



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Jiménez García, Sara Aliria

Nociones de la sociología cultural que explican el trabajo científico y la formación de investigadores.

Un análisis comparativo

Perfiles Educativos, vol. XXXIII, núm. 132, 2011, pp. 128-141

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Nociones de la sociología cultural que explican el trabajo científico y la formación de investigadores

Un análisis comparativo

SARA ALIRIA JIMÉNEZ GARCÍA*

El presente artículo muestra un ejercicio de contraste entre la *historia cultural*, la *sociología del conocimiento* y las *culturas epistémicas* para explicar el trabajo científico y la formación de investigadores; a través de estas vertientes de la sociología cultural se analizan variaciones de las nociones de *territorio*, *contexto* y *medios para el aprendizaje de académicos*, lo que permite interpretar los procesos señalados y las influencias cognitivo-intelectuales que se dan en ciertos espacios y tiempos.

Más que proponer la elección de uno de estos ejes, el escrito tiene la intención de mostrar su riqueza analítica, sus posibilidades de conjugación y de distanciamiento sobre lo que es y cómo opera el quehacer científico, de manera que se presentan los acercamientos y las tensiones que existen entre ellos, sus diferencias en las nociones propuestas, las vías críticas que sugieren y sus semejanzas y/o proximidades de estudio sobre asuntos de las culturas.

This article presents an exercise of contrast between the cultural History, the Sociology of knowledge and the epistemic cultures in order to explain the scientific work and the training of researchers; through those aspects of cultural sociology the author analyzes some of the notions of territory, context and media for the learning of academic staff, which allows to interpret the appointed processes and the cognitive-intellectual influences that can be observed in some spaces and times. More than suggesting to choose one of those axes, the paper has as purpose to show its analytical richness, the possibilities of conjugation and distancing about what is the scientific work and how it works, so that they present the rapprochements and the tensions that exist between them, the differences in the proposed notions, the critic ways they suggest and their similarities and/or proximities of study about the matter of the cultures.

Palabras clave

Influencias cognitivo-intelectuales
Territorios
Contextos
Producción de conocimientos

Keywords

Cognitive-intellectual influences
Territories
Contexts
Production of knowledge

Recepción: 2 de junio de 2010 | Aceptación: 19 de octubre de 2010

* Doctora en Educación por la Universidad de Guadalajara, México. Profesora investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Temas de trabajo: procesos de formación de investigadores, las universidades como campo laboral, las culturas académicas y las normas de la producción científica desde la antropología y la sociología del conocimiento. Publicaciones: (2010), *Culturas de formación de investigadores en dos comunidades académicas de México*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, en: http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/cgraduados/pdf/sara_jimenez.pdf; (2009), "Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2009/acercamiento.php>. CE: ocsar_12@hotmail.com

PARENTESCOS, DESENCUENTROS Y
NÚCLEOS CONCEPTUALES
ENTRE VERTIENTES DE LA
SOCIOLOGÍA CULTURAL

Las estructuras analíticas de la sociología cultural aplicadas a la educación tienen un papel fundamental porque permiten explicar(nos) las condiciones que existen alrededor de la escuela y la *socialización* de los actores; incluso podemos decir que su función resulta trascendental, en la medida que propician el cuestionamiento de los *finés dispuestos* para la formación de sus actores, para preguntarnos bajo qué normas se realizan estos procesos, sobre qué saberes se fundamentan, qué tipo de interacciones se propician y, en general, según Potter (1998), no sólo describen estas dinámicas de aprendizaje, sino que también interrogan las cosmovisiones del mundo que alientan.

A su vez, la sociología cultural tiene la tarea de revelar y criticar las estructuras mismas del saber científico y el común (Geertz, 1989 y Bourdieu, 1999); lo anterior permite avanzar hacia acuerdos provisionales sobre estos temas. Entonces, cuando la sociología se vincula al estudio de la educación y del conocimiento, representa una dinámica doble de interrogación sobre las bases en las que se propician la formación y los saberes científicos, ya que implica una interpretación de los principios de tales procesos y, a la vez, un análisis de los ejes que dan cabida a tales bases.

En el presente texto se retoman estas prácticas que interrogan lo que se ha dispuesto para definir el conocimiento científico, sus productores y las condiciones de su elaboración; para este propósito se parte de las nociones de *territorio*, *contexto* y *medios para la formación de*

académicos, que se revisan a través de tres ejes de estudio de la sociología cultural.

Esta dinámica de trabajo se nutre al ubicar las nociones de *medios para la formación* que se adhieren a cada eje de la sociología cultural, ya que así es posible observar cómo tales procesos se usan como mecanismos para definir, diferenciar y comunicar visiones sobre la construcción de saberes científicos; así se crea una relación analítica circular entre las nociones de conocimiento y las de formación, puesto que ambas se pueden considerar como fundamentos de estos desarrollos cognitivos y como parte de sus efectos constitutivos.

En ese sentido, se da cuenta de que el uso de algunos postulados prescritos para la formación de académicos tiene implicaciones para el arraigo, reconocimiento o desacreditación de las posiciones de construcción de conocimiento en un ámbito y tiempo determinados.

Además, se puede notar que las decisiones de los investigadores de comunicar diversos aprendizajes, de relegarlos o mantenerlos en secrecía, impactan las posibilidades de producir desarrollos científicos. En consecuencia, al dar cabida a unos planteamientos se excluyen otros, ya sea en la conciencia o inconsciencia de esta función.

Las nociones de *territorio* y *contexto* se trabajan separadas, porque mientras la primera se usa para referir la extensión de *influencia* que abarca una tradición¹ de producción de conocimiento y los instrumentos que se utilizan para afianzarla, la segunda da cuenta de los *actores* que le dan origen y las condiciones que existen en un entorno para su diseño; además, delimita las líneas de pensamiento que la componen, identifica el espacio y tiempo en el que se plantea y encierra una interpretación

1 Además de lo que se señala sobre la conveniencia de incorporar las tradiciones de conocimiento, éstas cobran mayor sentido si se observa que diversos autores las usan para discutir el trabajo de la ciencia. Por ejemplo Popkewitz (2003: 176) refiere: "utilizo epistemología social... para describir la tradición histórica que analizo... [porque permite observar] la relación del conocimiento, como campo cultural de prácticas que se interrelaciona con fenómenos sociales en la producción de los principios de acción y práctica". Así mismo, para Bourdieu (*et al.*, 2004: 25), el oficio del sociólogo consiste en "hacer un análisis propiamente epistemológico de los obstáculos del conocimiento, así como un análisis sociológico de las implicaciones epistemológicas de la sociología actual... [para] enfrentar la *tradición* especulativa de la filosofía social de la cual debe liberarse". Aunado a lo anterior, Foucault (1995: 11) critica la manera en que se han revisado las tradiciones, pues considera que no se ha buscado la estructura interna del saber; por lo tanto, este autor menciona que: "el gran problema que se plantea en tales análisis históricos no es el de saber por qué vías han podido establecerse las continuidades... cómo el origen puede extender su ámbito mucho más allá de sí mismo...; el problema no es ya de la tradición y del rastro...".

más o menos consensada sobre los aspectos que son necesarios para la profesión.

Conjuntamente se observa que los análisis de las bases del saber científico y común han partido de varias visiones para expresar en qué consisten dichos procesos; y, además de que marcan diferencias entre la *consistencia* de sus posicionamientos, le otorgan valores a algunas de las condiciones que consideran centrales.

Entre estas vertientes se destacan tres: la *historia cultural*, la *sociología del conocimiento* y las *culturas epistémicas*, dado que sus nociones de ciencia se enraízan en las relaciones que los científicos establecen entre sí y con los objetos de dichas empresas. Esto, además, relativiza el peso que han tenido los estudios de los componentes técnicos en la producción de conocimiento e incrementa la atención hacia los frutos que puede brindar la aculturación de los científicos en los procesos de formación de académicos, como mecanismos de selección, difusión y solidificación de una corriente de pensamiento.

Este modo de discusión que establecen los analistas también crea un ejercicio circular entre sus hallazgos y sus ejercicios profesionales, puesto que a la vez que proponen explicaciones sobre los movimientos de la ciencia y sus asociados, los usan para avanzar en la profesión a través de las controversias en las que participan y que ayudan a establecer.

Es preciso subrayar desde el inicio que todas estas visiones están emparentadas con la sociología cultural y con una visión socioantropológica de la ciencia; sin embargo, ni es posible unificar *todas sus nociones* como parte de un mismo eje analítico, ni descartar las diferencias que las hacen fuertes como mecanismos para interrogar qué es esto a lo que llamamos conocimiento y por qué parece necesario que los acuerdos, las distancias intelectuales y los modos en los que se organizan las instituciones también se asocian a estas discusiones.

De acuerdo con lo señalado, en las páginas que siguen se presentan las tres perspectivas

de la sociología cultural, sus principales argumentos y una representación gráfica de las orientaciones que cada una integra sobre las nociones de *contexto*, *territorio* y *medios* para la formación. Después, y a modo de cierre del artículo, se hace un ejercicio en el que se ubican las distancias, acercamientos y límites explicativos entre las vertientes de la sociología cultural trabajadas aquí.

HISTORIA CULTURAL

Una primera vertiente de estudio de las lógicas bajo las cuales se han dispuesto los mecanismos de producción de conocimiento es la de la *historia cultural* (o historia social de la cultura); de acuerdo con Popkewitz, Franklin y Pereyra (2003), Tenorth (2003) y Burke (2007), esta vertiente sienta sus bases en la incorporación de enfoques multidisciplinarios que conjuntan la educación, la política y, por supuesto, la historia y la sociología; en esa dirección, apuesta por el estudio de las *erudiciones*, las *narrativas históricas* que les dan sentido y la disolución de las barreras conceptuales que separan lo social de lo *cultural*.

Además, la historia cultural propone que se analice la singularidad, la escolarización, el uso del lenguaje, de los significados y de las reglas sociales que se han fijado en el presente y en el pasado como rasgos preeminentes de la interpretación; de esta manera sus autores dan un giro explicativo que liga a la sociología con la psicología y la antropología, porque se enfoca en los intereses, satisfacciones e interpretaciones particulares de los individuos.

Es por eso que dentro de la historia cultural se estudia el aprendizaje de diversas prácticas sociales, incluidas las discursivas y no discursivas que se utilizan en la ciencia —aunque no exclusivamente—, que producen conocimiento sobre el poder, la verdad, la identidad y el cambio social (Popkewitz *et al.*, 2003 y Foucault, 1995) y que se van inscribiendo en los cuerpos de los individuos (Foucault,

1995). En ese sentido, “la historia cultural... se une a las tradiciones críticas que se preocupan por las relaciones entre conocimiento, poder y cambio social” (Popkewitz *et al.*, 2003: 9).

De esta manera, la historia cultural interpreta los procesos de formación como “una cultura que obedece sus propias leyes, tiene efectos propios y se basa en fuentes propias” (Tenorth, 2003: 97); por lo tanto, habría que elaborar un cartografiado de estas prácticas con base en una serie de pautas pedagógicas, culturales y políticas específicas, a través de métodos particulares y adaptados a esa situación (Tenorth, 2003 y Popkewitz, 2003). Estas dinámicas identifican a la escuela como una institución que reproduce lo que está autorizado en un periodo y contexto específicos.

De modo paralelo, Burke (2007) señala que la historia cultural flexibiliza los puntos de vista económicos y sociales que se han usado antes en la sociología para explicar cómo conocemos y, por lo tanto, cómo se produce la ciencia, pues incorpora diversos elementos de la cultura popular, del lenguaje, de los imaginarios e interpretaciones compartidas, así como de la voluntad individual y colectiva; lo anterior permite comprender mejor los fines sociales que unen y distinguen a los grupos. Según Tenorth (2003: 95), estas construcciones compartidas se “orienta[n] por los actores y en sí mismas exigen [revisiones] y correcciones [constantes]”.

Esta primera vertiente que explica las maneras en que se produce conocimiento y se aprende el oficio, abre las posibilidades de interpretación de tales construcciones de los actores porque añade rasgos de la vida cotidiana a los modos en que se trabaja en las instituciones educativas y en las agrupaciones científicas; entonces los sistemas cognitivos también incorporan nociones de otros campos distintos al científico y están enraizados en el *convencimiento* que tienen los individuos sobre las ideas

que construyen sus prácticas sociales.

Por supuesto, lo anterior estaría supeditado a revisar qué elementos se integran al análisis y no se producen en el campo científico,² pues de otro modo parecería que cualquier aspecto de los actores puede dar visos sobre sus prácticas en la ciencia; por lo tanto, es oportuno mencionar lo que dice Lorenzer (s/f: 3) respecto de los límites de interpretación de un texto, cuando menciona que “la firmeza de éste se impone contra la arbitrariedad del intérprete”.

En ese sentido, la historia cultural marca un sello distintivo de otras perspectivas sociológicas cuando se interesa por los *impulsos* particulares de los actores y retoma una noción de cultura relacionada con los significados que adoptan los individuos sobre diversas estructuras sociales y políticas, y que regulan tanto su disposición externa como interna.

A la vez, desde esta vertiente los actos de los científicos se pueden interpretar con base en su propia identidad, relacionados con las estructuras señaladas, pero también distanciados de éstas, a través de los intereses que los agrupan y los diferencian; al respecto, la historia cultural le quita peso a los factores sociales y económicos que podrían dar luces sobre la ciencia y sus asociados, para agregárselos a condiciones que están relacionadas con la visión de cada actor y con sus desacuerdos sobre un orden cultural asumido como imperante en una institución específica.

Al mismo tiempo, otras particularidades de la historia cultural de Popkewitz *et al.* (2003), Tenorth (2003) y Burke (2007) reside en que encuentran consistentes las interpretaciones que explican la propagación de una *tradición* científica en ámbitos poco extensos; por tal razón, desde esta perspectiva se observan los aprendizajes que tienen los individuos o un conjunto de ellos dentro de las instituciones.

2 La expresión de campo científico se retoma en el sentido que le adhiere Bourdieu (2003: 64 y 65), como “un espacio de fuerzas dotado de una estructura que [se] crea y determina [por] las relaciones de sus agentes”. Sin duda, la noción de campo científico puede ser nodal para explicar los procesos de formación, adquisición y reproducción del hábitus; sin embargo, esto se trabaja de manera más precisa en otro artículo.

Esto no quiere decir que para la historia cultural las tradiciones no se propaguen de un contexto a otro; más bien implica que su influencia se transfiere entre grupos poco extensos, como las comunidades académicas, y que al cambiar de contexto se realizan ciertas adecuaciones y correcciones.

Además, cuando las influencias se ubican en organizaciones, el enfoque de análisis se centra en el estudio de la *identidad* que se forma o transforma en sus agrupaciones y en las tecnologías de poder que subyacen a estos procesos culturales; por tanto, la noción de *territorios* pierde relevancia en la historia cultural, mientras que las de *contextos* y *usos del poder* en los procesos de formación adquieren mayor fuerza.

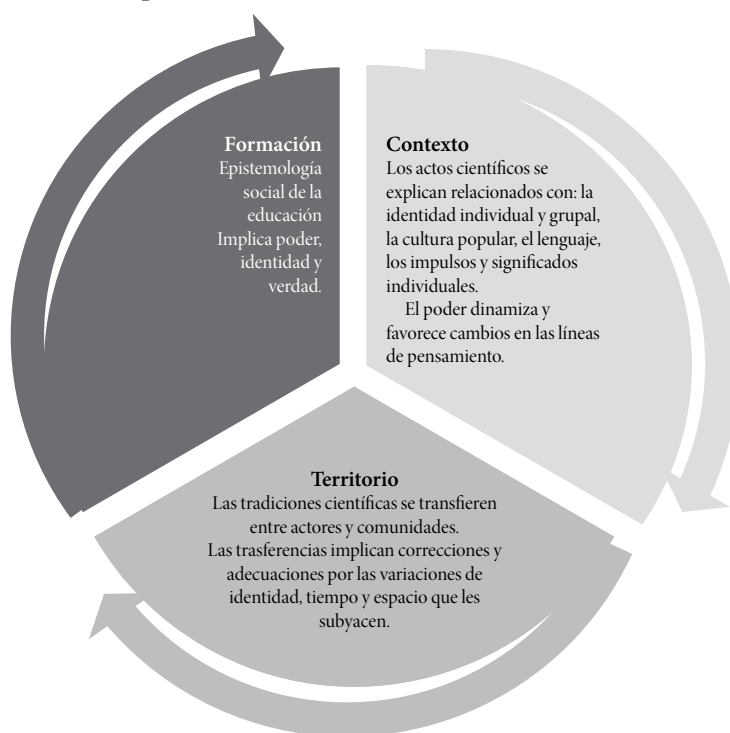
Por otra parte, el poder es una condición que circula entre los participantes de las diversas actividades sociales, por lo que su estudio rompe la posición dicotómica de vencidos y

vencedores o dominantes y dominados, para revisar, como señala Popkewitz *et al.* (2003), cómo se transfieren, utilizan y movilizan diversas prácticas culturales.

Simultáneamente, la historia cultural construye su legado sobre la ampliación y profundización de los elementos que revelan las prácticas sociales de desarrollo científico y de formación de investigadores, en la medida que le otorga al poder una noción menos establecida en unos actores y que complejiza sus usos e impactos sociales.

Además, a la vez que los autores observan el poder como el que corrompe y jerarquiza ciertas tecnologías políticas para sustentar ambiciones gubernamentales y líneas de pensamiento, también lo ubican como el eje social que favorece, dinamiza y produce cambios en la sociedad. La síntesis de estos planteamientos se puede observar en el esquema que sigue.

Esquema 1. Nociones de contexto, territorio y medios para la formación en la historia cultural



Fuente: elaboración propia.

SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Un segundo eje analítico que se puede distinguir en la sociología cultural es el que proponen Bourdieu (2000), Charle, Schriewer y Wagner (2006) y Wallerstein (2001), que estudian la producción de conocimiento a través de la comprensión de las circunstancias *contextuales* de las actividades de investigación. Estos autores se centran en el análisis de las orientaciones *cognitivas* de los actores y en las tradiciones que se fundan en comunidades o laboratorios científicos y se difunden en universidades y países; igualmente, desde esta posición se relacionan los *modos* de interpretación de los académicos con las diversas *identidades culturales* que les subyacen, y con un análisis *histórico-comparado* de las prácticas científicas en el contexto *internacional*.

Si bien a esta visión que revisa los procesos de producción de conocimiento podría otorgársele una noción general que clasifica una tradición disciplinar en continua evolución, también es viable caracterizarla con los rasgos particulares que le atribuyen los autores citados; más argumentos respaldan esta decisión si se considera que la misma lógica de organizar y diferenciar posicionamientos discursivos tiene como propósito el estudio de una disciplina, por lo que sus límites se ubican en las mismas estructuras teóricas que los hacen posibles, pues las prácticas que analizan conllevan una complejidad menos jerarquizada y definida.

Esta segunda visión de estudio, al igual que la historia cultural, reniega de las interpretaciones universales de conocimiento científico al observar las influencias localizadas en unas prácticas, un tiempo y espacio específicos; también hace énfasis en las maneras en que los actores y sus relaciones forman y deforman el conocimiento, lo que acentúa el énfasis del análisis en las condiciones sociales de su producción.

En consecuencia con lo anterior, tal propuesta relaciona lo que Wallerstein (2001) reconoce como prácticas corporativas que

marcan límites y justificaciones para las construcciones intelectuales compartidas; asimismo, se asocia con lo que Bourdieu distingue como el *habitus* (2003: 64) o “condiciones que orientan las prácticas científicas... y que estructuran las relaciones y capitales de los agentes al interior y exterior de un grupo” o un contexto; y, además, esa visión se encuentra vinculada con lo que Charle *et al.* (2006) identifican como las estructuras cognitivo-intelectuales que se comunican y establecen con éxito en un contexto debido a las fronteras institucionalmente controladas por los productores de conocimiento.

En esta perspectiva, los procesos de formación constituyen un poderoso mecanismo cultural porque tienen la función de difundir en un *territorio* las orientaciones cognitivas que poseen más prestigio en una comunidad; incluso, según Charle *et al.* (2006: 7), “cada sistema universitario es un custodio nodal [para la difusión y] mantenimiento de una cultura” específica; a la vez, y de acuerdo con Wagner (2006), estas interacciones intelectuales intensifican los intercambios entre los investigadores de diversos contextos, ya sea para ampliar o reenfocar debates o para mantener o reafirmar el prestigio científico ganado.

Desde esta visión de estudio, el trabajo de producción de conocimiento tiene otro cauce ligado a sus intereses principales: la difusión de lo encontrado para dar fuerza a sus planteamientos, lo que también crea una visión que privilegia un sistema cognitivo cultural, ya que para Bourdieu (1999: 44), este conjunto de saberes (también se lee como poderes) científicos “actúan a la manera de una lengua, como sistema de posibilidades e imposibilidades de expresión que prohíbe o estimula procesos psíquicos” y sociales particulares; además, a través del conjunto de satisfacciones reguladas que propone, circula una *illusio* específica.

Al mismo tiempo, las construcciones contextuales que se difunden al interior de organizaciones de científicos, según Wallerstein (2001), se comparten subconscientemente por

medio de premisas y prácticas simples con cierto consenso y sólo los pensadores formativos son quienes las revelan, pues las tienen más conscientes y claras.

Desde esta segunda vertiente explicativa, hay dos jerarquías claras entre los productores de conocimiento: los que lideran el desarrollo de nociones y de saberes científicos en general, y los que aprenden estas innovaciones, las utilizan y las agregan como parte del capital que heredan; por lo anterior, las cuestiones sobre la ciencia y sus procesos de aprendizaje, según Bourdieu (2000), también son cuestiones de poder (y de saber) y éste se encuentra claramente ubicado en quienes lo sustentan.

Entonces, un principio de construcción de ciencia también se respalda sobre una noción de formación de académicos, puesto que conlleva la difusión de algunos principios trascendentales para la institucionalización de una corriente de pensamiento; incluso, algunos de estos principios se reservan y no se socializan, lo que ayuda a mantener el interés en sus configuraciones y a dar reconocimiento a quienes los crean, los usan y los difunden con discreción.

Sin duda, una herencia importante de esta vertiente de la sociología cultural que une los planteamientos de Bourdieu (2000), Charle *et al.* (2006) y Wallerstein (2001) es que dirige las nociones de *territorio*, *contexto* y *medios para la formación de investigadores* a los intereses de las agrupaciones científicas, a sus recursos ideológicos, a la fuerza con que fijan un posicionamiento y al convencimiento que logran respecto a cierta tradición de pensamiento; entonces, la personalidad científica de un investigador se forma tanto por su conocimiento sobre los procesos de producción de saberes, como al que se refiere a las estrategias sociales y políticas para atraer atención hacia sus planteamientos y promover que ciertas voces se levanten y otras se acallen.

Esta segunda perspectiva coincide con la historia cultural en que ambas se desligan de las visiones universales del saber, mientras se

relacionan con los procesos culturales e históricos de hacer ciencia, y estudian los capitales de los actores y las relaciones de poder que se dan en las interacciones sociales.

Y aunque ambas vertientes de la sociología cultural dan pautas para estudiar el poder y el saber como características que subyacen a los procesos de formación de investigadores y de producción de conocimiento, en la sociología del conocimiento se asume, según Wallerstein (2001), que estas dinámicas excluyen a quienes no han sido preparados para entender las costumbres de una comunidad académica; e incluso, de acuerdo con Bourdieu (2003), los grados en los que se tiene saber también diferencian la capacidad profesional de los participantes de una agrupación y definen sus posibilidades de proponer y acceder a las visiones y tradiciones de conocimiento que circulan en ese contexto.

En contraste con esta perspectiva, en la historia cultural el poder de los individuos tiene dos cualidades más: por una parte las relaciones de aprendizaje y producción de conocimiento implican también la dominación del cuerpo o la aculturación de un participante; por otra parte, los impulsos de los individuos y sus interpretaciones relativizan el valor de los factores sociales que lo afectan. Entonces, la noción de *territorio* pierde peso en la historia cultural, mientras que la de *contexto* lo gana, pero se matiza en la medida en que considera la voluntad y el convencimiento de los individuos en diferentes prácticas sociales.

En tanto, para la sociología del conocimiento de Bourdieu (2000), Charle *et al.* (2006) y Wallerstein (2001), las nociones de *territorio* y de *contexto* son sustanciales para analizar las relaciones entre actores, las interpretaciones de conocimiento que realizan en una comunidad y las maneras en que se difunden sus procesos en un territorio institucional, nacional e, incluso, internacional. El siguiente esquema sintetiza las nociones referidas en esta perspectiva.

Esquema 2



Fuente: elaboración propia.

CULTURAS EPISTÉMICAS

Un tercer posicionamiento es el que funda Knorr-Cetina (1998 y 2007) y apoyan Zabala (2000) y Lolas (2002); éste se desarrolló dentro de los estudios de laboratorio y los estudios

culturales de la ciencia sobre las *culturas epistémicas*; además, esta vertiente se relaciona con el trabajo de Gilbert y Mulkay (1984) y Latour y Woolgar (1979) sobre los repertorios que utilizan los científicos en sus discursos, según el contexto y los actores a los que van dirigidos.

Desde las culturas epistémicas se revisan micro-prácticas que caracterizan un área de trabajo o laboratorio de investigación; entonces, la apuesta interpretativa se concentra, de acuerdo con Knorr-Cetina (2007), en entender cómo sabemos lo que sabemos, por lo que capta la *interiorización* de procesos de creación de conocimiento y enfatiza en los factores sociales que subyacen a las diversas *posiciones epistémicas* (y subjetivas) en un ámbito específico; para esto se usan métodos antropológicos de observación directa y etnográfica y se enfocan en los sistemas de creencias y hábitos de los actores.

Así mismo, el análisis considera que en estos espacios cuentan tanto los saberes como las creencias sobre esos saberes (Knorr-Cetina, 1998), puesto que se trata de averiguar, “lo que las personas saben y lo que creen saber en los planos técnico y científico, cómo se sienten y qué sienten respecto a aquello que creen saber” (Lolas, 2002: 88). Por lo tanto, los objetos científicos se construyen de manera técnica, simbólica y política; lo que Fernández (2009) llama las prácticas locales, contingentes y oportunistas de los investigadores y que, según Knorr-Cetina (2007), intentan movilizar recursos para crear alianzas con otros actores.

El trabajo de Knorr-Cetina (1998) sobre la producción de conocimiento científico y el aprendizaje del mismo revisa el funcionamiento de sistemas expertos o de prácticas científicas organizacionales y de cooperación que varían entre disciplinas, por lo que incluye, según Zabala (2000), aspectos prácticos y simbólicos de la actividad en la ciencia.

En consecuencia con lo referido, una comunidad científica es una institución social de la cual derivan prestigio, poder y relaciones entre un conjunto de científicos y de éstos con sus objetos (Knorr-Cetina, 2007). En ese sentido, la noción de *contexto* es central en las culturas epistémicas, puesto que es el ámbito que define la creación de una corriente de pensamiento y su marco de difusión e influencia; de este modo, la noción de *contexto* en las culturas epistémicas tiene también el

papel de la de *territorio*, dado que es en este espacio que la comunicación de una corriente de pensamiento es posible sin que se alteren sus componentes.

Sin embargo, cuando una corriente de pensamiento se retoma y localiza en una comunidad *epistémica* distinta a la de su creación, sufre modificaciones y adaptaciones. Esto se debe a que de *un contexto a otro* difieren las creencias de los participantes sobre lo que es el conocimiento, las maneras en que se trabajan sus objetos técnicos y propósitos científico-políticos y los discursos que se derivan de estas apropiaciones del saber.

Entonces, la formación de los investigadores respecto de los desarrollos de la ciencia está en lo que Knorr-Cetina (2007) reconoce como su adaptación o reconfiguración como actores epistémicos, de modo que el propósito de estos ejercicios estriba en que estén calificados para estudiar determinados objetos científicos en un contexto preciso; incluso, según Lolas (2002), estos procesos implican que se entiendan los diversos matices de los discursos que se manejan en los sistemas de expertos y que se tenga capacidad para relacionar las concepciones individuales con las de la sociedad en que se trabaja.

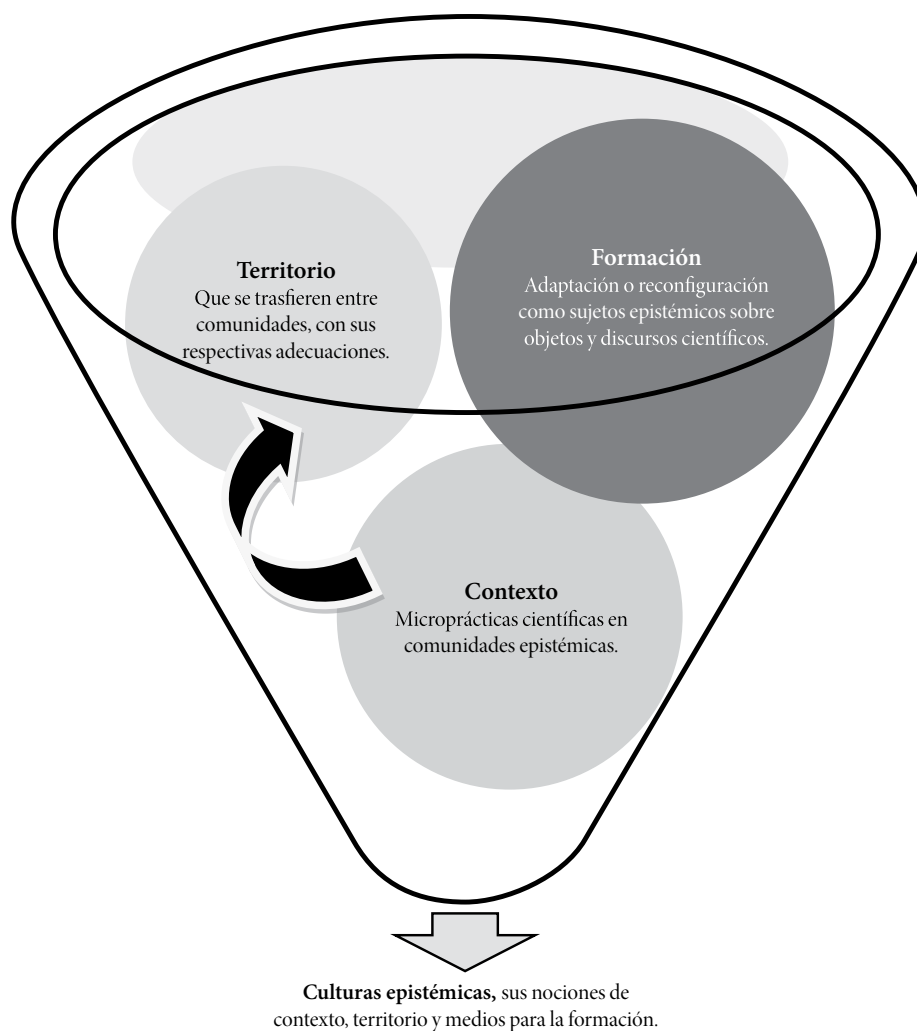
Al mismo tiempo, el estudio de las producciones de conocimiento desde las culturas epistémicas está relacionado con las creencias de los científicos respecto al conocimiento que puede ser compartido, el que es recomendable trabajar de manera individual y a las estructuras sociales sobre las cuales habría que difundirlo (Lolas, 2002 y Zabala, 2000). Lo anterior debido a que, al igual que en las dos vertientes anteriores, el conocimiento implica poder, por lo que se interpreta como un acierto que se difundan las empresas individuales cuando se ha alcanzado cierta consistencia en el oficio y, por ende, su transmisión otorgará prestigio a su poseedor.

La propuesta de las culturas epistémicas está claramente emparentada con las otras dos vertientes de la sociología cultural por su

interés de estudiar el conocimiento situado, fechado y con actores específicos; además, en coincidencia con la sociología del conocimiento, se observa una comunidad científica con atributos de poder, prestigio y saber como sellos particulares de su ejercicio. Al mismo tiempo, las tres perspectivas se empeñan en encontrar los intereses de los científicos asociados a los dobles discursos que forjan sus empresas sociopolíticas individuales y compartidas con otros actores.

Esta perspectiva también considera aspectos que no se trabajan en las otras dos, ya que refiere las creencias de los científicos sobre lo que saben, su sentir respecto a lo que hacen y las relaciones técnicas que tienen con sus objetos científicos. En suma, propone que se observe un conjunto de relaciones posibles entre sujetos y objetos en las instituciones de producción de conocimiento. Las nociones trabajadas sobre las culturas epistémicas se representan en el siguiente esquema.

Esquema 3



Fuente: elaboración propia.

**A MODO DE CIERRE: DISTANCIAS,
ACERCAMIENTOS Y LÍMITES
EXPLICATIVOS ENTRE LAS VERTIENTES
DE LA SOCIOLOGÍA CULTURAL**

De acuerdo con la caracterización realizada sobre las tres perspectivas de la sociología cultural, es posible observar que cada una cuenta con un conjunto de elementos analíticos suficientes y sólidos para estudiar las complejidades que conllevan los procesos de producción de conocimiento, de formación de investigadores, así como otras dinámicas relacionadas.

Además, su uso para la interpretación sobre estos objetos podría dar visos sobre las relaciones de aprendizaje, difusión y organización que se desarrollan en la ciencia y que, a la vez, constituyen, modifican y posicionan distintas corrientes u orientaciones cognitivo-intelectuales en comunidades o agrupaciones académicas.

También se considera que, por el modo en que se documentan los procesos de formación de investigadores y de producción de conocimiento a través de las diversas perspectivas de la sociología cultural, se facilita su comprensión como ejes analíticos vinculados; por lo tanto, estas relaciones de estudio fortalecen de manera importante la revelación de los rituales, costumbres y rasgos de las identidades que constituyen las personalidades profesionales en este oficio, lo que sin duda es necesario para entender mejor las complejidades que conllevan esos procesos de aprendizaje.

Otra ventaja de poner en marcha estos análisis es que con el uso de la historia cultural, la sociología del conocimiento y las culturas epistémicas se da cabida a la desnaturalización de los órdenes institucionales establecidos, puesto que su propósito es levantar las faldas de las prácticas *acostumbradas* de desarrollo científico y de aprendizaje para estos procesos. Además, las herramientas analíticas trabajadas ayudan a remover los *órdenes sociopolíticos* acostumbrados, así como a imaginar las posibilidades de transformarlos y/o

de conservarlos para avanzar en los concursos que establecen los juegos científicos y sus asociados.

Al mismo tiempo, se puede apreciar que dada la cercanía de algunos rasgos entre perspectivas de estudio habría posibilidades de combinarlas, siempre y cuando se distingan y revisen las diversas nociones que cada eje promueve para entender los objetos ya señalados u otros relacionados.

En específico, si se consideran las semejanzas entre perspectivas se encuentra que la apuesta analítica de la historia cultural, las culturas epistémicas y de la sociología del conocimiento, radica en observar las estrategias de trabajo individuales y grupales como mecanismos sociopolíticos que intervienen en la formación para la (re)configuración *epistémica* de los actores o su aculturación en las prácticas de conocimiento de una comunidad, por lo que le dan especial importancia a las interpretaciones de los científicos respecto a su trabajo y a las comprensiones que logran en sus comunidades.

Un acercamiento común entre las tres perspectivas es la atención a las relaciones entre investigadores, y a cómo esto altera, construye y propicia desarrollos cognitivos de acuerdo con las visiones contextuales que se van dando en la convivencia cotidiana y en un periodo histórico específico.

Del lado de las diferencias se puede apreciar que la historia cultural se orienta hacia la identificación de estrategias que dan cabida a la revisión de las satisfacciones de los individuos, a las interpretaciones que otorgan al conocimiento con base en su identidad, y a la interiorización y exteriorización de prácticas culturales que se desarrollan en lo privado y en las relaciones con los otros; de este modo, los significados particulares son de especial relevancia en esta perspectiva.

Otra similitud entre estas vertientes de la sociología cultural es que en todas se reconoce el *ejercicio del poder* como una posibilidad que tienen los actores que se relacionan con

una empresa común, por lo que el acceso a posiciones de saber y de estatus están constantemente en discusión. Por esa razón, mientras el ingenio personal y grupal se desenvuelve, también da pie al ascenso y descenso en las jerarquías organizacionales que financian y difunden los hallazgos científicos, propicia que los actores armen nuevos proyectos, saboteen otros, o bien, se pongan más o menos de acuerdo sobre uno que lleva a cierto (y limitado) consenso colectivo. Lo anterior ocurre pese a que desde la historia cultural el poder tiene una estructura menos fija en los participantes y se rompe la dicotomía de dominados y dominantes.

Conjuntamente, las tres vertientes reconocen que la *acumulación del poder* en los procesos de producción de conocimiento se deriva también de la *aculturación* de los científicos, de la selección de nociones del saber y de las interacciones como vehículo social para difundir los consensos alcanzados.

Otra semejanza entre estas perspectivas es que consideran que el trabajo cultural sobre la formación para la investigación y el conocimiento se basa en el estudio sobre lo que se produce y lo *que se refiere* al respecto en los diálogos de los científicos; entonces, la historia cultural y sus representantes incorporan los significados del lenguaje y el convencimiento de los individuos sobre las dinámicas del saber.

Por su parte, la sociología del conocimiento integra a su análisis los modos de interpretación social que se derivan sobre la ciencia, con base en los capitales científicos disponibles y las estructuras cognitivo intelectuales que los respaldan. En tanto, las culturas epistémicas privilegian las transformaciones que tienen los discursos de los científicos cuando se proponen aprender los consensos epistémicos imperantes y cuando tratan de difundir sus conocimientos y adaptarse a ciertas retóricas socializadas e imperantes en la ciencia; cuando estas retóricas son difundidas, se despegan poco a poco de las visiones epistémicas de la comunidad en que fueron creadas.

Por el lado de las grandes diferencias entre las vertientes incluidas, se aprecia que desde las culturas epistémicas y la sociología del conocimiento se considera que la descripción del conocimiento de los actores implica su orientación *epistémica*, puesto que dentro de una misma corriente de pensamiento se dan variaciones sutiles que anudan los contextos de su creación con los capitales culturales existentes y con las visiones colectivas sobre lo que es permitido y valioso en una comunidad académica. Estas condiciones del conocimiento son las que dan las bases para la difusión de las posiciones cognitivo-intelectuales que constituyen tales corrientes.

En cambio, la historia cultural tiene un mayor interés en descifrar las maquinarias de poder que se desarrollan desde los sistemas organizados para el aprendizaje y en revisar los acuerdos y desacuerdos de los individuos con estas tecnologías de la formación; al mismo tiempo, los límites de estas diferencias entre la historia cultural y las culturas epistémicas se encuentran cuando ambas proponen que las claves de un estudio sobre el conocimiento radica en observar el *convencimiento* y las *creencias*, respectivamente, sobre los saberes que circulan, se crean y amplían en una comunidad científica.

En suma, cuando los análisis sobre el desarrollo de saberes científicos integran los mecanismos a través de los cuales se difunden las premisas centrales de una tradición de pensamiento, se fortalecen los estudios sobre la formación en el oficio, ya que se crean argumentos explicativos respecto de los procesos de aprendizaje que dinamizan las nociones de ciencia, de organización y de difusión del conocimiento.

Por las razones anotadas en este texto es posible observar que las tres vertientes presentadas constituyen elementos de interpretación para ambos fenómenos, por lo que pueden ser ampliamente retomadas para entender qué categorías se usan como base para el trabajo en las comunidades e instituciones

educativas; incluso, también mostrarían hacia qué posiciones del trabajo científico se orientan determinadas propuestas de interpretación y de desarrollo sobre la formación.

Además, la revisión de los trabajos sobre la producción de conocimiento dan pie a una comprensión compleja de las relaciones en las organizaciones con propósitos académicos, pues deja en claro que las mismas interrogantes que son posibles respecto al trabajo en las aulas, son aplicables a las que incluyen al resto de los actores de estas empresas y a sus intenciones cuando se disponen estrategias para la formación, ya que a la vez que los actores aprenden y enseñan, también se agrupan, cooperan, luchan, persuaden e imitan, entre otros propósitos menos explícitos.

Los aportes de la sociología cultural son valiosos en la medida que recuperan el protagonismo de los participantes tanto de manera individual como colectiva, sus creencias, sus razones,

lo que sienten y lo que esperan. También cuando explican cómo el poder tiene un papel protagónico en la interpretación de los procesos de formación de investigadores y de producción de conocimiento, pues le dan pies y cabeza a las razones que parecen sin sentido respecto de la toma de decisiones en estas empresas.

Estos aportes también resultan de especial importancia cuando llaman la atención hacia participantes, espacios y tiempos específicos, lo que hace que se desliguen de expresiones que *definan a priori* las categorías de las situaciones que intentan describir.

Así pues, el trabajo no culmina aquí; junto con otros textos, queda como precedente de estudio sobre las vetas, límites explicativos y alcances de la sociología cultural y de otras disciplinas que ayudan a entender a la ciencia y a sus asociados y, a la vez, dan posibilidades para encontrar las claves interpretativas de los comportamientos sociopolíticos.

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre (1999), *La miseria del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Los usos sociales de la ciencia*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2004), *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI Editores.
- BURKE, Peter (2007), "La historia cultural y sus vecinos", *Alteridades*, año/vol. 17, núm. 33, pp. 111-117.
- CHARLE, Christophe, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comp.) (2006), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, España, Ediciones Pomares.
- FERNÁNDEZ, Ana (2009), "El constructivismo social en la ciencia y la tecnología: las consecuencias no previstas de la ambivalencia epistemológica", *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. CLXXXV, núm. 738, julio-agosto, pp. 689-703, en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/issue/current> (consulta: 13 de mayo de 2010).
- FOUCAULT, Michel (1995), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- GEERTZ, Clifford (1989), *El antropólogo como autor*, Barcelona, Paidós.
- GILBERT, Nigel y Michael Mulkay (1984), *Opening Pandora's Box. A sociological analysis of scientists' discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KNORR-CETINA, Karin (1998), "Les épistémès de la société: l'enclavement du savoir dans les structures sociales", *Sociologie et Sociétés*, vol. 30, núm. 1, pp. 39-54, en: <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1998/v30/n1/001127ar.pdf> (consulta: 8 de marzo de 2006).
- KNORR-CETINA, Karin (2007), "Culture in Global Knowledge Societies: Knowledge cultures and epistemic cultures", *Interdisciplinary Science Reviews*, vol. 32, núm. 4, pp. 361-375.
- LATOUR, Bruno y Steve Woolgar (1979), *Laboratory Life. The social construction of scientific facts*, Londres, Sage.
- LOLAS, Fernando (2002), "Genómica y bioética: culturas epistémicas y construcción social. Derecho y cultura", *Biblioteca Jurídica Virtual*, vols. 1, 2, en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1972715> (consulta: 4 de julio de 2005).
- LORENZER, Alfred (s/f), "Métodos de interpretación de hermenéutica profunda" (manuscrito inédito).

- POPKEWITZ, Thomas (2003), "Dewey y Vygotski: ideas y espacios históricos", en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, España, Ediciones Pomares, pp. 359-400.
- POPKEWITZ, Thomas, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comp.) (2003), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, España, Ediciones Pomares.
- POTTER, Jonathan (1998), *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social*, España, Paidós.
- TENORTH, Heinz-Elmar (2003), "Nueva historia cultural de la educación. Perspectiva del desarrollo de la historia de la investigación de la educación", en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.), *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, España, Ediciones Pomares, pp. 84-100.
- WAGNER, P. (2006). "Variedades de interpretaciones de la modernidad: sobre las tradiciones nacionales en Sociología y otras ciencias sociales", en Christophe Charle, Jürgen Schriewer y Peter Wagner (comps.), *Redes intelectuales transnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales*, España, Ediciones Pomares, pp. 22-45.
- WALLERSTEIN, Immanuel (2001), *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*, México, Siglo XXI/UNAM.
- ZABALA, Juan (2000), "Reseña de *Epistemic Cultures. How sciences make knowledge*, de Karin Knorr-Cetina", *Redes, Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, año/vol. 7, núm. 15, agosto, pp. 209-213, en: <http://revista-redes.rediris.es> (consulta: 12 de marzo de 2009).