

## “La construcción del conocimiento público en Ciencias Sociales y Humanidades”

Maximiliano Rúa<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2252-5791>

Virginia Salerno<sup>2</sup>

<http://orcid.org/0000-0003-2970-4119>

Fecha de recepción: 22 abril 2021

Fecha de aceptación: 21 de mayo 2021

Rúa, Maximiliano y Salerno, Virginia (2021) La construcción del conocimiento público en Ciencias Sociales y Humanidades. *Campo Universitario*. 2(3) Enero-Julio 2021, pp. 1-16

### Resumen:

En este trabajo se abordan los puntos de vista que sustentan las relaciones entre las prácticas de construcción de conocimiento disciplinar y aquellas que se proponen construir conocimiento público (divulgación, comunicación pública de la ciencia, transferencia, extensión). Con aportes de la Teoría Crítica, la Antropología, la Sociología e Historia de la Ciencia desarrollamos un recorrido histórico que considera el modo en que dichas prácticas de construcción de conocimiento público se configuraron invisibilizando su rol en la producción de conocimiento disciplinar. En esta revisión problematizamos las trayectorias compartidas y divergentes de dichas prácticas, considerando los supuestos en torno al conocimiento, sus ámbitos de pertenencia y sus disimiles posicionamientos. Finalmente, argumentamos sobre el potencial de la categoría “comunidad de prácticas” para generar miradas integradoras que nos permitan poner la mirada en las relaciones de hegemonía y

<sup>1</sup> Instituto de Ciencias Antropológicas -Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires/ Instituto de Investigación en Educación Superior - Universidad de Buenos Aires. Puan 480 4° Of. 415, C1420 CABA, Argentina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2252-5791>

<sup>2</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Instituto de Arqueología, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Lucio V Lopez 201, Temperley CP 1834, Argentina. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2970-4119>

subalternidad que estas prácticas comportan y las conceptualizaciones sobre el mundo social que contribuyen a legitimar.

*Palabras Claves:*

Comunidad de prácticas, practicas, conocimiento disciplinar, conocimiento público, Ciencias Sociales y Humanidades

*Abstract:*

This paper addresses the points of view that support the relationships between disciplinary knowledge construction practices and those that aim to build public knowledge (dissemination, public communication of science, transfer, extension). With contributions from Critical Theory, Anthropology, Sociology and History of Science, we develop a historical journey that considers the way in which these public knowledge construction practices were configured, making their role in the production of disciplinary knowledge invisible. In this review we problematize the shared and divergent trajectories of these practices, considering the assumptions around knowledge, their areas of belonging and their dissimilar positions. Finally, we argue about the potential of the category "community of practices" to generate integrating views that allow us to look at the relations of hegemony and subalternity that these practices entail and the conceptualizations about the social world that they contribute to legitimize.

*Key Words:* Community of practices, practices, disciplinary knowledge, public knowledge, Social Science and Humanities

*Introducción:*

Las prácticas a partir de las cuales construimos conocimiento público en el campo de las Ciencias Sociales y las Humanidades (CSyH) experimentaron en los últimos veinte años un crecimiento sostenido, adquiriendo mayor relevancia social. La opinión de las y los profesionales del campo académico está cada vez más presente en la agenda pública. A su vez, el amplio espectro de conocimientos que las CSyH producen es apropiado por diferentes actores, entre los que se destacan los medios de comunicación, las agencias gubernamentales y los divulgadores. Algunos autores han argumentado que estos fenómenos conllevan un cambio fundamental que nos sitúa en lo que se ha denominado "sociedad del conocimiento" o "sociedad de la información" (Castells, 2001 y 2002; Marcos, 2010; Tedesco, 2000). Esta caracterización sociológica asume que las relaciones que organizan la vida pública y privada están dominadas por "expertos" profesionales y "métodos" científicos. Mientras que desde la "economía de la información" se ha considerado la expansión de las actividades relacionadas con la producción y la difusión del conocimiento, desde las Ciencias Políticas se puso la mirada en el conocimiento como un problema político. Así se impulsan debates

respecto de si la información debiera ser pública o privada, tratada como una mercancía o como un bien social (Burke, 2012). El objetivo de este trabajo es aportar a dicho debate. Con este fin, en primer lugar, desarrollamos una revisión bibliográfica que recupera los principales planteos críticos elaborados en torno a la construcción de conocimiento durante el siglo XX. Los mismos problematizan el vínculo entre la construcción de conocimiento disciplinar y los entretreídos políticos y sociales que subyacen a las problemáticas desplegadas. En segundo lugar, a partir de antecedentes de la sociología e historia de la ciencia, presentamos una breve genealogía sobre el modo en que se configuraron las diferentes prácticas que, desde las CSyH, construimos para “hacer público” el conocimiento (divulgación, comunicación pública de la ciencia, transferencia, extensión, ciencia abierta, entre otras). Finalmente, argumentamos sobre el potencial de la categoría “comunidad de prácticas” (Chalking y Lave, 2001) para generar abordajes integradores respecto a los procesos de construcción de conocimiento público de las CSyH.

Como eje analítico, utilizamos la propuesta de Edgard Morin respecto de que “...el conocimiento no puede ser un objeto como los demás ya que es lo que sirve para conocer a los demás objetos y lo que le sirve para conocerse a sí mismo” (Morin, 2006, 27). Al hacer público el conocimiento que construimos en un campo disciplinar compartimos explícita o implícitamente los puntos de vista que lo organizan. Estos delimitan los métodos y prácticas que se ponen en juego en los espacios de producción profesional configurando las lógicas que adquieren el conocer y el conocimiento en cada disciplina (Escolar, 2000). Además, los puntos de vista suponen diferentes concepciones respecto de lo público, concepto utilizado para hacer referencia a grupos de personas (variados interlocutores) u objetos (bienes/conocimiento común); a formas de circulación; espacios de interacción; niveles de visibilidad y acceso; y, ámbitos de gestión Estatal (Salerno, 2016)<sup>3</sup>. Acordamos con Iazzeta (2008) en que lo público en nuestra sociedad no sólo remite al ámbito en el que la sociedad civil delibera autónomamente sobre aquellos asuntos asumidos como de interés general. Además, los límites de lo público se definen a partir de las capacidades colectivas garantizadas por el Estado para establecer un ámbito común y compartido. En tal sentido lo público posibilita que aquellos con un interés en común se conformen como parte de un grupo definido que, a la vez se configura en el marco de relaciones institucionales. Por estos motivos, argumentamos sobre la necesidad de generar abordajes analíticos que superen la fragmentación derivada de los múltiples posicionamientos que se expresan en las prácticas desplegadas por los colectivos vinculados con las CSyH al hacer público el conocimiento construido en sus campos disciplinares

---

<sup>3</sup>Público o pública deriva de dos conceptos latinos: primero, publicar, que significa hacer algo visible al pueblo y segundo, república, que se refiere a “cosa del pueblo”.

(divulgación, comunicación pública de la ciencia, transferencia, extensión, ciencia abierta, entre otras).

### *Ciencia, disciplinas y lógicas de construcción de conocimiento.*

Las características del conocimiento científico y su incidencia en la vida social ha sido objeto de reflexión a lo largo de la historia. En este apartado, recuperamos sucintamente los aportes de pensadores cuyos planteos continúan resonando frente a los actuales debates sobre el conocimiento como un asunto público y político de relevancia. De ellos destacamos la introducción de nociones tales como “contexto social”; “representaciones colectivas”; “sistemas de valores”; “estilos de pensamiento”; “revoluciones científicas”, “proceso social”, “construcción colectiva”, “legitimidad”, “instituciones”, “poder”, “genealogía”, “regímenes”, “opinión pública”. Desde disimiles posicionamientos, estos pensadores contribuyeron a problematizar los puntos de vista relativos al conocimiento científico y a los esquemas explicativos del mundo natural y social en Occidente.

Burke (2012) señala que ya en el siglo XIX desde la sociología se planteaba la necesidad de una “historia sin nombres propios” de la ciencia que problematizara las representaciones colectivas (en términos de Durkheim y Mauss) que construimos para conceptualizar lo que entendemos por persona, espacio, tiempo, lo sagrado y lo profano, entre otras nociones ordenadoras de la vida social. A principios del siglo XX, el abordaje de Weber sobre la ética protestante como un sistema de valores contribuyó a visibilizar el punto de vista a partir del cual se estructuran las prácticas económicas de un colectivo social. En el mismo periodo histórico Scheler y Mannheim abogaron sobre la importancia del “contexto social” de los conocimientos dado que estos se organizan a partir de determinadas visiones del mundo o “estilos de pensamiento” asociados a épocas, naciones, generaciones y clases sociales.

A mediados del siglo XX, se renovaron los estudios sobre los procesos de construcción de conocimiento científico (Echeverría, 1998). Desde la filosofía del conocimiento, Kuhn (1962) propuso abordar las revoluciones científicas como hechos históricos recurrentes. Frente a las perspectivas modernas del conocimiento, esta mirada favoreció la revisión del supuesto de la ciencia como conocimiento universal y ahistórico. Por su parte, los trabajos de Elías (1990) cuestionaron los principios filosóficos que ubican en el individuo al sujeto del conocimiento desplazando el foco de atención a las generaciones humanas. El autor postuló que el conocimiento es una construcción colectiva, producto de un proceso de larga duración desplegado mediante la comunicación y discusión de ideas. Al poner el foco en el proceso social de construcción de conocimiento Elías

visibilizó los cambios de contenidos, categorías y principios que lo configuraron a lo largo de la historia. En línea con esta perspectiva sociológica, Bourdieu (2003), hizo innumerables aportes para problematizar el conocimiento científico, y en particular, fue uno de los primeros en reflexionar sobre el poder de algunas instituciones, como las universidades, en la definición de lo que se valida o no como conocimiento legítimo. La imbricada relación entre instituciones, Estado, producción de conocimiento e intereses humanos también fue señalada por Habermas en su análisis sobre la “esfera pública” como un aspecto central de la organización jurídica del Estado moderno (1962). Finalmente destacamos los aportes de Foucault (1968) quien renovó el vocabulario para analizar la actividad científica. “Arqueología”, “genealogía”, “regímenes” son algunas de las principales categorías que guiaron el estudio de la relación entre conocimiento y poder en diferentes niveles analíticos, desde la “microfísica” hasta los “ordenes discursivos”.

En el campo etnográfico se destacan los aportes de Levi Strauss, cuyos estudios sobre el “totemismo” le permitieron advertir sobre el carácter situado y colectivo de los procesos de clasificación que organizan el pensamiento en sociedades no occidentales. El enfoque centrado en lo “local” de Geertz (1994) contribuyó a visibilizar la práctica de conocer como un proceso social, anclado en prácticas y relaciones situadas. También recuperamos los aportes de Ong (1987) y Goody (1985), sobre la escritura y la oralidad como prácticas de construcción de conocimiento cuya principal diferencia radica en la posibilidad de separar el proceso de elaboración de significados del contexto en el que este se produce. Estos estudios antropológicos enriquecieron la discusión sobre las particularidades que adquiere la construcción de conocimiento en nuestra sociedad y señalan las pretensiones universalistas del “pensamiento moderno”.

Los procesos de construcción de conocimiento disciplinar moderno fueron discutidos por los enfoques vinculados a la “colonialidad del saber”. Lander (2003) sostiene que la ciencia está hegemonizada por un pensamiento de carácter neoliberal y tecnocrático cuyo objetivo es presentar a las “sociedades modernas” como parte del desarrollo histórico natural de “toda” sociedad. El autor argumenta que la matriz de construcción de conocimiento hegemónico de Occidente se basa en cuatro dimensiones: la naturalización de una visión universal de la historia asociada a la idea de progreso a partir de la cual se construyen prácticas clasificatorias en la ciencia; la naturalización de las relaciones sociales capitalistas y coloniales; la separación como forma constitutiva de los procesos de construcción de conocimiento hegemónico (ciencia/técnica, cultura/naturaleza, cuerpo/mente, entre otras); y, la instalación de un punto de vista que asume la superioridad de los conocimientos que produce la ciencia occidental por sobre otros saberes. Los planteos del autor nos recuerdan que el conocimiento científico es parte integral de las relaciones sociales que configuran

la vida cotidiana, constituyéndose en el punto de vista hegemónico a partir del cual conceptualizamos el mundo social. En la misma línea, De Sousa Santos (2006) argumenta que la racionalidad científica se constituyó como el único saber riguroso capaz de conceptualizar el mundo social, adoptando una lógica de producción basada en la monocultura y destruyendo otras lógicas de conocimiento. Esta monocultura configura la lógica que otorga legitimidad a las conceptualizaciones del mundo social construidas por la ciencia moderna.

En este punto son relevantes los planteos de Achilli (2005) quien, a partir de analizar las prácticas de investigación social, distinguió dos lógicas hegemónicas: las disyuntivas u ortodoxas (empirismo y racionalismo) y las complejas o dialécticas (constructivismo). Las primeras adoptan como punto de vista –o marco epistemológico– a la filosofía positivista y como lógica disciplinar –o método– al funcionalismo. Por estos motivos, la dimensión social es analizada de modo análogo a los fenómenos naturales. Los procesos de construcción de conocimiento disyuntivos disocian al sujeto cognoscente del objeto de estudio; a la teoría de los hechos empíricos; a las prácticas de recolección de la información de aquellas vinculadas con el análisis; al análisis de la interpretación. Esta lógica solo conserva del universo de estudio los fenómenos que pueden ser formalizados y operacionalizados. En contraste, las lógicas complejas o dialécticas conciben al mundo social como contradictorio y en permanente movimiento. Al asumir este punto de vista se construye conocimiento ubicando a la experiencia como eje del proceso (Rúa, 2021).

Con sus diferencias, este conjunto de prácticas integra lo que en Occidente se ha denominado conocimiento disciplinar y conforman los principales procedimientos socialmente validados para su desarrollo. Cada disciplina como lógica organizadora del conocimiento se configura a partir de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas (de carácter expreso y tácito) que orientan y legitiman los procesos de construcción de conocimiento. Levinas (1998:40) ha propuesto que la validación de los instrumentos y procedimientos –las formas de conocer– es lo que hace que el conocimiento disciplinar se posicione como “representante de la verdad” y, en este proceso, selecciona los fenómenos a ser considerados. Acordamos con Escolar en que estas lógicas hegemónicas de construcción de conocimientos se despliegan con “distintos niveles de complejidad al interior de disciplinas o áreas temáticas determinadas” (Escolar, 2000,24). Sin buscar homogeneizar tal complejidad, en este espacio llamamos la atención sobre su incidencia en las prácticas que desplegamos al hacer público dicho conocimiento. Consideramos nodal identificarlas y hacerlas explícitas porque al ser lógicas estructurantes de la vida cotidiana, median el acceso a lo “real”. En la próxima sección ponemos el foco en las diferentes prácticas que los profesionales de las CSyH construyen para relacionarse con la sociedad.

### *La construcción de conocimiento “público” en Ciencias Sociales y Humanidades.*

Iniciamos este apartado recuperando antecedentes de la historia del conocimiento científico que visibilizan momentos claves del proceso histórico que llevó a la configuración de prácticas de construcción de conocimiento público. A fines del siglo XVII los conflictos suscitados entre las distintas tradiciones –clericales y humanistas– de la sociedad europea llevaron a cuestionar la autoridad de las prácticas que sustentaban la producción de conocimiento (Burke, 1999). A su vez, la expansión colonial introducía la observación de otras realidades y surgían las primeras formas capitalistas de organización (Pimentel, 1999). Debido a estas circunstancias muchos historiadores consideraron este siglo como un periodo de ruptura, en el que se inició la ciencia moderna: una “nueva filosofía” vinculada con la observación de la naturaleza y la experimentación (Bowler y Morus, 2007). En la década iniciada en 1660 las experimentaciones que se comenzaban a realizar en las nacientes sociedades científicas fueron un giro importante en este proceso: los hechos eran producidos colectivamente a la vista de testigos que tenían un importante rol en la validación del conocimiento (Shapin y Schaffer, 1985). El apoyo financiero por parte del público fue esencial para la legitimación de estos nuevos espacios sociales y formas de construir conocimiento (Feher, 1990). En tal sentido, el reconocimiento de la filosofía experimental como actividad legítima requirió no sólo de la participación y expansión de testigos, sino que también implicó definir y publicitar el rol social de los filósofos experimentales y sus prácticas lingüísticas. Los filósofos de la naturaleza legitimaron sus prácticas mediante la fundación y consolidación de asociaciones y espacios físicos, dispositivos de registro y observación y, un lenguaje distintivo con el cual comunicar e intercambiar conocimiento (Lafuente y Saraiva, 2002).

Desde inicios del siglo XVIII se desarrollaron nuevas instituciones destinadas al acopio de conocimiento: academias, bibliotecas, sociedades científicas y museos. El apoyo a estas instituciones por parte de los nuevos estados nacionales europeos se configuró en el marco de una alianza con los ideales del iluminismo, el progreso y la modernidad (Pyenson y Sheets-Pyenson, 1998). En el marco del movimiento de la Ilustración el énfasis fue puesto en el acceso al conocimiento a través del ejercicio humano de la inteligencia en detrimento de la realidad de lo espiritual y místico. Además, al postular que dichas prácticas de construcción de conocimiento formaban parte de un proceso histórico lineal originado en Europa, la ciencia moderna se posicionó en un lugar privilegiado de enunciación y producción de conocimientos (Dussel, 1994). En este marco se institucionalizó la figura del consejero en paralelo al fortalecimiento de los Estados. Lentamente a lo largo de este siglo

se consolidaron los llamados trabajadores de las letras quienes desplegaron prácticas de organización y publicación periódica de información (Burke, 2012).

A principios del siglo XIX, con la consolidación de las primeras sociedades especializadas, comenzó una lenta pero progresiva fragmentación del conocimiento que fortalece el papel del experto (Pyenson y Sheets-Pyenson, 1998). Mediante la imagen objetivada de la ciencia como productora de un conocimiento puro, desinteresado y universal se organizó la distinción entre los científicos -como poseedores del conocimiento- y el público, colectivo, pasivo e ignorante al que el conocimiento debería ser transmitido (Feher 1990). En la última parte del siglo XIX, surgió la práctica de divulgación científica, entendida como un género que busca dar a conocer los resultados de investigaciones científicas al gran público (Nieto-Galan, 2006). Se impulsaron las publicaciones de difusión científica junto con las exposiciones y conferencias de ciencia popular. Además de informar y legitimar descubrimientos, estos dispositivos suministraron una fuente de entretenimiento que se sumó a las visitas de los museos modernos, los jardines botánicos, zoológicos y ferias (Bowler y Morus, 2007; Mantegari, 2002).

Durante el siglo XX, los cambios en los modos de hacer ciencia estuvieron relacionados con el reconocimiento de la complejidad de lo real (nuevos actores y fenómenos del mundo social); los vínculos que se establecieron entre esta actividad y los estados nacionales; así como por los espacios de participación de los científicos en la sociedad (Salomon, 2001). Estos procesos se materializaron en la institucionalización y financiación estatal de la actividad científica. Con el transcurso del tiempo la distancia entre especialistas y no especialistas se amplió y naturalizó. A la par que la ciencia y la tecnología se establecían como factores fundamentales de civilización y de progreso, se delinearon nuevos modelos de comunicación de la ciencia. A raíz de los desastres generados en el marco de la primera y segunda guerra mundial se desarrollaron nuevas formas de divulgación científica que en un primer momento estuvieron dirigidas a defender la llamada “ciencia pura” (Massarani y De Castro Moreira, 2004). Además, los desastres a escala masiva facilitados mediante el desarrollo científico dieron lugar a la consideración de los aspectos éticos de la actividad, entre ellos, la responsabilidad de los investigadores en relación con sus producciones (Negrete Ballesteros, 2010). La neutralidad de las investigaciones científicas fue puesta en cuestionamiento a la vez que la relación entre ciencia/sociedad y el lugar del científico fue un tema que se instaló en las discusiones, traspasando los límites de los ámbitos especializados. En este entramado, comenzaron a desarrollarse múltiples prácticas de construcción de conocimiento público: divulgación, popularización, periodismo científico, extensión, difusión, enseñanza de las ciencias, alfabetización científica, transferencia y comunicación pública de la ciencia. Prácticas que se fueron constituyendo



a partir del involucramiento en diferentes redes sociales, institucionales y específicas del conocimiento disciplinar de las CSyH (Roca, 2011; Salerno, 2016; Wolovelsky, 2005).

En este sentido, las prácticas de divulgación se fueron desarrollando a partir de un punto de vista que busco hacer “accesible” el conocimiento científico a la sociedad. Esta práctica distingue entre quienes construyen el conocimiento, quienes lo difunden o divulgan y, finalmente, quienes lo reciben. En sintonía con estas ideas, la noción de alfabetización científica se forjó en los países industrializados cuando la financiación de la ciencia sufrió un sesgo a favor de la innovación tecnológica en detrimento de la investigación básica (Salomon, 2001). Estas prácticas se alinearon con los postulados expresados en *The public understand of science*” de la Royal Society de London (1985) cuyo punto de vista sobre el valor social del conocimiento científico tuvo un fuerte impacto en las lógicas que sustentaron las prácticas de conocimiento público. En este informe se propuso en términos de necesidad que los ciudadanos (usuarios, consumidores, trabajadores y votantes) estuvieran “bien informados” acerca de los resultados de las investigaciones científicas para poder participar racional y correctamente en la vida pública. Tal necesidad fue postulada tomando como modelo los mecanismos de participación ciudadana de los países de Europa occidental. Esta propuesta asumió la existencia de un conjunto de saberes organizados gracias a la investigación científica y que los mismos son necesarios para mejorar y/o garantizar la calidad de vida de los ciudadanos del mundo.

Por su parte, las prácticas asociadas con la extensión están vinculadas estrechamente a puntos de vista desarrollados en relación con los espacios universitarios. La relación con la sociedad forma parte de los principios fundacionales de las universidades, por estos motivos estas prácticas tuvieron diferentes sentidos en consonancia con las transformaciones históricas y sociales que vivieron estas instituciones (Mondolfo, 1966). No fue hasta iniciado el siglo XX cuando esta vinculación comenzó a desplegarse aludiendo a sentidos de “responsabilidad/compromiso” institucional que articularían la difusión de conocimientos con la enseñanza y la investigación (Müller, 1996). En muchos países de Latinoamérica, prevalecieron los ideales proclamados en el movimiento de Reforma Universitaria, formalizados en Córdoba en 1918, que subrayan el compromiso social de la Universidad con sectores sociales postergados (Sutz, 2010). Estas formas de relación entre universidad y comunidad adquirieron una renovada fuerza durante las décadas de 1960 y 1970. En sus inicios se proponía “extender” la presencia de la universidad en la sociedad involucrándose en las problemáticas sociales. Esta concepción fue replanteada dando prioridad a la construcción de diálogos entre la universidad y la sociedad, inclusive abriendo la posibilidad a la co-construcción de problemáticas y/o alianzas con otros sectores sociales. Lischetti y Petz (2015) señalan que, aunque

estas diferentes concepciones conviven en las prácticas actuales de extensión universitaria de nuestro país, en los últimos años se establecieron consensos que propiciaron desplazamientos conceptuales: “de la extensión a la integración universidad-sociedad”; “de la devolución a la vinculación social” y “de la responsabilidad social universitaria a la articulación extensión, docencia e investigación: articular para integrar”. Las autoras observan que las universidades utilizan diversas formas de nominación de este tipo de prácticas (servicio social universitario, función social de la universidad, responsabilidad social de la universidad, integración socioeducativa, trabajo social comunitario, voluntariado universitario, transferencia social, innovación social, entre otras) y despliegan variados dispositivos institucionales (programas, centros universitarios, cátedras libres, proyectos de voluntariado, trayectos formativos curriculares, prácticas sociales, etc.).

En relación con la transferencia universitaria, Lischetti y Petz (2015) señalan que se trata de una práctica derivada de la extensión que, durante la década de 1980, puso el foco en el traslado del conocimiento producido en la universidad a otras instituciones y sectores. Estas prácticas han recibido críticas similares a las que se le han hecho a las prácticas de divulgación, popularización e inclusive a los puntos de vista que orientaron las primeras propuestas de extensión. En primer lugar, se sostiene que se parte de una noción ingenua del conocimiento científico (Pacheco Muñoz, 2003). Este es asumido como un saber universal, desinteresado y verdadero, por lo que se propone como contenido de la comunicación dejando afuera los aspectos éticos, políticos y sociales que intervienen en su construcción (Elías, 1990). Tal concepción se sustenta en que la ciencia tiene un alto valor en sí misma –y por ello es necesario que sea comprendida por toda la comunidad– a la vez que se desconoce la complejidad de los procesos comunicativos y la agencia de los sujetos intervinientes (Whitley, 1985). En relación con las connotaciones políticas se ha señalado el lugar que se otorga a los científicos en tanto autoridad para juzgar y controlar que es lo que se dice de ellos. En la esfera pública esta autoridad y posibilidad de control es un privilegio del que no gozan otros actores sociales como los políticos, los deportistas, los maestros, la policía, las Fuerzas Armadas, la Iglesia, entre otros (Vara, 2007).

En los últimos treinta años, los ecos de dichas críticas confluyeron en nuevos consensos al interior de la comunidad científico-universitaria sobre el uso de la categoría comunicación pública de la ciencia para nuclear el conjunto de procesos comunicativos que se dan entre la comunidad científica y otros sectores sociales. En este enfoque se incluyen prácticas asociadas a la conversación, se busca reconocer los diferentes puntos de vista en juego y dar cuenta de las relaciones involucradas en los procesos de construcción de conocimiento (Wolovelsky, 2013). Además, se viene discutiendo el modo en que estas prácticas inciden en la construcción de conocimiento disciplinar en términos

epistemológicos y en relación con la organización de las actividades cotidianas de los investigadores. Un ejemplo de esto último son los constantes “reclamos” respecto del escaso reconocimiento de este tipo de prácticas en los sistemas de evaluación científica.

La comunidad científica en su conjunto se enfrenta con el desafío de problematizar cómo sus procesos de construcción de conocimientos son apropiados por la sociedad. En este sentido, más allá de cuál práctica de construcción de conocimiento adquiere legitimidad en un determinado momento histórico y social, todas ellas forman parte del universo posible a partir del cual las CSyH se relacionan con los diferentes entramados sociales de los que forman parte. Sea que se asuma un punto de vista asociado a la divulgación, la popularización, la extensión, la difusión, la enseñanza de las ciencias, la alfabetización científica, la transferencia o la comunicación pública de la ciencia; el desafío reside en explicitar las prácticas que materializan dichos puntos de vista. Hacer foco en las prácticas nos permite abordar la relación dialéctica que se produce entre los procesos de construcción de conocimiento disciplinar y las diferentes expresiones que la comunidad científica construye para hacer públicos dichos conocimientos. Esto nos permite analizar la relación que se establece entre estas diferentes expresiones públicas y los procesos de apropiación del conocimiento disciplinar que tienen lugar en los diferentes entramados sociales.

En este marco es que recuperamos la categoría de comunidad de práctica (Chalking y Lave, 2001). Este concepto pone el foco de análisis en el hacer compartido de los sujetos, identificando a partir de la recurrencia, la configuración de una comunidad de prácticas; en este caso aquellas vinculadas con la construcción de conocimiento público desplegadas por las CSyH. Los autores referidos proponen que son las relaciones que se establecen entre los sujetos, las que configuran el sentido de pertenencia a una comunidad de práctica. Lo que conlleva un campo de interés compartido, que permite distinguir entre miembros y no miembros y que en este caso, se vincula con los posicionamientos sobre la dimensión pública del conocimiento construido en el campo de las CSyH. Además, los miembros de estas comunidades participan en actividades y debates conjuntos, se ayudan mutuamente y comparten información construyendo relaciones que les permiten aprender unos de otros. En relación con la construcción de conocimiento público, en los últimos años hemos visto proliferar la celebración de congresos y mesas de debates internacionales, así como la creación de revistas y espacios académicos. Los miembros de una comunidad de práctica comparten recursos y recorridos con los que legitiman la construcción de los problemas de estudio y las herramientas para su abordaje. Entendemos que la consolidación y sostenimiento de los espacios de intercambio como los antes mencionados son claves en la construcción de una comunidad de prácticas vinculadas con la construcción de conocimiento público en las CSyH que trascienda las diferencias

disciplinares. La comunidad de práctica también implica aprendizajes compartidos respecto a los puntos de vista y lógicas que organizan el hacer. Los mismos instituyen una determinada práctica por sobre otra en instituciones de todo tipo; en nuestro caso no hace falta aclarar la cantidad de carreras y seminarios que transmiten las experiencias públicas de las CSyH. Finalmente, las comunidades de práctica transforman los conocimientos individuales en conocimiento legitimados colectivamente; lo que implica que construyen sus propias prácticas y lenguajes para relacionarse con el resto de la sociedad. En esta línea es que consideramos que las diferentes prácticas de construcción de conocimiento público -divulgación, extensión, transferencia, comunicación de la ciencia, etc.- desplegadas por los distintos campos disciplinares de las CSyH -sociología, filosofía, historia, etc.- pueden ser conceptualizadas como parte de una misma comunidad de prácticas.

### *Reflexiones finales:*

A lo largo del presente trabajo hemos analizado los diferentes puntos de vista y lógicas a partir de las cuales las CSyH construyen conocimiento con el objetivo de caracterizar un conjunto de prácticas específicas construidas para “hacer público” dicho conocimiento. Buscamos argumentar que las prácticas de construcción de conocimiento público no pueden conceptualizarse ni como una lista de componentes, ni como una construcción intersubjetiva, ni como una estructura de conocimiento. Las prácticas de construcción de conocimiento público se conciben aquí como una relación entre los sujetos en acción y los entramados socio-históricos en los que actúan. Por estos motivos en la primera parte de este trabajo sostuvimos que los procesos de construcción de conocimiento en las CSyH implican diversos puntos de vista y principios que legitiman sus lógicas. Lo que nos permitió analizar, en la segunda parte, su relación con las prácticas construidas para hacer público el conocimiento de las CSyH.

Argumentamos que más allá de las caracterizaciones y las tipologías que se construyan, es nodal abordar las prácticas de construcción de conocimiento público como totalidad analítica: como expresiones diversas de un proceso social, que cátedras, equipos de investigación, equipos de extensión y profesionales universitarios despliegan en vinculación con la sociedad. Interpretarlas de esta manera nos permite problematizar los entramados cotidianos y socio históricos que legitiman determinadas prácticas de relación con la sociedad por sobre otras. En tanto es en el entramado cotidiano donde se estructuran las condiciones de posibilidad que las legitiman y, como plantea Gramsci en su relectura de la filosofía de la praxis, es necesario conceptualizar “... *las relaciones humanas de conocimiento como elemento de "hegemonía" política*” (Gramsci, 1986, 143). Por estos motivos, consideramos clave abordar las relaciones de hegemonía y subalternidad como una



dimensión constitutiva del entretejido de relaciones en el que se despliega las diferentes prácticas de construcción de conocimiento público.

*“Aquellos que aquí llamamos "conocimiento público" sobre la ciencia no es la transmisión de un saber desde los expertos a los legos, no es un tipo de espectáculo no es un entretenimiento ni es un signo de salvación. Es fundamentalmente una forma de acción política. La ciencia con su enorme complejidad teórico instrumental e institucional no puede ni debe ser entendida como un acto privativo de un particular grupo de ciudadanos altamente calificados porque es uno de los más destacados hilos del entretejido de acciones, pensamientos, recuerdos y luchas que forman parte del tiempo y el espacio en el que nos ha tocado vivir seamos o no científicos profesionales.” (Wolovelsky, 2005, 47)*

### Referencias bibliográficas:

- Achilli, E. (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Libros Editor.
- Bourdieu, P. (2003) *El oficio del científico*. Anagrama.
- Bowler, P. y I. R. Morus (2007) *Panorama general de la ciencia moderna*. Crítica.
- Burke, P. (2016). *Historia social del conocimiento*. Paidós.
- Castells, M. (2002) *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2001) *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. Siglo XXI Editores.
- Castells, M. (2002) *La Era de la Información. Vol. III: Fin de Milenio*. Siglo XXI Editores.
- Chalking, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Amorrortu.
- De Sousa Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, CLACSO Libros,
- Dussel, E. (1994) *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. UMSA.
- Echeverría, J. (1998) *Filosofía de la ciencia*. Akal.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y Distanciamiento*. Paidós.
- Escolar, C y Besse, J. (2000) *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnica en ciencias sociales*. Eudeba.
- Feher, M. (1990) “Acerca del papel asignado al público por los filósofos de las ciencias”. En *La ciencia y su público perspectivas históricas*, editado por Javier Ordoñez y Alberto Elena, 421–31. Consejo Superior de Investigaciones científicas.
- Foucault, M. (1968) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*. S XXI.
- Geertz, C. (1993) *Conocimiento local*. Paidos.
- Ginzburg, C. (1976) *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Atajos. Muchnik editores SA.
- Goody, J. (1985) *La domesticación del pensamiento salvaje*. Akal.
- Gramsci, A. (1986). *Cuadernos de la Cárcel*. Ediciones Era.
- Habermas, J. (1962) *Historia y Crítica de la Opinión Pública*. Editorial Gustavo Gili.
- Iazetta, O. (2008) Lo público, lo estatal y la democracia. *Revista Iconos* 32:49-60.
- Kuhn, T. (1962) *La estructura de las revoluciones científicas*. FCE.
- Lafuente, A. y Saraiva, T. (2002). *Los públicos de la ciencia en España, siglos XVIII a XX*. Fundación Española para la Ciencia y Tecnología.

- Lander, E. (2003) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO.
- Levinas, M. (1998) *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Editorial Aiqué,
- Lischetti, M. y Petz. I. (2015) Editorial. *Redes de Extensión* 2: 1-4.
- Mantegari, C. (2002) Naturaleza y modernización en el siglo XIX: la expansión de la institucionalización científica. *Saber y tiempo* 14: 11–31.
- Marcos, A. (2010) *Ciencia y acción. Una filosofía práctica de la ciencia*. FCE.
- Massarani L. y I. De Castro Moreira (2004) Divulgación de la ciencia: perspectivas históricas y dilemas permanentes. *Quark* 32:30-35.
- Mondolfo, R. (1966) *Universidad: Pasado y Presente*. EUDEBA.
- Morin, E. (2006) *El Método 3: El conocimiento del Conocimiento*. Editorial Catedra
- Müller, S. (1996). The advent of the university of calculation. En *Universities in the Twenty-First Century*, editado por Steven Müller. Berghahn Books .
- Negrete Ballesteros, P. (2010) Ciencia y ética: una relación fructífera y necesaria. *Conciencia y Diálogo* 1 (1): 27–34.
- Nieto-Galan, A. (2006) Libros para todos: la ciencia popular en el siglo XIX. *Quark: ciencia, medicina, comunicación y cultura* 37: 46–52.
- Ong, J. (1987) *Oralidad y escritura*. FCE.
- Pacheco Muñoz, M. (2003) La divulgación de la ciencia en los tiempos de la postmodernidad. *Revista Ciencias* julio-sept: 56–64. Paidós.
- Pimentel, J. (1999) La monarquía hispanica y la ciencia donde no se ponía el sol. En *Madrid, Ciencia y corte*, editado por Antonio Lafuente y Javier Moscoso, 41–61.
- Pyenson, L. y Sheets-Pyenson, S. (1998) *Servants of nature. A history of scientific institutions, enterprises and sensibilities*. London: Harper Collins Publishers.
- Roca, A. (2011) Todo conocimiento es político, solo se trata de saber quién es el amo. *Espacios* 48: 1–14.
- Rúa, M. (2021). Entre el aprendizaje como práctica y la práctica como aprendizaje: Vygotsky, Gramsci y los procesos de construcción de conocimiento en la “microclase. En *Aprendiendo el “oficio” de investigar*. Moya, M y Rúa, M. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.
- Salerno, V.; M. C. Picoy, M. Tello, H. C. Pinochet, C.; Lavecchia y G. Moscovici Vernieri. (2016) Lo ‘público’ en la arqueología argentina. *Chungara* Vol. 48 N°3: 397-408
- Salomon, J. (2001) El nuevo escenario de las políticas de la ciencia. *Revista Internacional de Ciencias Sociales* 168 (junio): 186–201. <http://www.campus-oei.org/salactsi/ctsdoc.htm>.
- Shapin, S. y Schaffer, S. (1985). *Leviathan and the Air-Pump. Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*. Princeton University Press.



- Sutz, J. (2010). La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. *Cuadernos de Extensión* 1 (1. Integralidad: tensiones y perspectivas): 43–60.
- Tedesco, J. (2000) *Educación en la sociedad del conocimiento*. FCE.
- The Royal Society of London. 1985. The Public Understanding of Science. *London: Report of The Royal Society of London*.
- Vara, A. (2007). El público y la divulgación científica: del modelo de déficit a la toma de decisiones. *Química Viva* 6 (1): 4–19. <http://www.quimicaviva.qb.fcen.uba>.
- Whitley, R. (1985). Knowledge Producers and Knowledge Acquirers: Popularisation as a relation between scientific fields and their publics. En *Expository Science. Forms and Functions of Popularization*, editado por Richard Whitley, 3–28. Reidel. Dordrecht.
- Wolovelsky, E. (2005). *Certezas y controversias. Apuntes sobre la divulgación científica*. Libros del Rojas.