies* (pp. 39-59). Vernon Press.
- GUERRERO MC MANUS, S. F. (2014). Ciencia y género. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género* (Vol. I, pp. 35-49). CIEG, UNAM.
- HARAWAY, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Ediciones Morata.
- HARDING, S. (2002). ¿Existe un método de investigación feminista? En E. Bartra (Comp.), *Debates en torno a una metodología feminista* (Trad. G. E. Bernal) (pp. 9-34). PUEG-UAM.
- HARDING, S. (2012). ¿Una filosofía de la ciencia socialmente relevante? Argumentos en torno a la controversia sobre el Punto de vista feminista. En N. Blasquez Graf, F. Flores Palacios y M. Ríos Everardo (Coords.), *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 39-65). UNAM – Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – CRIM – Facultad de Psicología.
- HERNÁNDEZ PRADO, J. (2005). *Epistemología y sentido común*. UAM-Azcapotzalco.
- HOCHSCHILD, A. R. (2008). *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo*. Katz.
- HOOKS, B. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1994).

- KLIMOVSKY, G. (1997). *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*. A-Z editora.
- LONGINO, H. (1997). Feminismo y filosofía de la ciencia. En M. González García, *Ciencia, tecnología y sociedad* (pp. 71-83). Ariel.
- MCDONOUGH, S., FORGASZ, R., BERRY, A. y TAYLOR, M. (2016). All brain and still no body: Moving towards a pedagogy of embodiment in teacher education. En D. Garbett y A. Ovens (Eds.), *Enacting Self-Study as Methodology for Professional Inquiry* (pp. 433-439). Self-Study of Teacher Education Practices (S-STEP).
- MINGO, A. y MORENO, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios sociológicos de El Colegio de México*, 35(105), 571-595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>
- PONS RABASA, A. y GUERRERO MC MANUS, S. (Coords.) (2018). *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista*. UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- RUIZ, M. y GARCÍA DAUDER, S. (2018). Los talleres “epistémico-corporales” como herramientas reflexivas sobre la práctica etnográfica. *Universitas Humanística*, (86), 55-82. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh86.tech>
- SABIDO RAMOS, O. (2012). *El cuerpo como recurso de sentido en la construcción del extraño. Una perspectiva sociológica*. Séquitur – UAM-Azcapotzalco.
- SABIDO RAMOS, O. (2019) Introducción. El sentido del sentido del cuerpo. O. Sabido Ramos (Coord.), *Los sentidos del cuerpo: un giro sensorial en la investigación social y los estudios de género* (pp. 17-44). CIEG-UNAM.

- SERRET, E. (2020). Epistemología feminista. En R. Cobo y B. Ranea (Eds.), *Breve diccionario de feminismo* (pp. 81-83). Catarata.
- SIMMEL, G. (2014). *Sociología: estudios sobre las formas de socialización*. FCE.
- SIMMEL, G. (2008). *Pedagogía escolar*. Gedisa.
- SKEGGS, B. (2019). *Mujeres respetables. Clase y género en los sectores populares*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- SMITH, D. (2005). *Institutional Ethnography. A Sociology for People*. AltaMira Press.
- SMITH, D. (2012). El punto de vista (*Standpoint*) de las mujeres: conocimiento encarnado *versus* relaciones de dominación. *Tema de mujeres*, 8(8), 5-27. <http://ojs.filo.unt.edu.ar/index.php/temasdemujeres/article/view/57/57>
- STEWART, J. (1999). Georg Simmel at the Lectern: The Lecture as Embodiment of Text. *Body & Society*, 5(4), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1357034x99005004001>
- VERNIK, E. (2007). Formación humanista y pedagogía en Georg Simmel. En O. Sabido Ramos (Coord.), *Georg Simmel. Una revisión contemporánea* (pp. 85-102). Anthropos-UAM-Azcapotzalco.
- WEBER, M. (1997). La 'objetividad' de la ciencia social y de la política social. *Ensayos sobre metodología sociológica* (pp. 39-101). Amorrortu Editores. (Obra original publicada en 1903).