

Desde Canadá, María Elena Grijalva realiza una lectura “desde fuera” de una de las figuras más controversiales de nuestra literatura: Dolores Veintimilla de Galindo. En su artículo destaca el espíritu rebelde y apasionado de nuestra poeta, que desafió los valores clasistas, racistas y patriarcales heredados del colonialismo español, así como su carácter combativo en favor de la igualdad social y de la abolición de la pena de muerte.

Finalmente, Oswaldo Paéz Barrera aborda un tema polémico: la arquitectura patrimonial de la ciudad de Cuenca. Su análisis se circunscribe dentro de las «tensiones sociales de América Latina que ponen en entredicho la visión y posiciones del neoliberalismo acerca del patrimonio tangible». Es necesario detenerse a pensar –parafraseo al autor– qué mismo constituye “la Ciudad Histórica” (como la guardiana de la memoria, la cuna de las historias individuales y colectivas, la mirada hacia atrás que potencie nuestro porvenir), y no esta ciudad histórica con minúsculas, abierta al libre-mercado, la desmemoria y el consumo. Se propone lo vernáculo, indígena y mestizo como un valor central de lo patrimonial tangible, a partir de una visión teórico-histórica que argumente su pertinencia.

En resumen, podemos encontrar en cada uno de los artículos de PUCARA N.º 23 un espíritu benéfico sobre los diferentes tópicos que definen América Latina. Sus escrituras provocan el diálogo entre los saberes culturales ancestrales y contemporáneos, que permitan la articulación de un nuevo mapa discursivo legítimo, a partir del estallido de ciertos paradigmas concebidos como absolutos.

EL DIRECTOR

Del investigador social al ciudadano real: la difusión como enlace y problematización de las ciencias sociales

From the social researcher to the real citizen:
diffusion as a link and problematization of Social Sciences

Gloria Riera Rodríguez

Universidad de Cuenca, Ecuador
e-mail: grieria1977@hotmail.com

Resumen

Mi trabajo se inserta dentro del cuestionamiento y debate al que las Ciencias Sociales han sido sometidas en los últimos años y lo hace desde un enfoque particular: la difusión del saber social. Para explicarlo, efectúo un ligero recorrido por el nacimiento de las Ciencias Sociales para evidenciar que desde sus inicios el marco de inserción de las teorías y aportes del científico social han respondido a políticas de control que orientaron qué investigar, para quién escribir y cuánto se puede difundir. Luego toma como nicho la escuela, principal transmisora del saber social, para exhibir la fragmentariedad de la teoría social que llega hasta ella.

Palabras Clave: Ciencias Sociales, Investigador, Educación, Saber, Instituciones educativas.

Summary

My paper is inserted into the questioning and the debate to which the Social Sciences have been submitted during the last years, and it has a specific focus: the diffusion of social knowledge. To explain this, I start with a brief review of the origin of Social Sciences, in order to make it evident that since the very beginning, the scientific theories and contributions of the social scientist have been the product of control policies that have been directed to what investigate, who write for, and how much to diffuse. Then after, it takes hold of school, main transmitter of social knowledge, as the place where the fragmentation of the social theory that gets there, is exhibited.

Key Words: Social sciences, Researcher, Education, Knowledge, Educational institutions.

La sociedad plural exige conocer y entender que el marco de vida en común requiere determinados conocimientos acerca de dicha condición, que tienen que ser explícitamente tratados y complementados por la práctica.

HELLER

El hecho de que el conocimiento sea una construcción social también significa que es socialmente posible tener un conocimiento más válido.

IMMANUEL WALLERSTEIN

A *grosso* modo y por afanes didácticos, digamos que el proceso constructivo y constitutivo de un nuevo conocimiento atraviesa tres instantes: la provocación en el investigador que lo lleva a “descubrir” algo novedoso y a cimentar sus epistemologías al respecto, la difusión de aquella novedad y, finalmente, el uso al que el conocimiento sea sometido; aspecto este que determina, en última instancia, lo sustancioso del saber. Los momentos pueden alambicarse, constreñirse, mezclarse, conmutarse... pero, virtualmente existen en potencia. Y mi abordaje sobre el saber social los necesita como premisa.

En las últimas décadas, alrededor de las ciencias sociales generadas en Latinoamérica y el Caribe aquel momento iniciático ha sido tema de un profuso debate cuyas réplicas acusan a los fundamentos epistémicos, a los departamentos y a los métodos que tales ciencias demandan. Y no es para menos. Desde hace algún tiempo, la realidad social, materia prima de su quehacer, viene sufriendo (¿o gozando?) una serie de cambios vertiginosos que la han afectado en todas sus aristas.

Pero el interés aquí no es lanzar una voz más a las contrarréplicas al respecto (no porque hayan sido suficientes las estimulaciones hasta ahora vertidas), sino con el caudal de los desafíos pensados hasta el instante, aventurarnos en esos instantes subsecuentes; lo cual implícitamente supone seguir

excavando las bases cognoscitivas de aquellas. Para el efecto, inicialmente se problematizará el quehacer del científico social y su difusión bajo los condicionamientos de poder que los inauguran en gran parte, para más adelante, enmarcar el asunto de la difusión, desde la perspectiva escolar, espacio contemporáneo clave para esparcir el saber social e intervenir en su dinámica.

I.

Desde sus comienzos, la difusión del conocimiento de las disciplinas sociales se acomodó a los intereses del poder. Las reflexiones en torno a la realidad del ser, que como lo expone Heinz Sonntag (1989) tienen la función de brindar una comprensión teórica global (si ella es posible) y las herramientas conceptuales y metodológicas para poder avanzar en los estudios (diagnósticos y prospectivos) que se aplicarían a la comunidad social, eran consumidas y controladas por el dominio estatal. Tal institución se sirvió de dicha información para orientar sus políticas públicas siempre de acuerdo al proyecto modernizador que el sistema/mundo venía exigiendo.

De hecho, el nacimiento de estas disciplinas estuvo ligado, según teoriza Santiago Castro-Gómez (2000) a dos factores básicos: el surgimiento de los estados-nación y el afianzamiento del colonialismo europeo. Así resultaba conminatorio efectuar un análisis de lo social a fin de encauzarlo hacia los neomodelos de ciudadanía aspirados para estas naciones. Pronto, las diversas constituciones instaladas en los estados nacientes instauraban un orden donde únicamente el sujeto letrado, «disciplinado» por el saber social, podía ingresar.

El saber social formó un nicho de traslación de verdadero peso en las aulas escolares, discurso que se empaquetó controladamente, y con ello la colonización del saber quedaba asegurada. Esta filiación anquilosada y sujeta es aclarada de esta manera por Santiago Castro-Gómez:

Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un aparato ideológico que, de puertas adentro, legitimaba la exclusión y el aislamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas afuera, en cambio, las ciencias sociales legitimaban la división internacional del trabajo y la des-

igualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio de sus colonias (154).

El posterior desarrollo de las ciencias sociales en esta parte del mundo corrobora tal sujeción. Luego de los primeros intereses, referentes de las necesidades estatales, temas como la modernización, dependencia y el desarrollo de los países latinoamericanos fueron los que encontraron mayor espacio en los círculos académicos sociales a mediados del siglo XX. La literatura que el investigador social colocó al respecto fue profuso; indagó factores y actores y posibilitó muchas respuestas al subdesarrollo y a los siguientes asuntos¹.

En los ochentas, los asuntos democráticos y el de las relaciones entre la sociedad civil y el Estado; en los noventas, la globalización y sus consecuencias sociales han sido los puntos centrales de disección. Entonces, uno se pregunta al ver que la modernización anhelada todavía nos sigue siendo esquiva, que la democracia no alcanza a concretizarse en una política efectiva, que la globalización sepulta ambiciones sociales, ¿hasta dónde avanzaron las conclusiones que las ciencias sociales promovieron? ¿Acaso fueron meras hipótesis incapaces de explicar y resolver en la práctica el hambre y la marginalidad de una inmensa mayoría de latinoamericanos? El conocimiento brindado por los científicos sociales sobre el tema resulta de un valor sumo, pero ¿cómo han llegado sus conclusiones al ciudadano real, cotidiano? ¿Cuál ha sido el uso que aquellos saberes han visto surgir? ¿Las políticas públicas pensadas desde el Estado han servido para esa mejora racional y gradual de la sociedad?

Immanuel Wallerstein respondería evidenciando que los estudiosos sociales de este espacio, en su anhelo por legitimar su saber, seguían paradigmas científicos occidentales que eran aceptados como reflejo y encarnación

¹Los tres grandes aportes de las ciencias sociales a criterio de López han sido estos conocimientos: 1) Existen grupos que tienen estructuras sociales explicables y racionales. 2) En el interior de los grupos coexisten subgrupos que están distribuidos en jerarquía y en problemas entre sí. 3) Los sectores hegemónicos están legitimados por los no hegemónicos a medida que eso permite la supervivencia inmediata y a largo plazo.

de la razón para presidir la acción. Luego, los resultados resultaron comprometidos y altamente parcelados y parcializados. Es decir que emanó una fuente explicativa importante pero no universal y el ciudadano real, el mundo académico exigía más de los saberes. En la práctica, inicialmente se tradujo en una ampliación social del sujeto estudioso capaz de incorporar mayores perspectivas de uso al saber adquirido lo cual no implicó necesariamente teorizaciones correctas o justificables ni mucho revirtieron en políticas de acción. Hoy en día, las ambiciones de creación y expansión de las instituciones dedicadas al análisis social más propuestas de trabajo transdisciplinarias a plazo más largo intentan resolver el problema.

Considero que gran parte del naufragio del texto final obedece al traslado de aquel y frente a ese hecho debería existir una base de discusión. El saber encontrado por los intelectuales sociales –sesgado o no, justificado o no– circula en su esencia en una esfera reducida y termina su recorrido en pocas manos. El sujeto investigador y el sujeto investigado caminan disociados. ¿Es esto una manipulación de quienes controlan el discurso? ¿Es necesario el acercamiento? ¿Quiénes deben manejar el conocimiento social? ¿Con qué intereses efectivos aborda el estudioso social un tema de estudio?

Responder a estas cuestiones, sin duda, es parte de los retos que nuestras ciencias no pueden eludir en su reinvenición. En este sentido, un científico social más comprometido es urgente si no quiere proseguir en su «papel sucedáneo y subordinado que, a manera de corte, ha jugado la intelectualidad latinoamericana respecto a la política. Su relativa ausencia y tradicional desdén por lo político, son la base que legitima y esconde su dependencia respecto de una clase política que los excluye y manipula» (S. Castro-Gómez y Guadiola, XXXVII). Un investigador que pueda actuar fuera de los intersticios del poder alumbrando con sus saberes a una notable cantidad de receptores.

No todo depende del investigador. De lo contrario, ¿cómo entender la existencia de páginas enteras que nos expliquen, con enorme sapiencia, utopías, mecanismos de control estatales, el poder ideologizante y manipulador de instituciones como la religiosa? El ilustrado social ha atenazado a los problemas; el asunto es que al receptor solo le han llegado fragmentariedades. Pudiera añadirse que el fin del conocimiento no radica precisamente en la comprensión cabal que de él adquiera la masa poblacional porque es incapaz de conseguirlo dada su falta de herramientas conceptuales; pudiera

añadirse también que el fin del conocimiento y su sustancialidad no radica en la concreción que demande sino en la explicación que promueve. Mas, el saber social no puede terminar reduciendo la realidad «dentro de los complicados laberintos de su textualización» (Beverley, 15, cit. por Vich)². La agencia de estas verdades va más allá de la producción, se orienta a la reproducción de los significados sociales y, sobre todo, su articulación dentro de los imaginarios políticos que circulan en el colectivo ciudadano.

Las propuestas para abrirlas, impensarlas, indisciplinarlas, reorganizarlas, emergen del sentido de conciencia absoluta de que los saberes no pueden ser neutrales, menos aún incapaces de traspasar el discurso y es precisamente sobre esa base que se problematiza su naturaleza epistemológica. Al respecto, Heinz Sonntag pide que renazcan las visiones futuristas para aportar elementos que permitan predecir la marcha de la revolución cultural, de sus consecuencias y de las tendencias actuales en general también con el objetivo de planear su desenvolvimiento. Aprovechemos el cambio de paradigma para pensar las nuevas agendas y marcar retos distintos porque las demandas de nuestro contexto exigen un saber más pragmático, más asequible, un conocimiento libre de sujeciones, más nuestro, un conocimiento que nos desate cadenas y no nos imponga otras nuevas.

II.

El resultado del trabajo de los intelectuales sociales en América Latina encontró, entre otras formas, una manera rápida de difusión: las instituciones educativas, particularmente en el ámbito secundario, otros estamentos han sido los congresos, simposios y revistas. El poder socializador del primero, su rango de alcance que iría incrementándose posteriormente, y la naturaleza misma de sus objetivos son las razones que nos invitan a contemplar a la escuela como el lugar ‘ideal de difusión’.

La emulación del modelo de las ciencias naturales con el que partieron estos científicos, devino en especificaciones sobre las diversas realidades que abordaban. Se estableció una serie de compartimentos para la pluralidad de intereses que resultaron como anillo al dedo para los fines estatales; por

²Sería también legítimo apreciar cuántas políticas públicas se han generado desde el Estado, desde las conclusiones de los científicos sociales.

eso, «las nuevas disciplinas quedaron institucionalizadas en centros universitarios sujetas a reformas educativas promovidas por el Estado» (S. Castro-Gómez y Guardiola, XXXII). No obstante, la presencia institucional de las Ciencias Sociales, en estricto sentido, recién puede rastrearse a partir de los años cincuenta del siglo XX con la aparición de las primeras facultades de sociología y ciencias políticas, y desde esos momentos en adelante se fueron afianzando más escuelas. ¿Cómo han manejado aquellas el conocimiento social?

La Institución Educativa actuó como otra de las herramientas de las que se ha servido el poder para el control del discurso social y con él, al ciudadano³. Si un discurso adquiere el estatuto de acto político porque es un poder de control-producción sobre un conocimiento lo que origina la serie de acontecimientos discursivos en los que nos reconocemos, entendemos por qué su tránsito y selección se han regulado desde las esferas gubernativas. Ahora bien, dichos discursos no son por sí mismo ni verdaderos ni falsos, sino que evidencian una noción de verdad, la misma que el poder se encarga de convencer.

En realidad, como lo explica Michael Foucault, no hay verdad fuera del poder ni los efectos de este se dan desligados de la verdad y, aún más, tiene una existencia histórica y posee efectos reglamentados de poder. Así, el saber que recibimos está lleno de un régimen de verdad que define a los discursos como verdaderos, que determina su producción y establece sus divergencias con los discursos socialmente falsos. En las sociedades occidentales el saber social difundido –moldeado por el poder– en la escuela adquiere noción de verdad aunque sea una proyección distinta a la engendrada por el estudioso social.

³Para Althusser, la escuela se convierte en el principal aparato ideológico en virtud de su naturaleza: una forma peculiar de organización, esto es, que recoge en su seno, por un tiempo considerablemente grande, a una audiencia obligatoria de todas las edades, de toda clase social y a la cual brinda ciertos conocimientos que llevan a la aceptación de la ideología dominante, avanzando su poder incluso a demarcar las relaciones de poder. Está tan bien articulada como instrumento de poder que cada parte de estudiantes que se van quedando en el camino tiene ya la ideología adecuada a la función a desempeñar, y si, finalmente, el estudiante culmina los estudios se habrá formado con una clara conciencia de explotador o de profesional mediocre. Todo esto es posible gracias a lo ya mencionado: la transposición de la ideología dominante.

Las grandes omisiones de ciertos discursos sociales, la profusión desequilibrada de otros según registra la historia del currículo educativo son solo una muestra de la manipulación de los saberes y sus verdades. La cultura solo fue abordada como suplemento de asignaturas y con un énfasis especialmente diacrónico y exotista. Tampoco ha habido una disciplina que prepare al sujeto político. Normalmente el común de las personas en nuestra sociedad padece de este analfabetismo político⁴, es decir, ha sido casi nula la difusión de este conocimiento, lo que ha redundado en un desinterés y apatía por el tema y la consecuente pésima incorporación activa del ciudadano a las instancias gubernativas. Freire compara a un analfabeto político con una persona que lee un texto pero que no comprende lo que está leyendo. Por ello el conocimiento político que ofrecen las ciencias sociales debió llegar hace tiempo al aula.

Temas como la pobreza, la marginalización, la exclusión, la democracia cultural no tienen lugar desde las disciplinas sociales tradicionales y por lo tanto no llegan al común de la gente. Por otro lado, contemporáneamente asistimos a la multiplicación vertiginosa de asignaturas económicas –vistas con afanes mercantilistas– y a la reducción cada vez más acelerada del asunto cultural, es el economicismo social. Diríase que es un imperativo de la ola globalizadora, pero la realidad nos explica que son las relaciones económico-culturales las que están siendo discutidas en el terreno de la práctica, por ende «preocupa sobre todo la dimensión económica de la globalización, impuesta como única alternativa por el pensamiento y las políticas neoliberales» (J. Gimeno 79). La mundialización de la economía, que ha creado un cuarto mundo de excluidos (la globalización, amparada en su carácter economicista) está causando estragos en el saber social que debería ingresar a la educación.

Este triunfo del capital ha creado serias trabas para las políticas educativas en el marco social porque ha privilegiado narrativas económicas en los currículos en detrimento de otros enfoques más orientados hacia el sujeto y/o a la mejora de la sociedad. Ha sido ese excluir de gran parte de la experiencia humana lo que ha provocado ese alejamiento del estudiante de su

⁴Para Bertold Brecht, el peor analfabeto es el político, pues es el que no oye, no habla, no participa en los acontecimientos políticos, no sabe que el costo de la vida depende de las decisiones políticas (cit. por Paulo Freire).

contexto real; gran pecado al que se acusa a la educación y sobre cuyo centro crecen las demandas para su reorganización. El bachillerato en Ciencias Sociales prácticamente está eliminado en los centros educativos secundarios de nuestro país. Escuelas de Historia y Geografía han visto cerrar sus puertas en las aldeas universitarias; en vez de aquellas se imponen los conocimientos comerciales.

Con esto no estoy abogando por un retorno al archivo curricular, sino por una problematización sobre qué saberes sociales se están acomodando desde las nuevas carreras y bajo qué perspectivas se lo están encarando. No es deseable proseguir en la situación de que la educación abandone su papel difusor de saber y pase a verse como una mercancía sometida a las demandas del mundo laboral, ¿Nuevamente deberá llegar tarde la educación a los asuntos de vanguardia social? El cómo somos moldeados y regidos por la imagen, por el poder persuasivo de los medios de comunicación, por el cambio cultural en general ¿cómo ha sido transmitido al común poblacional que vive ese impacto? ¿Se ha transmitido ese saber? ¿Podemos continuar aislados del examen de nuestras propias verdades?

De este control del discurso en el currículo secundario se origina justamente el poco debate al que las ciencias sociales –en su dimensión epistemológica– han sido sometidas desde esta instancia. Y la escuela tiene funciones sociales asignadas, lo que hace esperar de ella una determinada misión que no se agota en la reproducción de un conocimiento. Entre los aportes al desarrollo de este pensamiento que cita Francisco López, solo Paulo Freire y la pedagogía del oprimido es la única vertida desde y para los canales educativos. Pedagógicamente el problema educativo y el de la difusión del saber han consistido en asumir el dominio científico como una realidad acabada y cerrada sobre la cual no hay discusión.

Esta concepción potenciaba una enseñanza dogmática del conocimiento social, que todavía persiste; se basa en la memorización de los conocimientos de historia y geografía transmitidos por el texto, que tenía como referente único los contenidos de estas disciplinas, como si se tratase de un resumen del conocimiento académico. Paralelamente, uno de los mayores riesgos y obstáculos para ese abrir las ciencias sociales son precisamente los currículos que han impedido una formación transdisciplinaria de los investigadores, un estudiante ignora lo que ocurre en otras ramas lo que impide la formación de un pensamiento global. Con este antecedente, se justifica

que la resolución de los desafíos educativos sea parte de la solución al futuro de las ciencias sociales.

En la reestructuración tan demandada de estas, donde se han impuesto un sinnúmero de retos de acuerdo a cuantas perspectivas de estudio han aparecido, ha habido una necesidad intersecante: la transdisciplinariedad no solo de las disciplinas propiamente sociales, sino de estas con las ciencias naturales. El surgimiento de los Estudios Culturales ha sido una respuesta de peso a la exigencia. Este 'indisciplinar' asignaturas permite que los debates y reflexiones sobre los problemas colectivos, tradicionalmente vistos desde una perspectiva, involucren a distintas manifestaciones del ser humano y no únicamente desde posiciones sesgadas por prácticas o miradas profesionales monodisciplinarias.

Para Zulma Palermo la potencialidad que adquiere esta práctica transdisciplinaria permite interactuar productivamente en la reflexión de un mismo objeto: la heterogeneidad cultural, y en una perspectiva tridimensional: de los discursos, las estructuras y las prácticas sociales. No obstante, en estas reflexiones se trata de ir más allá de la multidisciplinariedad que resultaría de la simple reunión de perspectivas diversas, para adentrarse en la búsqueda de espacios comunes, de miradas y perspectivas desde los cruces disciplinarios, al tiempo de buscar nuevas categorías y distintas estrategias generando una perspectiva propia del cómo mirar la cultura y, a través de ella, lo nacional. Se trata de un espacio académico distinto, donde la construcción de nuevos saberes prefigure otros puntos de partida.

El asunto no es exclusivamente el de una revisión de contenidos o de asignaturas, sería simplificar una cuestión política a una cuestión pedagógica. Lo que se demanda es que los saberes que se difunden hacia la escuela no lleguen tan descomprometidos con la realidad del escolar, que no superficialicen ni esencialicen cuestiones profundas y no naturales. Un conocimiento tamizado, parcializado tiene menos efectos que el real. ¿De quién depende? Del Estado que organiza temas y contenidos de las asignaturas, de los maestros que escogen de entre lo propuesto, de los estudiantes que ciernen aún más y parcelan datos...

Se demanda un saber descolonizado, un saber luchador para que ya en manos del sujeto real, emane toda la fuerza de sus alcances porque la escuela, como centro de discusión, es el espacio propicio para revelar las potencialidades del conocimiento. El desafío aquí está en cómo traducir esta experiencia a la escuela sin caer nuevamente en el control absolutista que

las redes de poder generan sobre el discurso. ¿Puede escapar el saber social por esos intersticios del control? Creo que sí.

Entonces, la educación como tal puede ser convertida en una estrategia de resistencia, que se vuelva contra el mismo sistema que la ha creado, en la medida que sería una forma de actuar con respecto a lo que es la acción de los otros, trataría de superar los límites que se le imponen y, como estrategia de resistencia podría ser victoriosa. En efecto, el hecho educativo en los últimos años demuestra cómo esas relaciones de poder y esas luchas son las que han dado lugar a los grandes cambios en los paradigmas educativos, los cuales no pueden ser vistos solo como una manera de ejercer el poder sino también de luchar contra ese poder.

El creciente número de modificaciones al currículo sobre el tema social así lo demuestra. Alternativas como Realidad contemporánea, han sustituido a las tradicionales disciplinas de Historia y Geografía en el bachillerato, o el regreso al aprendizaje de Cívica, son ejemplos claros de cómo el sujeto busca establecer un nuevo marco de relaciones con su espacio cultural. Propuestas similares se encuentran por montones. Ha sido ese excluir de gran parte de la experiencia humana lo que ha provocado ese alejamiento del estudiante de su contexto real gran pecado al que se acusa a la educación y sobre cuyo centro crecen las demandas para su reorganización.

Las respuestas para todas las inquietudes que aquí he planteado invitarían volver al nacimiento y a los objetivos mismos de dichas ciencias. ¿A quién y para qué interesa el conocimiento social? ¿Al Estado ayer, al sistema-mundo global hoy, para controlar y disciplinar al sujeto? ¿Acaso al ciudadano real, al sujeto que cotidianiza con su hibridez, a los negros que se debaten por un pan diario, a los cómicos ambulantes que canjean una sonrisa por un centavo, para buscar alternativas frente a su marginalidad? ¿Al investigador social posuniversitario para comprender el funcionamiento y los condicionamientos culturales emergentes? ¿Qué objetivos le gobiernan hoy a este trabajo?.

Respondamos que todos los seres humanos, en la medida que poseemos un espacio académico que nos lo brinde y en la dimensión que somos seres culturales estamos afanosos en entender las dinámicas que nos gobiernan y nos explican. Sería justo y necesario. Pero más justo aún sería que podamos usar esa ciencia para defendernos de sus tentáculos no solo apostando a la empresa sino a la real capacidad cultural que a ella acompaña. En tal

virtud, el trabajo de las ciencias sociales no se define únicamente como una posibilidad propiamente teórica, sino, sobre todo, como un campo de trabajo que aúna esfuerzos por un verdadero desarrollo social y económico de quienes damos vida a este conocimiento: los seres humanos comunes debemos poder acceder a sus resultados.

Bibliografía

Althusser, Louis. “Ideología y aparatos ideológicos del estado. (Notas para una investigación)”. *Posiciones*. Barcelona: Anagrama (1977): 69-125.

Castro-Gómez, Santiago. “Ciencias sociales, violencia epistémico y el problema de la ‘invención del otro’”, en *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO (2000): 145-159.

Castro-Gómez, Santiago y Guardiola-Rivera Santiago. “Introducción. Geopolíticas del conocimiento o el desafío de ‘impensar’ las ciencias sociales en América Latina”. *La reestructuración de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: Colección Pensar (2000): XXI-XLIV.

Foucault, Michael. *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, 1992.

Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós, 1999.

Gimeno Sacristán, José. *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Alfaomega, 2007.

López, Francisco. “Abrir, impensar; y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?”. *La colonialidad del saber, eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO. (2000): 177-198.

Palermo, Zulma. “Las voces plurales de la Teoría Literaria en la América Latina”. *Sul (Sur)*. Porto Alegre, N.º 4. (1997).

Sonntag, Heinz. “Los desafíos de las sociedades y de las ciencias sociales de América Latina y el Caribe hacia el próximo milenio”. *¿Nuevos temas, nuevos contenidos? Las ciencias sociales de América latina y el Caribe ante el nuevo siglo*. Caracas: Nueva Sociedad/UNESCO (1989): 9-27.

Vich, Víctor. *El discurso de la calle. Los cómicos ambulantes y las tensiones de la Modernidad en el Perú*. Lima, Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, 2001.

Wallerstein, Immanuel. *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México D. F.: Siglo Veintiuno editores, 1999.