APRENDER EL OFICIO CIENTÍFICO ES ENTENDER SUS FRONTERAS COMUNITARIAS, SISTEMAS COGNITIVOS CULTURALES Y TRADICIONES DE INTERACCIÓN INTELECTUAL

SARA ALIRIA JIMÉNEZ GARCÍA
Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima

RESUMEN: El presente texto muestra una propuesta de estudio del trabajo científico y la formación de investigadores a través de las nociones de territorio, contexto y medios para el aprendizaje que se fundan en la sociología del conocimiento de Bourdieu (2000), Charle et al. (2006) y Wallerstein (2001).

Considero que son dos las aportaciones de esta construcción; por un lado, propongo que se repiensen tanto los ejes que usamos para comprender estos temas, como los modos en que los aprendemos, desarrollamos y enseñamos este oficio; y por el otro, creo que si ubicamos procesos cotidianos que forjan, reorganizan y cuestionan las tradiciones de conocimiento en un contexto, podemos reconocer los mecanismos de poder que las promueven, preservan y limitan, así como las influencias cognitivo-intelectuales que les dan identidad cultural.

Entonces, ni todos los aprendizajes profesionales están en los contenidos de clases ni en las estructuras de conocimiento formal que se mantienen en un posgrado; también se ubican con gran fuerza en las nociones que tienen sus interlocutores sobre la ciencia, las que sólo se usan, las que se escriben y las que se prohíben, pero siempre se realizan. Me parece importante señalar que este texto retoma una de las líneas discursivas que organicé en un artículo previo (Jiménez, 2011).

Palabras clave: sistemas cognitivo-culturales y nociones del oficio científico.

.

Introducción

No todo lo que brilla es oro, reza un dicho popular, con mucha razón; pues, aunque lo que más se evidencia y está presente en los ejercicios culturales de la vida cotidiana en

una comunidad, no siempre es lo que explica mejor sus procesos, así pasa con las pistas analíticas del oficio científico.

En cambio, si miramos con atención las nociones de territorios, contextos y medios para la formación de académicos y para el trabajo científico, podemos desenredar explicaciones que ayudan a mirar las construcciones cognitivo-intelectuales de los actores, sus modos de acercarse y dudar de la ciencia y de mostrar qué es conocimiento científico.

Al mismo tiempo, esta nociones nos ayudan a explicarnos qué consideramos como ciencia, cuáles elementos apreciamos más, cuáles reproducimos al escribir y proponer en sus territorios; y en sentido contrario, que aspectos de estos ejercicios desacreditamos y los rebajamos a la categoría de poco consistentes; así hacemos en los procesos culturales, un día creemos en los elementos que garantizan nuestras visiones profesionales, otros días algunos de éstos ya perdieron valor y por eso los rebajamos o ponemos en descuento, para embodegarlos y destinarlos al desuso, a veces por incomprensión, otras por avanzar en su entendimiento u otras más, porque no son accesibles al contexto en el que vivimos profesionalmente.

Dicho lo anterior, subrayo que en este texto retomo prácticas que interrogan lo que se ha dispuesto para definir el conocimiento científico, sus productores y las condiciones de su elaboración; por lo que doy cuenta de cómo 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.

De acuerdo con lo que señalé, en las páginas que siguen presento la propuesta analítica mencionada, sus principales argumentos, una representación gráfica de las orientaciones que la integran y hago un ejercicio de cierre que me permite ubicar algunos alcances y límites de este escrito.

Sociología del conocimiento: saberes locales,, fronteras de control de conocimientos y un sistema cognitivo explican la ciencia y sus procesos.

Un eje analítico que me parece que tiene un gran potencial para explicar qué cuenta al entender el oficio científico tiene sus bases en las propuestas de Bourdieu (2000), Charle et al. (2006) y Wallerstein (2001), quienes 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 que 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.

Creo que 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 consideramos 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.

Si observamos esta visión de estudio, podemos notar que sus autores reniegan de las interpretaciones universales de conocimiento científico; y en contraste, observa 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 que antes mencioné, creo que 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, observo que 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.

Considero que 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 ilusión 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.

Me parece que desde esta vertiente explicativa, hay dos jerarquías 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 razones de poder (y de saber) y éste se encuentra claramente ubicado en quienes lo sustentan.

Entonces, me parece importante resaltar que 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, creo que una herencia importante de esta vertiente de la sociología y 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, estas propuestas dejan ver que 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.

Así pues, creo que esta perspectiva sociológica se desliga de las visiones universales del saber, mientras se relaciona con los procesos culturales e históricos de hacer ciencia; y, en contraste recomienda el estudio de los capitales de los actores y las relaciones de poder que se dan en las interacciones sociales.

Además, a través de esta visión del conocimiento científico, podemos ubicar pautas para estudiar el poder y el saber que subyacen a los procesos de formación de investigadores y de producción de conocimiento, según Wallerstein (2001), 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. Aquí nos podríamos preguntar, quién define qué en una comunidad y por qué es posible que sea así, que poderes y saberes le dan esos permisos; y en contraste, quiénes reniegan de los empoderados, se rezagan y quedan en el anonimato y por qué.

De este modo, creo que la sociología del conocimiento de Bourdieu (2000), Charle et al. (2006) y Wallerstein (2001), la noción 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 esquema que está al final del escrito sintetiza algunas de las ideas predominantes en las nociones referidas; mismas que pueden fundar una visión cultural del oficio científico.

La última y nos vamos: nociones y sistemas cognitivos en el oficio científico, quiénes mantienen la razón

Afortunadamente más de un actor que escriba sobre formación de investigadores y el trabajo científico puede tener la razón, sin que alguien más la pierda; así que apuesto por el trabajo de la sociología del conocimiento para ubicar pistas que atiendan las relaciones entre investigadores, lo que nos posibilite observar cómo alteran, construyen y propician desarrollos cognitivos de acuerdo con las visiones contextuales que se van dando en la convivencia cotidiana y en un periodo histórico específico.

Otra aportación de esta visión de conocimiento es que propone que reconozcamos el ejercicio del poder como una posibilidad que tienen los actores que se relacionan con una empresa común, por lo que los accesos 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.

Conjuntamente, podemos ubicar 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; esto, nos deja ver que la objetividad como explicación plausible es parcialmente añeja.

Así pues, 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. Además, 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.

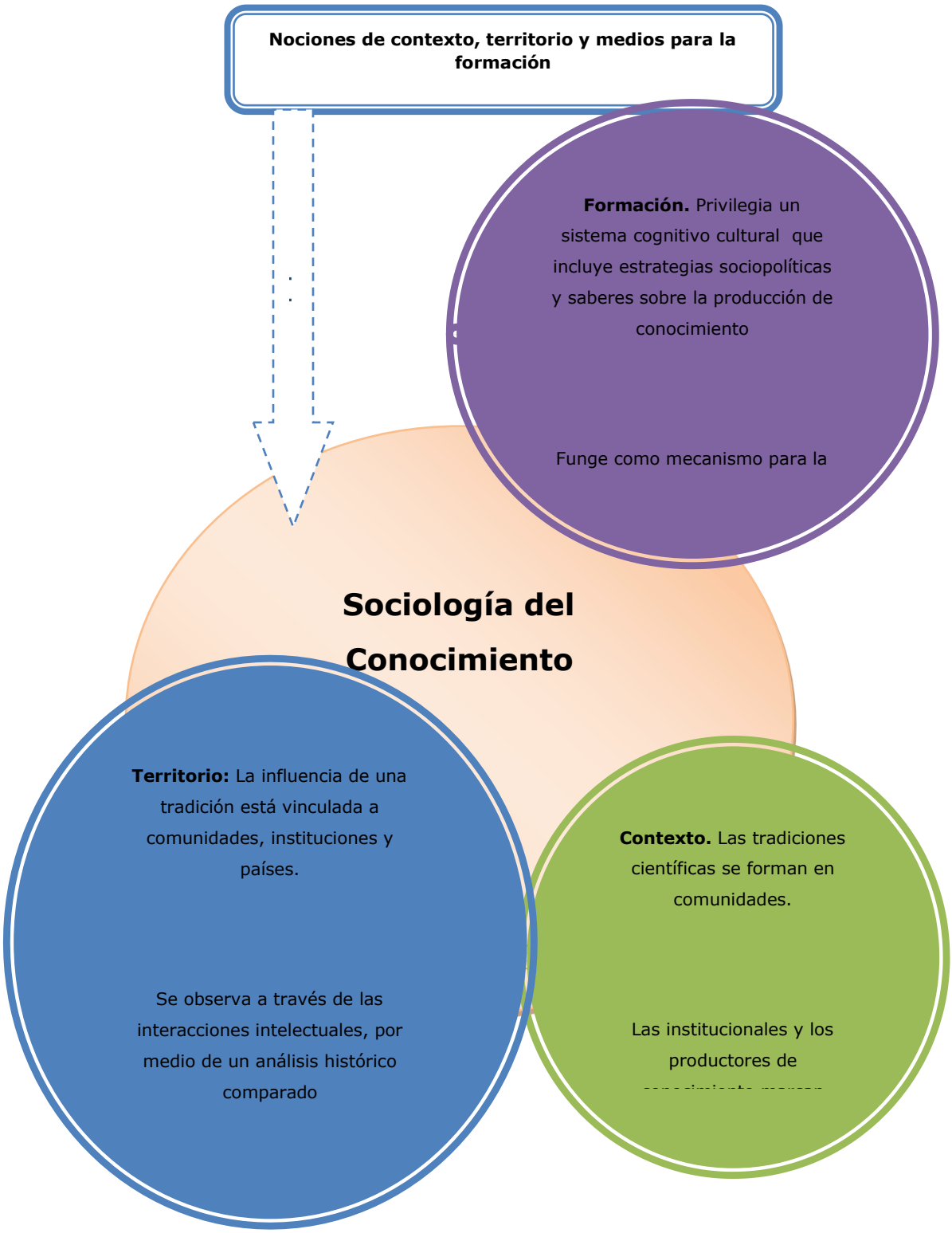
En suma, cuando los análisis sobre el desarrollo de saberes científicos integran los mecanismos a través de los cuales se difunden las premisas centrales de una tradición de pensamiento, se fortalecen los estudios sobre la formación en el oficio, ya que se crean argumentos explicativos respecto a los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

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, imitan, entre otros propósitos menos explícitos.

Los aportes que refiero, 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 a 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 que presento, no culmina aquí, junto con otros textos, lo dejo 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.


Nociones de contexto, territorio y medios para la formación
Formación. Privilegia un sistema cognitivo cultural que incluye estrategias sociopolíticas y saberes sobre la producción de conocimiento
Funge como mecanismo para la
Sociología del Conocimiento
Territorio: La influencia de una tradición está vinculada a comunidades, instituciones y países.
Se observa a través de las interacciones intelectuales, por medio de un análisis histórico comparado
Contexto. Las tradiciones científicas se forman en comunidades.
Las institucionales y los productores de

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, Editorial Anagrama.

CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jürgen y WAGNER, Peter (Comp.), (2006), Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales, España, Ediciones pomares.

JIMÉNEZ, Sara (2011). Nociones de la sociología cultural que explican el trabajo científico y la formación de investigadores. Un análisis comparativo. Revista Perfiles Educativos. Vol. XXXIII. N° 132. Tercera época. Abril - junio. Pp. 128-141. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=132&anio=2011

WAGNER, Peter (2006). Variedades de interpretaciones de la modernidad: sobre las tradiciones nacionales en sociología y otras ciencias sociales. (22-45). En CHARLE, Christophe; SCHRIEWER, Jürgen y WAGNER, Peter (Comp.). Redes intelectuales trasnacionales. Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales, España, Ediciones pomares.

WALLERSTEIN, Immanuel (2001), Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI, México, Siglo XXI y UNAM.