

# La utilidad de las ciencias sociales en Latinoamérica. Conocernos, Pensarnos y Transformarnos desde el Sur

Mauro Alonso\*

*¿Ante qué limitaciones se encuentra un cientista social a la hora de pensar acerca de América Latina? ¿Qué se entiende por utilidad en ciencias sociales? ¿Qué herramientas nos aportan las pedagogías latinoamericanas para pensar el papel de las ciencias sociales en Latinoamérica?*

*Estas son solo algunas de las preguntas que en el presente artículo (o más bien ensayo) se intentan recuperar y sobre ellas ensayar algunas respuestas, o al menos señalar las direcciones posibles en las que es posible encontrarlas.*

*El escrito está organizado en tres momentos. En primer lugar se recuperan algunas concepciones acerca de la noción de colonización pedagógico-cultural y se introducen los primeros aportes de pensadores latinoamericanos. En un segundo momento, se retoma un debate más amplio acerca de la cuestión de la utilidad y la relevancia del conocimiento científico producido por las ciencias sociales desde una perspectiva crítica, poniéndola en el centro de la escena local y por último se hace hincapié en la praxis del conocimiento científico como herramienta tomando como referencia la introducción de la Ley de Educación Nro 070 del Estado Plurinacional Boliviano.*

**PALABRAS CLAVE:** pedagogía - sociología del conocimiento - utilidad y relevancia del conocimiento científico

*¿Which limitations appear for a social scientist when thinking about Latin America? ¿What is the commonly accepted meaning for “utility” in social sciences? ¿What tools do the Latin American pedagogies offer us when its time to think about social sciences roll in Latin America?*

*These are only some of the questions this article (rather essay) tries to answer, or at least, point out the direction to find possible answers.*

*The writing is organized in three parts. First is revisited the contribution regarding the idea of “pedagogical colonization” presented by the first Latin-American intellectuals. Next, a more wide debate is introduced in attention to “utility” and “relevance” of social sciences in the Latin-American context and finally, the article intends to show the value of scientific knowledge as a tool that guide us to a better comprehension of the Latin American reality by using some of the considerations presented before in analyzing the social implications behind the new educational law of Bolivia (Ley de Educación Nro 070 del Estado Plurinacional Boliviano).*

**KEYWORDS:** pedagogy - knowledge sociology - scientific knowledge utility and relevance

*¿Cómo han de salir de las Universidades los gobernantes, si no hay Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen (...) En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país (...) Resolver el problema después de conocer sus elementos, es más fácil que resolver el problema sin conocerlos. Viene el hombre natural, indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada de los libros, porque no se la administra en acuerdo con las necesidades patentes del país. Conocer es resolver. Conocer el país, y gobernarlo conforme al*

*conocimiento, es el único modo de librarlo de tiranías. La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. José Martí, Nuestra América (Publicado en La Revista Ilustrada de Nueva York, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891, y en El Partido Liberal, México, el 30 de enero de 1891)*

**A modo de introducción: ¿Nos conocemos como latinoamericanos?. Una pesada herencia pedagógica-cultural**

“ La colonización es un fenómeno que alude al sometimiento de un inferior, de un impar, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador

\* Licenciado en Sociología (FSOC-UBA). Doctorando de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Área Ciencias de la Educación. Investigador del Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). mauroalonso@gmail.com

y colonizado (...) es siempre la introducción violenta de una nación en un pueblo débil. Esa introducción crea una situación en la que el pueblo sojuzgado no puede estructurar los ideales de su etnos y en base a tal sacrificio de la autonomía es que pueblos como la India no pueden recuperar su carácter como nación” (Taborda, 2011: 411).

La conquista de América, el inicio de la modernidad, significaron para Latinoamérica algo más que el inicio de su dependencia en plano económico-productivo. La conquista significó una doble colonización: la expoliación económica sumada a la colonización cultural-pedagógica, entendida esta inicialmente como el aniquilamiento de todo tipo de saber existente y la imposición de aquél importado por los conquistadores.

¡Pero claro!, debían traer la luz a la oscuridad que abundaba en estas latitudes, y la única forma de hacerlo fue la de reemplazar el saber existente por el “válido”.

Dussel, afirma: “Si se entiende que la “modernidad” de Europa será el despliegue de las posibilidades que se abren desde su “centralidad” en la Historia Mundial y la constitución de todas las otras culturas como su “periferia” (...) el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidad-mundialidad” (Dussel, 1993: 46-48).

El establecimiento del etnocentrismo europeo como el único válido a nivel universal, habilita las condiciones de posibilidad de imponerse como el único “centro” legítimo. Dussel critica fuertemente la verdad heredada que sostiene que fue Europa la única (y la primera) en desarrollar conocimiento válido acerca del mundo, el desarrollo de sus ciencias, el desarrollo de la “razón”, afirma, fue muy posterior a la conquista de América (y posterior incluso al de otras culturas del sud-este asiático por ejemplo).

“El ego cogito moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera “Voluntad-de-Poder” moderna) al indio americano” (Dussel, 1993: 48).

La “modernidad” habilitó una construcción del “mito de la modernidad” que habilitó la violencia civilizadora ante el “bárbaro” culpable que se oponía al proceso civilizatorio (Dussel, 1993).

Dussel afirma que es este mito de la modernidad el que debe ser negado para poder comprender a aquellos “bárbaros” y “culpables” como víctimas de una violencia irracional (Dussel, 1993).

Bajo esta lógica, la conquista funcionó como un proceso que legítimamente trajo civilización a Latinoamérica librándola del yugo de la barbarie, acompañado, claro está, del ascenso económico de las naciones ibéricas y el desarrollo mercantil. Dicho de otra forma, Europa trajo al Sur “su civilización” con

pretensión de verdad universal.

La conquista debe verse entonces, como un proceso social-cultural que funcionó para apuntalar la dependencia económica de Europa sobre Latinoamérica, Jauretche lo expone negro sobre blanco: “a la estructura material de un país dependiente corresponde una superestructura cultural destinada a impedir el conocimiento de esa dependencia” (Jauretche, 2002a: 22).

Esta superestructura funciona y muy bien, no nos permite conocernos, no nos permite ver sino mediante una lente que funciona dualmente, oculta y confunde; parafraseando las palabras de la cita inicial de Martí, es solo mediante esas antiparras yanquis y francesas que salimos a “adivinar” al mundo.

**“La conquista significó una doble colonización: la expoliación económica sumada a la colonización cultural-pedagógica, entendida esta inicialmente como el aniquilamiento de todo tipo de saber existente y la imposición de aquél importado por los conquistadores.”**

Al respecto, Alcira Argumedo (1993) reflexiona sobre cómo conocemos aquí en América Latina, se pregunta cómo es la intelectualidad y cuáles son las posibilidades de generar alternativas teórico-políticas. En “Los silencios y las voces en América Latina” nos invita a que nos pensemos a nosotros mismos pero desde un lugar diferente. Así, el cómo construimos esta manera de pensarnos nos invita a la discusión sobre los paradigmas y la matrices teóricas.

Siguiendo los conceptos de Argumedo, los paradigmas teóricos que utilizan los intelectuales latinoamericanos (aquellos que Jauretche llamó la “intelligentzia”) no fueron contruidos desde las realidades socioculturales de América Latina. Estas matrices extranjeras fueron originadas en ideas eurocéntricas que además, suponían una definición de lo humano que directamente excluía de “la humanidad” a los hombres y mujeres de los pueblos de este lado del mundo.

La conquista hizo más que limitarnos a llevar una estructura económica dependiente que nos ubicaba como sub-desarrollados, o “en vías de desarrollo” como intentando darnos luz al final de camino. La conquista funcionó como un programa político de desconocimiento de nosotros mismos, de nuestra mismidad, silenciando todas las voces que no fueran las validadas desde fuera, la modernidad debe ser entendida

como una metáfora de la opresión que combinó cruelmente colonialismo y capitalismo.

Este contexto, en el que cualquier producción cultural que no respondiese a paradigmas teóricos dominantes, ocupa un lugar inferior, es desde donde la mayoría de los científicos sociales suelen pensar. Se caracterizan por ser parciales al no advertir que la concepción del mundo que plantean no tiene nada que ver con el mundo de vida real y concreto de los pueblos latinoamericanos. Toda palabra que no forme parte de los cánones válidos es silenciada y es por esta razón que los fenómenos propios de América Latina “no pueden explicarse integralmente desde las concepciones oficializadas en las ciencias sociales y el análisis político” (Argumedo, 1993: 15-16).

Zemelman, por su parte, en relación a los desafíos que tienen las ciencias sociales latinoamericanas reflexiona acerca del conocimiento y de la producción del conocimiento: “el conocimiento, en esa a veces absurda pretensión de universalidad, no va a ser nunca un conocimiento real, porque la realidad del conocimiento no está sólo en la universalidad, sino que está en lo que aquí yo llamaría la pertinencia histórica del conocimiento. Y ésta se refiere a la capacidad que tiene el conocimiento de dar cuenta de la especificidad de los fenómenos, que es lo que resulta de entender a estos como ubicados en contextos muy complejos de relaciones múltiples y en distintos tiempos” (Zemelman, 2001: 16).

Si queremos empezar a pensarnos (¡y queremos!) desde nuestra propia historia, desde aquí, desde el Sur y mirarnos con nuestros propios ojos, con nuestros propios conceptos, debemos actuar críticamente, vinculando los desarrollos teóricos a los condicionantes históricos que los originaron.

Cabe destacar que a pesar de la preponderancia o posición hegemónica de las matrices extranjeras en nuestros modos de analizar nuestras realidades, existe por otro lado, en un plano más oculto o silenciado, una matriz autónoma de pensamiento popular latinoamericano y más abajo me propongo revisar algunos de nuestros pensadores y sus propuestas teóricas para comprender la realidad latinoamericana.

Existe un paradigma teórico-político alternativo que podemos encontrar allí en donde existen otras ideas, otras voces: las de los vencidos, las de aquellos que tenían una perspectiva de la historia y el imperialismo, del progreso y de lo humano desde su propia realidad sociocultural (Argumedo, 1993)

## **Pensar(nos) para transformar(nos)**

Son varios los autores que plantaron la semilla para intentar des-ocultar esa verdad esquiva y que esa revelación se convirtiera en práctica transformadora. El proceso

de liberación supone la recuperación de una identidad socio-cultural latinoamericana, es en última instancia una batalla por la identidad basada en una fuerte denuncia de la colonización sufrida.

Un pueblo sin identidad no es más que un conglomerado de individuos, la importancia de una identidad latinoamericana es fundamental desde cualquier intento que hagamos de pensar nuestro continente.

Como señalaba Jauretche, el objetivo es romper con la colonización pedagógica, con aquella superestructura cultural que sustenta la dominación económica. Esta forma de colonización no es inmóvil, sino que está en permanente actualización y estructuración. Se trata de un sistema de pensamiento en constante movimiento que orienta la forma de ver de los individuos permitiendo mantener la dependencia económica al volverla invisible.

Esta colonización se traduce en términos conceptuales en las famosas “Zonceras” expresadas por Jauretche, que funcionan como aquel “sentido común” que es absorbido desde la niñez y que lo hace difícil de cuestionar al presentarse como verdades absolutas e incuestionables. Este “conocimiento” cumple la función de perpetuar la dependencia económica, pero especialmente de naturalizar la opresión, al volverla válida o verdadera, bajo la apariencia de los valores universales se sigan introduciendo como tales los valores relativos correspondientes sólo a un momento histórico o lugar geográfico (Jauretche, 2002a).

“Civilización o Barbarie” significó más que un deseo hacia el “progreso”, significó también la introyección de lo “bárbaro” (como todo aquello despreciable, que debía ser evitado por todos los medios) en el seno de la cultura nacional. Quedaron así definidos “amigos” y “enemigos”, una vez más con criterios con lógicas importadas desde fuera: se importó una verdad y se buscaron en la práctica las expresiones de esa verdad que pudieran sustentarla. El lugar de la Generación del '80 en esta tarea fue central, con Sarmiento y Mitre como exponentes, se intentó poner en práctica un programa político que pusiera impusiera la lógica europea. Sarmiento solo miró a sus compatriotas con desprecio y como un obstáculo, escribió solo para justificar la necesidad de romper con todo aquello que no viniera del norte y en sus escritos puede verse siempre el sesgo eurocéntrico de su discurso.

Retomando las palabras de Jauretche: “Se confundió civilización con cultura, como en la escuela se sigue confundiendo instrucción con educación. La idea no fue desarrollar América según América (...) Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa, y no según América” (Jauretche, 2002a: 25).

El objetivo era que los dominados, los oprimidos



aprendieran lo que se espera del buen ciudadano, del buen hombre y aquello que será castigado por oposición: “Todo hecho propio, por serlo, era bárbaro, y todo hecho ajeno, importado, por serlo, era civilizado. Civilizar consistió, pues, en desnacionalizar” (Jauretche, 2002b: 23).

Jauretche ubica a “los oligarcas” (con sus ojos y sus deseos puestos en Europa y con un profundo desprecio por lo propio) como aquellos que sostuvieron y promovieron estas verdades importadas en la construcción de una identidad “desnacionalizada”. Eran los guardianes de las verdades que ocultaban y promovían la dependencia, la opresión.

Una vez más, la batalla es por las mentes, por la palabra, por los conceptos.

Freire, al igual que Jauretche, comprendió con singularidad que la contienda era necesario darla en términos culturales: “Sólo en la medida en que se descubran alojando al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Mientras vivan la dualidad en la cual ser es parecerse y parecer es parecerse con el opresor, es imposible hacerlo” (Freire, 2008: 38).

Solo es posible para la gestación de una identidad propia, nuestra, el tener una voz y un pensamiento propio, es decir tener una visión crítica y una producción teórica desde una

perspectiva latinoamericana y popular: “El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación (...) La pedagogía del oprimido que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico, el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización” (Freire, 2005: 42).

Debemos liberarnos, debemos expulsar al opresor no solo en términos de ocupación efectiva sino en el plano simbólico. Debemos expulsar al opresor de nuestras mentes, de nuestros corazones y de nuestras palabras, elaborando nuestra propia teoría, nuestro propio pensar.

La perspectiva kantiana afirma que la mayoría de edad se alcanza con la capacidad de gestación de pensamiento propio, en nuestro caso, podríamos decir que para nosotros la mayoría de edad la logramos en la valorización de nuestros propios autores latinoamericanos, teniendo siempre el Sur como lugar epistemológico que incorpore las luchas, tradiciones, producciones y condiciones materiales de los pueblos y en la producción de teoría desde una matriz autónoma nacional-popular.

Esta identidad que buscamos es también la búsqueda de un nosotros, buscamos una “latinoamericanidad” única e inclusiva. Mariátegui tenía esta idea muy clara y lo grafica dentro de los “7 Ensayos de la Interpretación de la Realidad Peruana”: “La nueva generación peruana siente y sabe que el progreso del Perú será ficticio, o por lo menos no será peruano, mientras no constituya la obra y no signifique el bienestar de la masa peruana que en sus cuatro quintas partes es indígena y campesina” (Mariátegui, 2009: 42).

Sería necio, por supuesto, negar autores o ideas de otras regiones del mundo, sin embargo, estas fueron pensadas para Europa o Norte América y no para nuestro continente, ni para nuestra realidad.

No estuvo nunca en el espíritu de nuestros pensadores rechazar de cuajo cualquier aporte teórico solo por su condición de europeo, Carla Wainszok aporta una clara lectura acerca del lugar que deben o pueden ocupar los aportes teóricos importados cuando afirma: “... alienar es hacer extraño lo propio. En cambio apropiarse es hacer propio lo extraño, entendiendo por esto aquellos conceptos que, a pesar de haber sido creados en otros momentos históricos y en otros rincones del mundo, nos permiten pensarnos a nosotros mismos y no aquellos otros que imposibilitan dicho pensamiento” (Wainszok, 2008: 39).

Debemos hacer una relectura de los recursos que nos aportan estos autores y desde una visión crítica latinoamericana pensarlos para nuestra región y nuestras particularidades. En palabras de Gramsci y por qué no del mismo Mariátegui: traducirlos, es decir, incorporarlos críticamente atendiendo a las particularidades de nuestra América.

Pensando esto una de las preguntas que surgen es: ¿Por qué leemos más autores Europeos y Norte Americanos que autores latinoamericanos? O mejor dicho ¿Por qué son silenciados estos autores dentro de la historia y legitimidad oficial?

Lejos esta, claro, fomentar cualquier tipo de sentimiento xenófobo para con las ideas europeas, sino poder entender que las ideas que serán capaces de habilitar un pensamiento que nos comprenda y nos transforme no pueden ser importadas como un recetario, y el adoptar ideas debe contener una lógica crítica, como lo expresaba Martí: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (Martí, 1891: 3).

Martí, Mariátegui, Jauretche y Freire son hijos de la misma América que miraron la realidad desde lugares geográficos y de épocas distintas, pero con los mismo pares de “anteojos” (o al menos sin las antiparras “yanquis” o “francesas”).

Ninguno deja de señalar la importancia de la necesidad de elaborar una teoría propia; en palabras de Mariátegui en “Amauta”: “No queremos, ciertamente, que el socialismo sea

en América calco y copia. Debe ser creación heroica. Tenemos que dar la vida, con nuestra propia realidad, en nuestro propio lenguaje, al socialismo indo-americano. He aquí una misión digna de una generación” (Mariátegui, 1928: 2).

Mientras que dentro de “Nuestra América” Martí nos dice: “pero el pensamiento empieza a ser de América. Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado y que la salvación está en crear” (Martí, 1891: 4).

Jauretche, por su parte, también sostiene que es desde nosotros, desde nuestra experiencia, desde nuestra vivencia que debemos construir, para él: lo nacional es lo universal visto desde nosotros (Citado en Galasso e Ibáñez, 2004: 132), para Martí, esta dicotomía, planteada falazmente, también era una error, “así como es un error permanecer adherido a lo local, perdiendo la visión del todo, también es un error flotar sobre el todo sin referencia a lo local de origen” (Martí, 1999: 3).

Nuestros pensadores no se detienen solamente en el primer estadio del descubrimiento, comprendiendo y visibilizando la opresión. Entender ese silencio dependiente que supone no ser capaces de ver con nuestros propios lentes nuestra realidad es solo el comienzo, ese despertar debe traducirse en prácticas transformadoras. Freire, en “Pedagogía de la Esperanza” afirma que “La imaginación, la conjetura en torno a un mundo diferente al de la opresión, son tan necesarias para la praxis de los sujetos históricos y transformadores de la realidad como necesariamente forma parte del trabajo humano que el obrero tenga antes en la cabeza el diseño, la “conjetura” de lo que va a hacer” (Freire, 2008).

## La ciencia como motor de transformación. La utilidad de las ciencias sociales

La disputa por el conocimiento y por los modos de producción de conocimiento se encuentran en el centro de esta problemática. Las pedagogías latinoamericanas nos interpelan a revisar y repensar varios de los supuestos que organizan nuestras sociedades. En este contexto, sostengo, se debe poner especial énfasis en el aporte de las ciencias sociales como aquellas capaces de poder de-construir y des-ocultar los cimientos de la dominación y la dependencia, pero así también aportar un enfoque prospectivo que se traduzca en modos comprender para luego transformar la realidad social.

Es posible afirmar que en la actualidad se observa un renovado interés hacia las ciencias sociales como aquellas que sean capaces de volver inteligibles las demandas de los pueblos latinoamericanos y que le brinden a estos herramientas que atiendan las diversas y complejas problemáticas sociales que

atraviesan.

Ahora bien: ¿Ante que limitaciones se encuentran las ciencias sociales latinoamericanas?

El papel que el conocimiento científico producido por los científicos sociales recobra un especial vigor y habilita la construcción de herramientas de política pública que se propongan atender demandas sociales.

Este nuevo rumbo trae al centro de la escena el debate sobre la relevancia y la utilidad del conocimiento producido por las ciencias sociales. Estos conceptos, que a menudo se presentan como equívocos, requieren una contextualización cuyo punto de partida sea la relación entre el quehacer científico y su incumbencia social, es decir, la compleja relación entre ciencia y sociedad.

Si desde la constitución del campo de estudios sobre la ciencia, con el aporte mertoniano, se aceptó que la relación ciencia-sociedad debía estar signada por la autonomía y la autorregulación de la ciencia como condición necesaria para la generación de conocimiento verdadero y válido (que luego podría convertirse en socialmente útil) esto comenzó verse puesto en tensión con mayor énfasis desde la década del '60.

Varios elementos van confluyendo para cuestionar el papel de la ciencia como un único saber legítimo para aquel contexto enmarcado dentro de cierto "malestar", compartido con movimientos contemporáneos en Europa y los Estados Unidos (usualmente denominados movimientos "anticiencia") (Kreimer, 2015) sobre la fuerte asociación entre el desarrollo capitalista y el uso intensivo del conocimiento científico, lo que dio lugar a un modelo de desarrollo (capitalismo + conocimiento intensivo) que se juzgaba como perverso en muchos de sus efectos. En este contexto, comenzaron a percibirse efectos no deseados del desarrollo científico y tecnológico, entre los cuales los más evidentes eran el desempleo y la degradación del medio ambiente.

Dentro de este marco, la llamada "sociología del conocimiento científico", de matriz constructivista y relativista, vino a cuestionar, al comienzo de los años setenta, el papel de la ciencia como única fuente de legitimidad en la toma de decisiones públicas.

Partiendo de un cuestionamiento a la noción de autonomía, planteó que el conocimiento científico, lejos de ser plantearse como algo "puro", estaba fuertemente impregnado de—incluso determinado por—valores, creencias, intereses, conflictos. De hecho los autores del programa constructivista (Bloor, Barnes, Collins, Latour, Callon, Knorr-Cetina, Lynch, Edge, entre otros) plantearon que debía romperse la idea de una "caja negra" de cómo se produce el conocimiento científico, y estudiarlo sistemáticamente desde las ciencias sociales, dándole el rango de creencias colectivas, sin un estatus epistemológico diferente de otras creencias sociales. Así, el

conocimiento que es aceptado como verdadero atraviesa un arduo proceso de producción que es el resultado de luchas, negociaciones de sentido, construcción de representaciones sobre el mundo natural, etc.

En estos nuevos contextos sociales, desde la sociedad se comenzó a interpelar a la ciencia más activamente para que se defina acerca de los diversos temas de la agenda política, económica y social. Ya no bastaba la persecución incansable de verdad desinteresada sino que, frente a los nuevos problemas que la sociedad en occidente enfrentaba se esperaba del conocimiento científico realizara sus aportes.

Esta doble dependencia, donde la sociedad necesita cada vez de los aportes de la ciencia y donde la ciencia está cada más interpelada por la sociedad, imprime una nueva relación entre ciencia y sociedad que ha venido a acentuar la pérdida de la autonomía de la ciencia, por una parte, y la derivación al uso o la aplicación práctica del conocimiento, por la otra (Nowotny et al, 2001).

Los enfoques críticos abonaron el campo de estudios permitiendo aceptar que aquello entendido como la utilidad del conocimiento científico no podía entenderse como una condición a priori sino como un proceso de construcción social de sentidos o significados de utilidad. La utilidad social del conocimiento científico no supone una categoría unívoca que se desprende del producto del laboratorio sino un proceso en movimiento en el que tanto científicos como actores no-científicos construyen diferentes significados de utilidad en movimiento.

En última instancia, y en concordancia con los diagnósticos de varios autores del campo CTS se institucionalizó un "nuevo modo de producción"<sup>1</sup> de conocimiento en el que la sociedad participara más activamente en la definición de qué es lo que de la ciencia se esperaba.

Desde entonces han surgido nuevas miradas que ponen en cuestión la simplicidad de la relación ciencia-sociedad: cuestionamiento al modelo lineal de producción de

<sup>1</sup> La propuesta más influyente en este campo ha sido la de Gibbons (1994) que distingue entre un modo de producción de conocimiento académico, disciplinar, en el que prima el control de calidad interno de los pares ("modo 1") y un modo emergente en el que se investiga en el "contexto de una aplicación", en forma transdisciplinar y con un control de calidad en el que participan actores externos ("modo 2"). La propuesta de Gibbons ha sido criticada desde múltiples perspectivas, desde su falta de soporte en la teoría sociológica y en datos empíricos hasta la presencia de una matriz normativa en sus aserciones (Shinn, 2002; Godin, 1998). Paralelamente a Gibbons, otros autores, con orientaciones distintas, señalan la existencia de estas transformaciones; tal es el concepto de ciencia post-normal de Funtowicz y Ravetz (1993a, 1993b) que enfatiza la necesidad de participación de actores externos en la evaluación de actividades científicas con posible impacto ambiental, y el enfoque de la triple hélice que plantea la existencia de una segunda revolución académica en las universidades en el marco de la cual éstas asumen como parte de su misión la contribución al desarrollo social y económico (Etzkowitz y Leydesdorff 2000, Etzkowitz 2008; y los trabajos de Sutz, 2000 y 2005, Vessuri 1996, Vaccarezza 2002 y Llomovatte, Juarros, Naidorf y Guelman, 2006 para una visión crítica desde Latinoamérica).

conocimiento<sup>2</sup> y a su valoración por mera acumulación como stock, modelos de interpretación basados en la existencia de procesos interactivos entre la comunidad científica, el estado y el mercado; visiones críticas de la ciencia y la tecnología que cuestionan los supuestos cientificistas; nuevos modos de caracterizar el perfil del investigador orientando la consideración a la definición de temas de investigación en función de la solución a problemas sociales y a establecer diálogos con el potencial usuario de los resultados, entre otros.

Con este nuevo perfil de investigador posible, se requiere además revisar el lugar que ocupa la demanda de conocimiento junto con la forma en la que desde la ciencia se responde a ella. Es en este punto donde los criterios de relevancia se vuelven centrales.

Si una renovada concepción de utilidad quedará signada no por la “búsqueda incesante de la verdad científica” sino por su sujeción al uso posible del conocimiento, entonces debe de ser interrogado sobre ¿Qué es lo relevante? o dicho de otra forma: ¿Relevante respecto de qué?.

El criterio de relevancia evidencia la forma en la que la demanda social de conocimiento se introduce en el nuevo modo de producción de conocimiento. De esta forma, el funcionamiento de la ciencia en este nuevo contexto de producción incorpora un nuevo elemento para consolidar su utilidad.

La categoría de relevancia carece de una acepción unívoca especialmente porque el contenido de su sentido se adquiere en relación a otro. “Relevante” es una categoría que se completa en una definición-acción práctica y no de forma estrictamente científica.

La utilidad heredada del modelo de producción científica basado en la autonomía de la ciencia y la búsqueda incesante de la verdad científica se complementa ahora con un nuevo elemento al que debe atenderse: la relevancia.

Por cierto, esta categoría consolida una relación más estrecha de la producción científica con la sociedad: la evaluación de la producción del científico involucra ahora un criterio “externo” a la “cocina de la ciencia”. Ese elemento externo supone que el científico se involucre con el contexto de aplicación del conocimiento y que su producción se encuentre más atada a la realidad social que lo contiene.

Rodolfo Kusch expresa claramente esta tensión para el caso latinoamericano: “Es corriente creer que la solución de

nuestros problemas habrá de surgir recién al cabo de una aplicación rigurosa de habilidades científicas adquiridas en otros continentes. Al cabo de andar por América, y ver muy dignos, aunque evidentes, fracasos en este sentido, caemos en la cuenta que la cuestión no radica en la importación de ciencia, tanto como en la falta de categorías para analizar, aun científicamente, lo Americano” (Kusch, 2000: 1).

Los pensadores latinoamericanos de la primera mitad del siglo pasado mencionados más arriba nos aportaron herramientas para observar que la importación acrítica de teorías y modelos deviene unívocamente en la generación de conocimiento “poco útil” para comprender y transformar la realidad social latinoamericana.

En este nuevo contexto, la producción de conocimiento se encuentra fuertemente orientada por un “modelo de demanda” en disonancia con el “modelo ofertista” o el modelo lineal de acumulación que funcionó como hegemónico para conducir la práctica científica legítima durante gran parte del siglo XX.

En este sentido, el papel de una ciencia social crítica y comprometida resulta esencial.

La relación descrita por los enfoques clásicos ha cambiado, ciencia y sociedad se imbrican y fusionan en una dependencia mutua o “doble dependencia” (Vaccarezza, 2004). Esto obliga a revisar por una parte cómo se formaliza la presencia de los “factores externos” a la ciencia dentro de la producción de conocimiento científico y como la utilidad social del conocimiento producido se construye con la presencia de esos factores en la cocina de la ciencia. La “caja negra” se abre y se modifica la forma en la que el conocimiento se produce debido al cambio que, desde hace ya varios años, se está haciendo evidente en la forma en la que la sociedad (mediante actores sociales específicos y no tanto) se “mete” en el “laboratorio”.

La sociedad reclama a la ciencia que produzca conocimiento útil para alcanzar mayores niveles de bienestar social, que responda a la función social de la cuál ha sido dotada. En este contexto, desde el estado, se están impulsando políticas públicas en materia de ciencia que se propongan hacer explícitos los aportes que la ciencia entrega para promover el desarrollo social.

### **“No somos, estamos siendo”. El camino para transformarnos. Algunas consideraciones sobre la Ley de Educación Nro 070 del Estado Plurinacional Boliviano (2010)**

Freire comprendió que la colonización que se ejerce sobre nosotros no es un recurso inmanente y perpetuo sino que se produce y reproduce en la misma acción de los hombres.

La praxis ocupa un lugar central en el pensamiento latinoamericano que no empuja al desánimo, sino a la

<sup>2</sup> El modelo lineal describe un modelo de funcionamiento para el campo científico caracterizado por la autonomía de la ciencia básica que sería la encargada de proveer conocimiento verdadero y válido en términos científicos como insumo para que las ciencias aplicadas lo transformen en tecnologías que provean soluciones concretas a problemas socioproductivos. De esta forma, el lugar de la ciencia quedaría aislado de su compromiso social y enfocado fuertemente a la generación de conocimiento científicamente comprobable. Al respecto puede revisarse: Bush, 1945, Elzinga y Jamenson 1996, Bernal 1949, Polanyi 1968 entre otros.

alegría que sobreviene al descubrimiento, hay que pensar para poder transformar, pero transformar con la alegría del autoconocimiento. No se pone el énfasis en el odio de la destrucción sino en la alegría propositiva que supone la transformación. No se trata solo de un ejercicio reflexivo sino práctico: creando, inventando y apropiando conceptos y teorías de acuerdo a nuestras necesidades para actuar en nuestra realidad sin que nadie, más que nosotros mismos, nos prescriba nuestra acción y nos mantenga en la ilusión de que actuamos.

Nuestros pensadores no nos proponen soluciones mágicas o recetarios resueltos, proponen lo más sencillo y lo más complejo al mismo tiempo: nos invitan a pensarnos. Nos proponen que pensemos, que miremos y que creemos; no sin advertir que el espíritu ha de ser crítico siempre, ha de estar atado a nuestra realidad latinoamericana y debe siempre servirnos para comprendernos y transformarnos.

Freire pone especial atención en evitar caer en senderos desmoralizantes que transiten el camino hacia la transformación. Para él, “no somos, estamos siendo”, Mariátegui por su parte, también afirma: “Perú es un concepto por crear”. Martí, con su particular elocuencia también afirma: “Crear es la palabra de pase de esta generación. El vino, de plátano; y si sale agrio, ¡es nuestro vino!” (Martí, 1891: 2).

La tarea no es sencilla pero es posible, es necesario repensar para poder reescribir la historia, una historia donde los próceres (aquellos “oligarcas” de los que hablaba Jauretche) ya no sean los amigos del capital extranjero y en donde se rescate el papel de las masas, el lugar del pueblo y de las luchas populares, en suma: escribir aquella otra historia, la historia del vencido. En última instancia hay que revisar el pasado para encontrar allí las claves para comprender el presente y especialmente para poder pensarnos hacia delante sin olvidar donde estamos y desde donde miramos, Zemelman, al respecto, propone lo que él define como “pensar epistémico”: “el plantearse problemas a partir de lo que observo pero sin quedarme reducido a lo que observo, sino ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad” (Zemelman, 2001: 17).

Recuperando las palabras de Argumedo, se trata de forjar una matriz de pensamiento latinoamericano que: “recupera los relatos de las alteridades excluidas por las corrientes eurocéntricas (...) los significados y tradiciones que alimentan la visión de los vencidos” (Argumedo, 1993: 135-136). Es necesario recuperar las tradiciones de lucha y resistencia de los pueblos latinoamericanos y todas sus formas de conocimiento y son estos los que deberían funcionar como puntos de partida para las ciencias sociales latinoamericanas.

La descolonización pedagógica radica, entonces, en liberarnos de la cosmovisión del opresor y en empezar a hacer aquello que se nos negaba: mirar el mundo desde aquí comprendiendo que el saber popular no puede ser descartado por su condición de popular y que la “academia” desprecia o por lo menos descarta.

El camino no es fácil, siglos de colonización han impedido que podamos conocernos, pensarnos y transformarnos y es aquí donde las ciencias sociales comprometidas tienen un lugar central para ayudarnos a construir y pensar con ideas propias, nuestras, como sostiene De Sousa Santos al proponer una “epistemología del sur”, nuestras ciencias sociales deben poner énfasis en aquello invisibilizado, aquello oculto, lo que él define como objeto de estudio de la sociología de las ausencias: “la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe (...) Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes” (De Sousa Santos, 2010: 22).

Como formula el autor portugués (en concordancia con lo que expresaban nuestros pensadores) el lugar del pensamiento y de las ciencias sociales hoy no debe olvidar que el ocultamiento de la colonización pedagógica se ocupó especialmente de negar nuestros saberes, de mostrarlos como imposibles o como no existentes. Sin embargo, y habiendo revisado varios (y por supuesto que existen muchos más) de los pensadores latinoamericanos, el saber propio existe y se ocupó de pensarnos desde el Sur, desde su contexto y para su contexto.

Junto con la sociología de la ausencia, De Sousa Santos (2010: 26) propone la sociología de las emergencias como una disciplina que:

consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifique en ellos las tendencias de futuro (lo todavía no) sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza; por otro, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones.

Debemos recuperar el lugar activo de las ciencias sociales en el Sur para la conformación de un pensamiento latinoamericano que habilite el camino para transformarnos definitivamente y romper con la opresión vigente.

En la lucha por descolonización, por la soberanía cognitiva,



como proceso de liberación, la educación, lo pedagógico-cultural y por tanto el lugar de la escuela juega un papel clave, siguiendo a Wainsztok: “la escuela ocupa un lugar central ya que la práctica docente puede ser un espacio de creatividad, de esperanza, de cambio, de utopía y de saberes para la emancipación y autonomía o, por el contrario, un espacio que reproduce las sobras del opresor” (Wainsztok, 2006: 7).

Las pedagogías latinoamericanas, o pedagogías de la liberación, gracias a los aportes de nuestros pensadores, nos proponen repensar la forma en la que conocemos, en la que nos relacionamos con otros: “la pedagogía hegemónica” dejó en la puerta de la escuela, los saberes populares, las prácticas y las experiencias populares, por lo tanto la pedagogía fue definida como sinónimo de lo escolar. Lo pedagógico-cultural incluye a las pedagogías pero lo trasciende. Nuestras pedagogías vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir” (Wainsztok, 2014: 2).

La propuesta es dejar atrás los dogmas que la “educación bancaria”, centrándonos en tres conceptos claves: transmisión, generación y comunidad (Wainsztok, 2014).

Las pedagogías latinoamericanas nos habilitan y nos convocan a educarnos en el diálogo, al transmitir relatos nos construimos como comunidad, en la acción propositiva y en la recuperación del concepto de comunidad, la educación no se limita solamente al aula, la trasciende, de forma que la vincula constantemente con lo que la rodea y nos permite convidarnos historias, conocimientos, experiencias que nos permitan conocernos, producirnos, inventarnos siempre desde el amor, desde la ternura: “Nos convidamos entonces a escribir nuestras experiencias desde una gramática de la descolonización. Escribimos porque estamos siendo; estamos siendo porque escribimos. Existir y escribir desde el amor, desde la ternura. Escribimos en los pizarrones, en los cuadernos, en las carpetas, porque tenemos un anhelo construir una Patria tan Grande donde quepan todas las palabras, todas las lenguas, todos los mundos” (Wainsztok, 2014: 5).

Estos conceptos, estas ideas, estos pensamientos deben, en Latinoamérica, traducirse en políticas de estado. Los educadores, los docentes, los maestros no pueden continuar ocupando el rol heredado de la “educación bancaria” a la que hacía referencia Freire. Deben repensar su rol en colaboración con un estado que comprenda la importancia de la educación y que lo transforme en política pública.

El caso de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez<sup>3</sup> sancionada en 2010 en El Estado Plurinacional Boliviano muestra una nueva forma de ver y entender el lugar que ocupa lo pedagógico-cultural como herramienta para la transformación y el aporte central de las ciencias sociales en este proceso.

<sup>3</sup> LEY DE LA EDUCACIÓN N° 070 “AVELINO SIÑANI - ELIZARDO PÉREZ” disponible en: <http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>

La ley introduce (o recupera) nomenclaturas nuevas acerca de lo que entiende como educación, en clara disonancia con los cánones educativos heredados y se propone al menos visibilizar el coloniaje heredado en Bolivia al afirmar en su “Artículo 1, Mandatos Constitucionales de la Educación”: “La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad”. Desde la norma se propone recuperar conceptos e ideas que a mi entender son un gran comienzo desde donde empezar a poner en disputa, como política pública educativa, el bagaje pedagógico cultural heredado. En el escrito se observa una clara intención de recuperar y reconstruir el aspecto comunitario de lo pedagógico y de dar lugar a la construcción de conocimientos (relatos) compartidos al revisar el lugar de la familia y la comunidad en el conocimiento.

**“La descolonización pedagógica radica, entonces, en liberarnos de la cosmovisión del opresor y en empezar a hacer aquello que se nos negaba: mirar el mundo desde aquí comprendiendo que el saber popular no puede ser descartado por su condición de popular y que la “academia” desprecia o por lo menos descarta.”**

Al afirmar en su texto: “La educación se fundamenta en las siguientes bases: 1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. 2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad”.

Recupera conceptos que la educación tradicional no emplea, ligados al plano del sentimiento y el bienestar no como una lectura cuantitativa únicamente en términos económicos, retomando a Wainsztok: “vienen a intentar reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir” rompiendo con la falsa dicotomía eurocéntrica entre cuerpo y razón. Los conocimientos y los sentimientos son re-integrados en un

concepto más amplio de “vivir bien”<sup>4</sup>.

Roberto Camacho afirma: “Las políticas de la Ley de Educación No. 070 reafirman un nuevo rumbo que involucra a la investigación y se direcciona a la aplicación de los saberes y las prácticas ancestrales del imaginario de los pueblos bolivianos. Las políticas se han hecho visibles con la elaboración de un diagnóstico del estado de la ciencia y tecnología a partir de la consulta y reconsulta realizadas por el Viceministerio de Ciencia y Tecnología (VMCyT), dependiente del Ministerio de Educación durante 2011. Este organismo estatal consideró la importancia y pertinencia de la consulta, tanto la directa e indirecta como la individual y participativa; esta técnica alcanza gran relevancia en este proceso inicial del Programa Plurianual 2013 de Ciencia, Tecnología e Innovación” (Camacho, 2015: 82).

Los criterios de relevancia quedan aparentados a la necesidad de construir puentes y elaborar conceptos y categorías que involucren formas de pensar y organizar la educación que incluyan saberes y experiencias de sectores sociales históricamente relegados. El aporte de las ciencias sociales fue construir puentes de sentido que incluyan las cosmovisiones de los diferentes actores sociales de Bolivia. Retomando el análisis de Camacho: “En el caso reciente en Bolivia se ambiciona re-enfocar los fines de la educación del Sistema Educativo Plurinacional (SEP) y del Sistema Universitario Boliviano hacia un nuevo paradigma (¿cultural?): Vivir Bien, en el cual la generación de riquezas se desecha como valor y fin educativo y se reemplaza por valores de equilibrio y armonía, en la producción y en el consumo de bienes, como fundamento de desarrollo y bienestar; o por el contrario, lo instrumentaliza en función de objetivos ideológicos” (Camacho, 2015: 85).

En la medida en que el conocimiento científico se reconoce como valioso en todas las áreas de la política pública, para el caso de las ciencias sociales y humanas adquiere relevancia en la medida en que aportan nuevas perspectivas a la arena política y posibilita cambiar los supuestos que hasta entonces son tomados por evidencia. Su influencia central radica principalmente en la transformación de la manera de pensar los problemas sociales (Estébanez, 2004). Asimismo, un aspecto central en nuestros días puede verse en la masiva intervención de las ciencias sociales para comprender el tipo de ciencia que necesita la región y el tipo de políticas públicas que posibilitarían su concreción (Hurtado, 2014).

Esta ley adquiere relevancia al comprobar que toda ciencia que

4 El Vivir Bien o Buen Vivir se fundamenta en una relación armónica y respetuosa entre seres humanos y entre estos y los otros seres vivos que cohabitan la naturaleza. Esta noción es atribuida a los pueblos campesinos e indígenas «amerindios» y, en general, a todas las estructuras donde los mecanismos de desarrollo no están basados en la ganancia, sino en la producción de satisfactores de armonía con la naturaleza. (Cfr. Ministerio de Planificación: «Plan Nacional 2006-2010»).

pretenda ser politizada (en términos de Oscar Varsavsky) exige el análisis quirúrgico de la realidad local para el diseño de políticas. Si el producto de ese ejercicio demuestra que estas nuevas políticas son en su conjunto una reificación tautológica de las propuestas fallidas que no resolvieron los problemas y demandas sociales, se deben identificar —desde las ciencias sociales en particular— las áreas grises de dicho paradigma para elaborar a posteriori una propuesta lista para usar en el diseño y/o reingeniería, que con seguridad tendrá que hacerse prontamente.

## Algunas consideraciones finales

Repensar la realidad latinoamericana requiere apartarse de modelos acrílicos de comprensión y supone construir herramientas conceptuales que partan de la misma realidad para comprenderla y transformarla. En este sentido, la tarea de las ciencias sociales se muestra como decisiva y debe incorporar estrategias que superen los modelos de producción de conocimiento heredados y en algunos casos obsoletos.

El papel de las pedagogías latinoamericanas resulta esencial al observar la colonización cultural que pesa sobre América Latina y es gracias al aporte de los pensadores latinoamericanos que es posible poner en discusión gran parte de los supuestos que ordenan las formas en las que las ciencias sociales organizan sus modos de producción de conocimiento.

En un contexto signado por un nuevo modo de producción de conocimiento se vuelve imperante repensar categorías analíticas para las ciencias sociales.

El conocimiento científico producido por las disciplinas sociales suele ser tildado de menos útil que el que producen las ciencias exactas o naturales. En el centro de esta cuestión, se encuentra el debate en relación a la utilidad del conocimiento producido por las ciencias sociales. Leonardo Vaccarezza (2005, 8) sostiene:

los conocimientos producidos por la investigación en ciencias sociales no impactan en la generación de transformaciones sociales, ya sea porque son irrelevantes para tales transformaciones, ya sea porque son desconocidos por los agentes de cambio. Desde mi punto de vista, aún admitiendo la vigencia relativa de estas dos condiciones, la afirmación anterior peca de una reflexión poco aguda de la complejidad de la relación entre el conocimiento y la práctica en las ciencias sociales y parte de una concepción simplista y lineal de esta relación. En efecto, la relación de utilidad de las ciencias sociales tiene aristas más problemáticas, a mi entender, que lo correspondiente a las ciencias de la naturaleza.

Comparto el diagnóstico esbozado por Vaccarezza y sostengo que en el centro de esta problemática se encuentra en

parte la colonización misma de la lógica que las ciencias “duras” sobre las disciplinas sociales que desde su institucionalización se consolidaron como las portavoces del “deber ser” legítimo de la labor científica. En cualquier caso, aquella concepción utilitaria que pesa sobre las ciencias sociales debe revisarse e incorporar en su análisis herramientas que asuman que la utilidad y la relevancia del conocimiento que estas producen responde a un proceso de co-construcción de sentidos de utilidad en el que intervienen además actores extra-académicos y por tanto es nuestra tarea detenernos a revisar y pensar categorías que nos permitan incluir a estos actores como parte del proceso de construcción y evaluación del conocimiento.

Reconstruir estos elementos debe ser también parte de la revisión sobre las formas en las que comprendemos la realidad y social e intentamos realizar aportes para transformarla, como afirma Horacio Gonzalez: “Las ciencias sociales están siempre en deuda con las esperanzas que cargan en su propia memoria colectiva (...) en ellas siempre vive el máximo ideal de la comprensión civilizatoria (...) las ciencias sociales e históricas, no imitativas ni tributarias de cualesquiera otras, no sólo son imprescindibles sino que, a su manera, son garantes también de toda ciencia”<sup>5</sup> ●

## Referencias Bibliográficas

- Argumedo, A. (1993). *Los silencios y las voces en América latina. Notas sobre el pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Colihue.
- Bush, V. (1945). “Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al Presidente, Julio de 1945”, *Redes*, N° 14
- Camacho R., Villegas, M., & Mendizábal, C. (2015). Bolivia entre la realidad económica y la utopía académica. *Revista Cubana de Educación Superior*, (1), 81-106.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el Saber*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Dussel, E. (1987). *Filosofía ética de la liberación*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- Dussel, E. (1993). Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*. ISSN (impreso) 0104-0529 (electrónico) 2317-4307, (4), 69-81.
- Elzinga, A. y Jamison, A. (1996). “El cambio de las agendas 5 Nota Publicada en Diario Página 12. Año 2008. Disponible en <http://www.pagina12.com.ar/diario/ciencia/subnotas/97778-30892-2008-01-21.html>
- políticas en ciencia y tecnología”, *Zona Abierta*, N° 75/76.
- Estebanez, M.E. (2004), “Conocimiento científico y políticas públicas: un análisis de la utilidad social de las investigaciones científicas en el campo social” en *Espacio Abierto*, vol. 13, núm. 1, Universidad del Zulia, Venezuela
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Méjico D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galasso N. y Ibañez G. (2004). *Textos selectos de Jauretche*. Selección y prólogo de N. Galasso, coautor Germán Ibañez,. Buenos Aires: Editorial Corregidor.
- Gibbons, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Londres: SAGE.
- Hurtado, D. (2014). “Surgimiento, alienación y retorno. El pensamiento latinoamericano en ciencia, tecnología y desarrollo”, en *Revista Voces en el Fenix*. Número 20.
- Jauretche, A. (2002). *Los profetas del odio y la yapa*. Buenos Aires: Corregidor.
- Jauretche, A. (2002). *Manual de Zoncetas argentinas*. Buenos Aires: Corregidor.
- Kreimer, P. (2006). “La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales”, en *Revista Propuesta Educativa* Número 36. Año 20. Nov 2011. Vol. 2
- Kusch, R. (2000) [1973] “Una lógica de la negación para comprender a América” en *Obras completas Tomo II*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- Mariategui, J. C. (1928). “Aniversario y Balance” en *Amauta* Año III, No 17. Lima. Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/mariateg/1928/sep/aniv.htm>
- Mariategui, J. C. (2009). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Buenos Aires: Ci Capital Intelectual..
- Martí, J. (1891). *Nuestra América*. Buenos Aires: Losada, s/f.
- Martí, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana.

Naidorf, J. (2011). “Criterios de relevancia y pertinencia de la investigación universitaria y su traducción en forma de prioridades”. *Revista electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol 4, nro 4.

Naidorf, J. (2014). “Knowledge utility: From social relevance to knowledge mobilization”. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 22 nro. 89. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n89.2014>

Polanyi, M. (1968). “The Republic of Science. Its Political and Economic Theory” en Shils, E., ed. *Criteria for Scientific Development. Public Policy and National Goals*. Cambridge: MIT Press, pp. 1-21.

Vaccarezza, L. (2004). El campo CTS en América Latina y el uso social de su producción, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 1, núm. 2. Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Buenos Aires, Argentina.

Vaccarezza, L. (2005). *La utilidad de la investigación en ciencias sociales*. Conferencia dictada en las Jornadas Sobre investigación en ciencias sociales. 3 de Noviembre de 2015. Universidad nacional del Nordeste (UNNE).

Wainsztok, C. (2006). Descolonización Pedagógica. En *Cuadernos para la Emancipación* N° 29, Buenos Aires, Agosto del 2006.

Wainsztok, C. (2008) “Jauretche y Freire. En busca de una pedagogía latinoamericana”, en *Cuadernos para la emancipación*, mayo 2008.

Wainsztok, C. (2014) De nombres y Pedagogías. Ponencia presentada en *XIX Congreso Pedagógico UTE* 2014. Disponible en: <http://congresoute2014.blogspot.com.ar/2014/09/denombres-y-pedagogias-por-carla.html>

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas, en *Conferencia Magistral*, Universidad de la Ciudad de México (Vol. 10)

Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia*. Barcelona: Anthropos.