



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Silos, Maureen (1995)
**“ECONOMÍA, EDUCACIÓN Y LAS POLÍTICAS DEL CONOCIMIENTO
EN EL CARIBE”**
en **Perfiles Educativos**, No. 69 pp. 62-76.

ECONOMIA, EDUCACIÓN Y LAS POLITICAS DEL CONOCIMIENTO EN EL CARIBE¹

Maureen SILOS *

Traducción: Sadie Ordiales

A partir del análisis de la enseñanza de la economía en las universidades del Caribe de habla inglesa, Maureen Silos analiza los aspectos cognitivos del subdesarrollo de las ciencias sociales en dicha región. Su trabajo se enfoca de manera particular en el papel político que juega la ciencia en la creación de representaciones y visiones del mundo, las cuales a su vez, tienen que ver con las relaciones globales de dominación. El análisis de la autora se basa en críticas a la ciencia desde las perspectivas sociológica, feminista y postcolonialista. Dichos enfoques enfatizan las maneras en que el conocimiento científico es construido socialmente. La enseñanza de la economía es analizada en la forma de un sistema particular de significados y modos de representación basados en una visión europeo-americana del mundo, la cual se basa tanto en el modelo denominado homo economicus, como en el discurso dominante acerca del desarrollo económico.



ECONOMICS, EDUCATION AND THE POLITICS OF KNOWLEDGE IN THE CARIBBEAN. *Based on the analysis of the teaching of economy in English speaking universities in the Caribbean, Maureen Silos considers cognitive aspects of underdeveloped social sciences in the region. Her work is focused in particular in the political role played by science in the creation of representations and visions of the world, which are equally dependant of the global relations of dominion. The analysis of the author is based on the criticism of science from a sociologic, feminist and postcolonialist perspective. These views stress the ways in which scientific knowledge is socially constructed. The teaching of economy is analyzed in the form of a particular system of meanings and ways of representation from an European vision of the world, which is based both on the model named Homo Economicus, and in the prevailing discourse on economic development.*

...el problema real es saber si en efecto puede obtenerse una representación verdadera de algo, o si todas y cada una de las representaciones, dado que son representaciones, se hayan inmersas, primero en el lenguaje y luego en la cultura, en las instituciones y en el ambiente político de su representante. Si la segunda alternativa es la correcta (como yo creo), entonces debemos estar preparados para aceptar el hecho de que una representación se haya eo ipso implicada, entrelazada, inmersa y entretejida con muchos otros elementos además de la "verdad", la cual en sí misma es una representación.

Edward Said, 1979:27.

* Candidata a Doctor en la Escuela de Estudios de Educación e Información de la Universidad de California.

INTRODUCCIÓN

A pesar de la nutrida investigación política y económica sobre el subdesarrollo del Caribe de la postguerra, sus aspectos cognoscitivos han recibido escasa atención. En particular, el papel político de la ciencia en la creación de las representaciones y las imágenes del mundo dentro del Caribe ha permanecido, en gran medida, sin ser cuestionado. Con demasiada frecuencia los científicos caribeños aceptan a la ciencia como un instrumento "neutral" de producción de conocimientos.

Este artículo intenta atraer la atención hacia los aspectos políticos y epistemológicos del currículo de economía de la University of the West Indies (UWI) [Universidad de las Antillas]. Con base en el supuesto de que "cada acto de conocimiento trae consigo un mundo" (Maturana y Varela, 1992), discutiré el papel político de la economía en la creación de las representaciones y las concepciones del mundo acordes con los intereses de las relaciones globales de dominación.

Mi análisis considera las críticas sociológicas, feministas y postcoloniales de la ciencia, que abordan las formas en que se constituye el conocimiento científico. Posteriormente se analiza la economía como un sistema particular de significado y modo de representación, basado en una concepción euroamericana del mundo, enfocada en el modelo del homo economicus y el discurso dominante del desarrollo.

Primero discutiré brevemente el trasplante del modelo británico de universidad al Caribe y el dominio consecuente de la economía en el discurso del desarrollo caribeño. Sigue una discusión sobre la sociología del conocimiento científico que proporcionará bases para el subsecuente examen de las relaciones entre la economía de la educación, el conocimiento y el poder en el Caribe.

El trasplante del modelo británico de universidad a Las Antillas

El colonialismo, la conquista del control directo de las tierras de otros pueblos, está íntimamente ligado a los aspectos económicos, políticos, militares e ideológicos de la globalización del modo capitalista de producción. En sus primeras etapas, esta globalización tomó la forma de la esclavitud en las plantaciones del Caribe. Si bien la creación y el mantenimiento de la esclavitud dependía de la violencia física directa, Orlando Patterson ha mostrado que la esclavitud también tenía un lado cultural distintivo, el *control no de la fuerza, sino de los símbolos*. Patterson llamó a esto el "enajenamiento natal" de los esclavos, es decir, la definición del esclavo como una persona socialmente muerta:

Los esclavos diferían de otros seres humanos por el hecho de que no se les permitía integrar libremente la experiencia de sus ancestros a sus vidas, nutrir su comprensión de la realidad social de los significados heredados de sus antepasados naturales, o anclar el presente vivo en ninguna comunidad de memoria consciente. No cabe duda de que buscaron el pasado, y de que se acercaron a los vivos emparentados. A diferencia de otras personas, lograr esto significaba luchar en contra y penetrar la cortina de hierro de sus amos, su comunidad, sus leyes, sus policías o sus guardias, y su patrimonio (Patterson, 1982:5).

Sin el constante uso de la violencia, las relaciones de dominación sólo pueden continuar mediante el control de instrumentos simbólicos, esto es, "la contraparte cultural a los instrumentos físicos usados para controlar el cuerpo del esclavo" (Ibíd.:6). Bajo la esclavitud, estos instrumentos incluían elementos culturales tales como el nombre, la vestimenta, el lenguaje; las marcas en el cuerpo y los símbolos sagrados de la religión (Ibíd.: 8-9).

Después de la abolición de la esclavitud, a finales del siglo diecinueve, la educación colonial reemplazó a la religión, en tanto instrumento principal de control simbólico. Puede argüirse que el establecimiento de la educación universitaria en 1948 introdujo un nuevo y poderoso instrumento cultural de control colonial. Esto se hace evidente al examinar las motivaciones de su creación.

En 1940 la oficina colonial británica comenzó a planear la reconstrucción y el desarrollo de las colonias a través del imperio. La administración colonial creía que el establecimiento de universidades coloniales de

ultramar era esencial para el desarrollo colonial de la postguerra, especialmente en lo que concierne a la creación de un cuadro de dirigentes nativos que pudiesen hacerse responsables de un gobierno interno autónomo después de la guerra (Parker, 1972:152).

En julio de 1943 se estableció una comisión especial, encabezada por Sir Cyril Ashquith, para investigar las necesidades de educación superior en las colonias. Esta comisión creó subcomisiones para los diferentes territorios coloniales. La subcomisión de las Antillas estaba encabezada por Sir James Irvine. La comisión Irvine recomendó, entre otras cosas, el establecimiento de una universidad en las Antillas, en forma de Colegio Universitario, que estaría bajo la dirección de un Consejo Intrauniversitario para la Educación Superior en las colonias.² No se pretendía que el Colegio fuese independiente, y por lo tanto, éste no contaba con la capacidad de otorgar grados. Los requerimientos de admisión serían los mismos de la Universidad de Londres, y los candidatos a recibir los grados universitarios debían ser aprobados por examinadores externos de la "universidad madre". Sin embargo, se tomaron ciertas disposiciones para permitir algunas adaptaciones del material de los cursos a las circunstancias locales, en cuyos casos los exámenes serían elaborados por miembros del profesorado local, y posteriormente éstos serían aprobados por la Universidad de Londres. Las estructuras de grados serían las mismas que las de la "universidad madre".

Sin temor a equivocarnos, podemos decir que la University College of the West Indies (UCWI) [Colegio Universitario de las Antillas], establecido en 1948 en Jamaica, era una copia de los conceptos educativos y los patrones de educación superior británicos. El Colegio fue explícitamente creado como una institución elitista con el fin de preparar futuros dirigentes de la nueva naturaleza de las relaciones políticas coloniales posteriores a la segunda Guerra Mundial. Por este motivo, el Colegio era en extremo selectivo y acogía sólo a una fracción de los candidatos graduados de la escuela preparatoria. Esta naturaleza elitista de la UCWI respondía a un intento deliberado por parte de las autoridades coloniales de crear un instrumento de control de la inquietud política de las sociedades altamente estratificadas. Las motivaciones políticas para el establecimiento de la Universidad se advierten con claridad en el siguiente comentario de Sir James Irvine: "...la Universidad de las Antillas se estableció en 1948 para seleccionar a los mejores y más inteligentes antillanos, con el propósito de entrenarlos para mantener bajo control a los elementos más radicales e irresponsables de la población" (citado en Thomas 1984a:19). Durante los primeros veinticinco años de la UCWI, no se cuestionó, en general, la fuerte dependencia del modelo británico. El Comité Irvine y la élite local estaban convencidos de que el modelo británico, de naturaleza elitista y alto nivel académico, era el mejor modelo para la región.

La década de los sesenta significó un momento crucial, no sólo para las naciones antillanas, sino también para el Colegio Universitario de las Antillas, dado que la mayoría de las naciones caribeñas ganaron su independencia política durante esa década y la siguiente. La independencia política fue la etapa final de un proceso que comenzó en la tercera década de este siglo con el surgimiento de movimientos nacionalistas en varias partes de la región. En 1962, la UCWI se independizó de la Universidad de Londres y desde entonces se le conoce como University of the West Indies (UWI) -Universidad de las Antillas-, con planteles en Jamaica (Mona), Trinidad y Tobago (St. Augustine) y Barbados (Cave Hill). La autonomía de UWI trajo a la luz importantes cuestiones; entre otras: la relevancia del currículo académico adaptado a las necesidades locales, el papel de la universidad en el desarrollo del Caribe y la cuestión de la libertad académica.

Es importante reconocer que el transplante del modelo británico de educación superior al Caribe, no sólo fue un transplante de estructuras educativas, sino también de currículos académicos. Sir Eric Williams fue uno de los primeros críticos de este transplante, y advirtió sobre los peligros de la imitación. Nos dice:

El currículo de una universidad británica, por perfecto que éste sea en su tierra de origen, sería inadecuado para las Antillas Británicas. Está fundado en una cultura tradicional, surgida de circunstancias fundamentalmente diferentes de aquellas prevalecientes en las Antillas Británicas. Son éstas las que deben libremente elegir lo que el currículo británico puede ofrecerles -y esto es mucho-, lo cual deberá ser adaptado a las condiciones locales para cerciorarse de que la Universidad de las Antillas Británicas sea apropiada a las personas para quienes fue concebida (Williams, 1953: 97-99).

En retrospectiva, las preocupaciones de Williams pueden parecer algo injustificadas: el establecimiento de UWI ha hecho posible el surgimiento de una rica tradición de erudición caribeña enfocada en las vidas y experiencias del propio pueblo. La historiografía caribeña de autores como C.L.R. James, Richard Pares, Lowell Ragatz y Eric Williams es muy conocida. Los científicos políticos caribeños, como Gordon Lewis, Trevor

Munroe, Archie Singham y Carl Stone, también han alcanzado buena reputación. Sin embargo, la economía ha sido el paradigma en el discurso del desarrollo del Caribe. Como señala Henry Paget:

Sirviéndose del trabajo innovador de Arthur Lewis, el pensamiento económico se ha esparcido al grado de impregnar el pensamiento de muchas otras disciplinas. Con respecto a este desarrollo en la economía, además de Lewis, debe otorgarse crédito a hombres como George Huggins, Clive Thomas, Havelock Brewster, Norman Girvan y George Beckford (Henry, 1983: 111).

No obstante, antes de concluir que la erudición caribeña y el currículo de la Universidad de las Antillas marchan bien, desearía plantear algunas cuestiones que están implícitas en los escritos de Williams. Williams advirtió sobre los peligros de la imitación y exhortó a los políticos y educadores caribeños a adaptar los currículos a las condiciones locales. Hablaba en defensa de la descolonización educativa, como parte de los más vastos movimientos para el nacionalismo y la descolonización cultural, desde los años treinta (Williams, 1953).³ Creo que el problema de imitación aún no ha sido adecuadamente planteado o resuelto. En este aspecto, es interesante tener en cuenta que Dennis Pantin, actual profesor del Departamento de Economía en UWI, San Austin (Trinidad y Tobago), afirma que:

Entre economistas, la opinión de la mayoría (es) que el Caribe no es un caso especial [...] y que por lo tanto, se pueden aplicar a la región análisis derivados originalmente de economías metropolitanas, con ajustes menores aquí y allá. La prueba de ello puede encontrarse en el contenido de la literatura de la enseñanza económica en el Caribe, incluyendo la Universidad de las Antillas, y en los análisis de política de los gobiernos regionales, las instituciones y las organizaciones empresariales (Pantin, 1994: 26; subrayado nuestro).

¿Cuáles son las implicaciones de esta afirmación con respecto a la descolonización educativa? ¿Acaso tiene sentido hablar de la descolonización de la educación superior y la economía? ¿No es la ciencia un cuerpo de conocimiento incorruptible por la política y la cultura? ¿Acaso el método científico no garantiza que el conocimiento de las distintas disciplinas científicas sea objetivo y desinteresado? ¿Es posible que la economía, con sus rigurosos y complicados modelos matemáticos, pueda ser descolonizada? Y aún si eso fuese posible, ¿por qué es necesario?

Creo que la descolonización de la economía es necesaria dado que, si bien el advenimiento de la independencia nacional puso fin a la dominación política colonial, las estructuras psicoculturales, resultado universal de la interacción sistematizada entre el colonizador y el colonizado, no necesariamente han cambiado (Césaire, 1972; Fanon, 1982; Lamming, 1984; Lewis, 1987; Memmi, 1965-1984). Esto se discute con amplitud en la literatura acerca de la Revolución de Granada y su repercusión, o la invasión de Estados Unidos el 25 de octubre de 1983. Estos trabajos no sólo analizan el contexto político y económico de estos eventos, sino también los aspectos intelectuales y cognoscitivos (Ambursley y Dunkerley, 1984; Lewis, 1987; Marable, 1987; Mills, 1990; Thomas, 1984a, 1984b).

Gordon Lewis discute la "ideología y la mentalidad colonial dependiente" del Caribe postindependiente y su papel en la Revolución de Granada. Observa que es importante reconocer que "los hábitos de cultura y la dependencia psicológica continúan en el periodo postcolonial; sería casi antinatural que no sucediese así" (Lewis, 1987: 133). La veneración por "la ciencia" (es decir, marxismo-leninismo) de los líderes del New Jewel Party (Partido de la Nueva Joya) en Granada, como ejemplifican las actas de las juntas del Comité Central, es probablemente un ejemplo extremo de la actitud general del Caribe hacia los cuerpos de pensamiento que vienen de otras metrópolis (Henfrey, 1984; Lewis, 1987; Mills, 1990; Segal, 1983; Thorndike, 1985).

Parece que esta actitud se extiende a la ciencia moderna y en especial a la economía. Sin embargo, en una región en donde la descolonización cultural es aún un grave problema, es imperativa una discusión sobre los orígenes euroamericanos implícitos en las concepciones del mundo, en los conceptos y en los modelos de economía. ¿Cómo podemos empezar a hacer esto? Un punto de partida útil es la sociología del conocimiento científico (SCC), la cual examina los orígenes sociales y culturales de los conceptos científicos, de las teorías y de las epistemologías. La siguiente sección ofrece un breve panorama de esta aproximación a la ciencia, el cual servirá de fondo para una discusión sobre el contexto de la dependencia de la economía, lo que esto implica para el currículo económico de UWI y cómo se relaciona ésta con la política del conocimiento.

Los estudios sociales del conocimiento científico

La publicación, en 1962, de *The Structure of Scientific Revolutions* [La estructura de las revoluciones científicas] de Thomas Kuhn, es ampliamente considerada como un hito en la historia de la filosofía de la ciencia. Para apreciar su importancia y su influencia en generaciones posteriores dedicadas al estudio de la ciencia, es necesario saber contra qué reaccionaba Kuhn.

Hasta la década de los sesenta, los informes de la ciencia, tanto eruditos como de dominio popular, eran considerados "heróicos". Joyce Appleby et al. explican que esta percepción de la ciencia es un legado de los dos siglos previos: "De todas las certezas heredadas de los siglos dieciocho y diecinueve, el modelo heróico de la ciencia ha probado ser el más duradero. Aun los radicales y los escépticos consideran a la ciencia como una herramienta esencial en el desmantelamiento de los viejos absolutismos" (Appleby, Hunt y Jacob, 1994:160). El heróico informe de la ciencia, también llamado historia internalista o filosofía de la ciencia, se caracteriza por las siguientes premisas:

- El razonamiento científico es autónomo de los factores sociales, culturales y políticos. Los científicos "no permiten que los asuntos no epistémicos intervengan en las evaluaciones de las afirmaciones científicas" (Fuller, 1989:13).
- Esta autonomía asegura que sólo los conocimientos más racionales, objetivos y válidos serán elegidos.
- El método científico es garantía contra las afirmaciones de conocimiento influidas por consideraciones no epistémicas.
- La ciencia es una manera universalmente superior de estudiar la realidad.

La historia internalista de la ciencia, anterior a Kuhn, se dedicaba principalmente a la descripción de las ideas y logros de mayor éxito, enfocándose en los individuos importantes responsables del crecimiento del conocimiento científico. Esta historia ilustraba y analizaba la manera en que "la ciencia buena" (racional, objetiva) siempre había triunfado sobre "la ciencia mala" (irracional, normativa).

El método científico generalmente se consideraba como la mejor manera de asegurar que la interpretación de los hechos, por medio de leyes y teorías, no fuese influida por idiosincrasias personales. Esto, supuestamente, permitió a los científicos lograr explicaciones verdaderas y objetivas sobre los hechos observados de la naturaleza. Sin embargo, a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta, los estudios históricos de la ciencia comenzaron a cuestionar los llamados "hechos independientes de la naturaleza", arguyendo que éstos no eran independientes de las creencias y teorías existentes (Russell Hanson, 1958; Polanyi, 1958; Toulmin, 1961). Estos estudios revelaron repetidas violaciones de las normas metodológicas, lo cual incitó a Kuhn y a sus colegas a buscar explicaciones de este comportamiento. Kuhn hace un recuento de sus primeras experiencias con el material histórico de la siguiente manera:

Si la observación y el experimento fuesen insuficientes para llevar a diferentes individuos a la misma decisión, las diferencias en lo que consideraron ser hechos y en las decisiones en las que se basaron, deben, pensamos, ser causa de factores personales, no tomados en cuenta previamente por la filosofía de la ciencia (Kuhn, 1992:7).

La revolución kuhniana en la historia de la ciencia reemplazó el recuento tradicional internalista del cambio científico por un recuento que incluye factores sociales. Kuhn propuso la conocida tesis de los giros paradigmáticos en el cambio científico. El cambio científico dejó de concebirse como un proceso exclusivamente racional en el cual los científicos valoran la evidencia con objetividad, y luego aceptan una teoría rival que explica mejor los hechos. Por el contrario, el cambio científico se presentó como una transición llena de ansiedades, conflictos, alianzas y contraalianzas.

Es importante señalar que Kuhn aún aceptaba la idea de una ciencia separada de la influencia política y cultural de la sociedad que la produce. Joyce Appleby et al. señalan que, "en contraste con una versión ingenua

del conocimiento humano, que concibe a la mente como una página en blanco sobre la cual se imprimen los datos de los sentidos extraídos de la naturaleza", Kuhn veía una mente organizada por teorías y reforzada por las convenciones sociales. Kuhn, sin embargo, no creía que el descubrimiento de los efectos de las teorías o de las convenciones sociales invalidaran la empresa científica. Simplemente la hizo un poco más humana (Appleby et al., 1994:165). Kuhn introdujo la visión sociológica de la ciencia, enfoque que ha generado una nueva historiografía y filosofía de la ciencia, un programa de investigación que está cambiando fundamentalmente la imagen aprendida de la ciencia.

En 1970, los sociólogos extendieron las ideas de Kuhn a la naturaleza social de la ciencia. Esta escuela de pensamiento, la sociología del conocimiento científico (mejor conocida como SCC), afirma que la producción del conocimiento científico es fundamentalmente un proceso social, y que, por lo tanto, la ciencia sólo puede ser comprendida en términos de categorías sociales (Barnes, 1974, 1977, 1982; Barnes y Bloor, 1982; Bloor, 1976; Collins, 1983; Mulkay, 1969). La originalidad del enfoque SCC es el énfasis puesto en el contenido científico del conocimiento como algo no dictado por la Naturaleza, sino algo que debe reconocerse como respuestas humanas a preguntas e intereses humanos. Barry Barnes sostiene que una de las características de la SCC es la insistencia en negar la autoridad trascendental del conocimiento científico. Dice:

...recientes estudios en la sociología del conocimiento (tratan) la aceptación de las afirmaciones de conocimiento simplemente como eventos empíricos a ser descritos, o, a lo más, a ser explicados, como se describen o se explican otros fenómenos empíricos. Estos estudios no hacen ninguna distinción práctica entre el conocimiento y la creencia, o entre nuestro "genuino" conocimiento y su "errado" conocimiento, o entre inferencias racionales o irracionales o formas de argumentos como fenómenos colectivos, o entre juicios "objetivos" o "parciales"; para los propósitos sociológicos, todos las distinciones evaluativas y los dualismos son ignorados (Barnes, 1994:25).

Los conceptos sociológicos centrales que utiliza la SCC para explicar la construcción de los hechos científicos y el conocimiento, son el "interés" y la "negociación". Su método para estudiar la construcción social del conocimiento científico es "la investigación original, de primer orden, realista, naturalista y empírica, en contraposición a los pronunciamientos derivados, de segundo orden, especulativos, prescriptivos y prejuiciados del filósofo profesional de sillón" (Ashmore 1989:5). Tal enfoque utiliza una variedad de objetos de análisis: por ejemplo, procedimientos técnicos en laboratorios, artículos científicos formales y discusiones informales acerca de las negociaciones sobre los resultados de las investigaciones.

Se supone que el conocimiento sobre la naturaleza está influido por acomodos y experiencias sociales y que, por tanto, el origen real de "Naturaleza" está en la cultura y la sociedad. Tal crítica busca demostrar cómo la construcción de los "hechos" científicos es el resultado de los intereses sociales, políticos y económicos de los científicos. Estudios de laboratorio y de archivo muestran que la manera en que las controversias científicas surgen y se alcanza el consenso en una comunidad científica, es en alto grado el resultado de los acomodos sociales y políticos (Bourdieu, 1975; Bazerman, 1988; Biagioli, 1993; Collins y Yearling, 1992; Fleck, 1979; Gilbert y Mulkay, 1984; Knorr-Cetina y Mulkay, 1983; Knorr-Cetina, 1981, 1992; Latour y Woolgar, 1979; Latour, 1987; Lynch y Woolgar, 1990; Lynch, 1982, 1985; Mulkay, 1991; Pickering, 1992; Restivo, 1988; Shapin y Schaffer, 1985; Traweek, 1988).

A pesar de que existen muchas diferencias teóricas y metodológicas y muchos conflictos entre los profesionales de la SCC, es posible identificar dos puntos principales de acuerdo. Primero, el entendimiento de que no existe ningún método científico unificado. En su lugar, hay diferencias importantes entre las ciencias, como ideales intelectuales, métodos de investigación, y el cuestionamiento del criterio para juzgar la mejor investigación (Gilbert y Mulkay, 1984; Hacking, 1983; Pickering, 1992; Proctor, 1991; Rouse, 1992, 1987; Traweek, 1992, 1993). El segundo punto de acuerdo es que las normas que guían la metodología científica y la investigación no deben estudiarse aisladas de los ideales sociales y las metas de mayor alcance.

Este último punto se enfatiza también en los análisis feministas de la ciencia, los cuales también examinan el impacto de normas sociales y culturales y los supuestos sobre la producción del conocimiento científico (Bleier, 1984; Bordo, 1987; Easley, 1981; Gilligan, 1982; Jacob, 1988; Keller, 1985, 1986, 1992; Haraway, 1988, 1989; Harding, 1991, 1992, 1993, 1994; Longino, 1990; Schiebinger, 1989, 1993; Smith, 1987). Las feministas señalan la manera en que las prevaecientes construcciones sociales de género tienen importantes consecuencias para el contenido cognoscitivo de la ciencia. De acuerdo con Sandra Harding:

...los campos y aspectos menos probables de la ciencia han resultado tener las huellas dactilares de proyectos androcéntricos. La física, la lógica, la prioridad de las matemáticas y el pensamiento abstracto, estándares de objetividad, buen método y racionalidad -se ha creído que todos éstos son inmunes a las influencias sociales. Empero, las críticas feministas han revelado las huellas androcéntricas aún aquí -por ejemplo, en los modelos mecanicistas de la astronomía moderna temprana y la física y en el código de razón como parte de la masculinidad ideal. Los argumentos feministas ayudan a despejar el terreno, para hacer preguntas mordaces similares sobre los rastros raciales y eurocéntricos en tales áreas abstractas de las ciencias, dado que éstos proporcionan valiosos recursos para tales proyectos (Harding, 1993:4).

Existe también abundante literatura sobre la historia, la filosofía y la retórica de la economía que examina temas de la construcción social del conocimiento económico (Barber, 1988; Bazerman, 1988; Clark, 1992; de Marchi, 1993; Dudley-Evans y Henderson, 1990; Henderson, Dudley-Evans y Backhouse, 1993; Hodgson, 1993a, 1993b; Hsieh y Ye, 1991; Klamer 1983; Klamer, McCloskey y Solow, 1988; Mc Closkey, 1986, 1990; Mirowski, 1988, 1989, 1994; Samuels, 1990; Whitley, 1986).

La hegemonía de la economía (y la ciencia moderna en general) es en parte epistemológica; tiene el poder de decidir qué tipos de afirmaciones del conocimiento son válidas y por qué. Este poder está legitimado por la ideología de la ciencia sin valor. Como tan vigorosamente muestra Robert Proctor en su libro *¿Ciencia sin valor?* (1991), esta ideología tuvo una importante y útil función en el pasado; pero en el presente, apenas camuflagea los valores de los científicos e ignora los asuntos morales y políticos que son parte de la ciencia. Al rastrear la historia de la idea de la neutralidad de valor desde la antigua Grecia hasta la sociología y la economía moderna del siglo veinte, el autor muestra que los cambios en el significado de la neutralidad de valor estaban estrechamente entrelazados con los cambios en las relaciones entre los científicos, el Estado y la religión.

En el siglo diecinueve, los científicos sociales utilizaban la neutralidad de valor como un poderoso argumento en su lucha por proteger las nuevas especializaciones académicas de ser censuradas por políticos, de ser utilizadas por la milicia o de ser tenidas como rehenes de las industrias nacionales para exigir resultados prácticos. Max Weber, el sociólogo alemán, se convirtió en el principal ideólogo de este movimiento, y defendió la virtud de la ciencia basado en su imparcialidad y su distanciamiento de los asuntos morales y políticos.

Además de los argumentos epistemológicos que afirman que los preceptos morales y los valores podían influir la percepción y el análisis (argumentos bien conocidos en los debates sobre positivismo), Proctor también analiza el contexto sociopolítico mayor que dio origen al significado particular de neutralidad de valor a finales del siglo diecinueve y principios del siglo veinte. Proctor señala:

La neutralidad de valor tenía dos funciones diferentes, aunque relacionadas. Por un lado, los sociólogos utilizaban la neutralidad de valor como una herramienta para refutar los intentos por parte de los marxistas de politizar la teoría social. "El socialismo científico" se convierte en uno de los blancos más comunes de la descarga de la ciencia social "no neutral" o "influida". La sociología también fue declarada neutral para evitar el cargo de que la sociología era sólo otra palabra para designar socialismo.... Los sociólogos del Deutsche Gesellschaft Fur Soziologie deseaban claramente separar la ciencia de la sociedad de las políticas de los movimientos sociales; la neutralidad servía a los jóvenes sociólogos tanto de arma ofensiva como de campo de defensa (Proctor, 1991: 103-104).⁴

Más adelante afirma que el ideal de la neutralidad de valor no perduró en Alemania, dado que, como él dice:

La década de los veinte vio el crecimiento de los movimientos para politizar la ciencia. La guerra, la revolución y el hambre no congeniaban con la pasiva y serena visión de la ciencia defendida por los sociólogos. Los años veinte presencian el crecimiento de los movimientos para politizar la ciencia con base en la clase, la raza o la nacionalidad. Las peticiones de una "cultura proletaria" (y la ciencia proletaria) o "ciencia aria" (contra una ciencia judía) comienzan a afectar el ideal liberal de una ciencia separada de los intereses políticos, aun cuando estuviese al servicio de éstos (Proctor, 1991:157).

En esta atmósfera vemos el surgimiento del positivismo y el renacimiento del ideal de la neutralidad de valor. El positivismo defiende el ideal de la neutralidad de valor en respuesta a circunstancias políticas

concretas. Sin embargo, el positivismo extiende los argumentos de la neutralidad de valor como parte de un ataque mayor contra la metafísica. La meta última (para los sociólogos positivistas y los economistas) es hacer una ciencia social más "científica", que signifique la adopción de la metodología de la física. Entre los años 1920 y 1960, el positivismo se convirtió en la filosofía dominante de la ciencia, lo cual presume un cambio específico de la ontología, la metafísica, la ética y una teoría de cambio científico.⁵ Max Weber y sus colegas, que defendían la neutralidad de valor, eran todos economistas capacitados, y es en la economía en donde vemos la defensa más fuerte de la neutralidad de valor y los mayores intentos por emular a la física.

Al adoptar la epistemología y la metodología de las ciencias naturales de finales del siglo diecinueve y principios del veinte los economistas importaron un montón de ideas relacionadas, tales como mecanismo, reduccionismo, atomismo y equilibrio. En un estudio muy debatido sobre las relaciones entre la historia de la física y la evolución de la economía, *More Heat Than Light* (1989), Philip Mirowski discute, como comenta un crítico, sobre "el fantasma de la física del siglo diecinueve en la máquina de la economía moderna" (de Marchi, 1993).

La parte más discutida de su argumento muestra cómo los teóricos de la revolución marginal (que es la base de la economía neoclásica) tomaron sus conceptos básicos de las teorías de la energía, que desde entonces fueron abandonadas. De acuerdo con Marchi, Mirowski argumenta que

...la economía neoclásica cambió el concepto de "utilidad" por el de "energía" y se apropió de la metáfora de campo, así como de las matemáticas adaptadas por los físicos para mostrar cómo las partículas toman su posición de acuerdo con el principio de la energía mínima [y que] al apropiarse de estos términos, no habían prestado atención al tema de la conservación de la energía y que, por lo tanto, legaron un conjunto de fundamentos errados a quienes más tarde erigirían la estructura de la economía moderna (de Marchi, 1993:1).

En otro estudio, Mirowski, junto con otros, muestra el origen social de la creencia de que lo social es idéntico a lo natural, y las consecuencias que esto tiene para la teorización económica. Su volumen editado *Natural Images in Economic Thought: "Markets Read in Tooth and Claw"* (1994), explora con mayor profundidad estos temas, al igual que su libro *Against Mechanism* (1988). Un tema similar se trata en *Economic Theory and Natural Philosophy: The Search for the Natural Laws of Economics* (1992).

La adopción de los principios metodológicos de la física del siglo diecinueve también conduce a nociones fundamentalistas de la verdad, lo cual presume un orden esencial del mundo. Una de estas nociones es la idea de que "uno puede descubrir un conjunto de procesos sociales que determina el comportamiento de todos los procesos en la sociedad". La otra noción es que "uno puede descubrir algún criterio absoluto que compruebe a cada pensador honesto cuál de los enfoques alternativos es, singularmente, la verdad" (Resnick y Wolff, 1988:47). El positivismo postula la neutralidad del científico y de la empresa científica y la validez universal del conocimiento que produce. Un ejemplo en economía de desarrollo es la siguiente cita: "...no puede existir un criterio de verdad y validez africano, asiático y latinoamericano. Las compañías mineras pueden ser nacionalizadas, pero el criterio de la verdad no" (Streeten, 1974:1293).

Hodgson (1993a, 1993b) trata el impacto debilitante de las metáforas mecanicistas y biológicas en el pensamiento económico. En una época en que la biología y la física⁶ pasan por drásticos cambios paradigmáticos, la adherencia de la economía neoclásica a modelos de la naturaleza caducos, resulta casi ridícula.

Ninguno de estos autores condena el hecho de apropiarse conceptos y metáforas de otras ciencias. De hecho, la apropiación mutua de metáforas es esencial para la creatividad científica. Las metáforas son esenciales para la razón, como lo han demostrado Lakoff y Johnson (1980). Lo que los críticos de las metáforas naturales en economía objetan, es la importación indiscriminada de metáforas de las ciencias naturales. Por ejemplo, la adopción del mecanismo newtoniano cartesiano en la economía conduce al olvido del hecho de que

...el sistema económico incluye a agentes, no a meras partículas que mutuamente interactúan una con otra de acuerdo con las leyes newtonianas. Los agentes económicos tienen conocimiento y propósito. Por esta razón no es posible separar completamente al observador del objeto de observación. La observación y el conocimiento del sistema económico producen un efecto en el sistema mismo [...] por ende la objetividad en el sentido de investigar un mundo que no cambia por la investigación es un absurdo (Hodgson, 1993:23).

Aunque la SCC genera estudios de ciencia y tecnología, y tanto la historia como la filosofía crítica de la economía proporcionan un importante marco de estudio de la naturaleza social y de los orígenes del contenido del conocimiento económico en el Caribe, estas perspectivas no son suficientes para comprender la producción del conocimiento económico bajo circunstancias postcoloniales. Esto se debe a que estas críticas están primordialmente enfocadas a las comunidades angloamericanas. Un examen de la producción de conocimiento económico en el Caribe, debe añadir una nueva dimensión a estas perspectivas, es decir, poder colonial. Por lo tanto me propongo examinar la relación entre conocimiento y la construcción económica de la realidad social en beneficio de las relaciones globales de dominación. A esta discusión pasaremos ahora.

Economía,⁷ conocimiento y poder en el Caribe

El papel del lenguaje en la representación de la realidad humana tiene un lugar central en mi argumento, dado que el lenguaje es crucial en el proceso de la dominación cultural. ésta es una de las razones por las que el lenguaje ocupa un lugar tan prominente en el discurso de la descolonización. Los pensadores caribeños, como George Beckford, Lloyd Best, Aimee Césaire, Frantz Fanon, Marcus Garvey, C.L.R. James, George Padmore, Walter Rodney, Clive Thomas, Eric Williams, y muchos otros, han argumentado, implícita y explícitamente, sobre la importancia de encontrar un nuevo lenguaje para comprender la realidad del Caribe, un lenguaje no impregnado de las motivaciones imperialistas y las justificaciones racistas del colonizador. Como Jerome Bruner dice:

...el lenguaje necesariamente impone una perspectiva visual y una postura con respecto a esa visión. El mensaje en sí mismo puede crear la realidad de que el mensaje personifica y predispone, a aquellos que lo escuchan, a pensar sobre (la realidad) de un modo particular (Bruner, 1986:121-122).

¿Podemos, acaso, decir que el lenguaje de la enseñanza de la economía en el Caribe crea, de cierta manera, una realidad particular? ¿Podemos, también, decir que la creación de esta realidad es en beneficio de grupos dominantes en la economía global? Una posible respuesta a estas preguntas puede hallarse al examinar las teorías económicas enseñadas en la UWI, como herramientas que reflejan la intención de las metas de su creador. Evelyn Fox Keller dice que la prueba de una teoría es que funcione, es decir, es que logre "facilita(r) los tipos de acciones para las cuales fue pensada. (Que) permita a un 'nosotros' actuar en y con el mundo en formas que un 'nosotros' consideramos deseables" (Keller, 1992:95). Los conocimientos científicos y las teorías no son sólo una representación de la naturaleza o de la sociedad, son también herramientas de intervención. Existe una relación recíproca entre representación (por ejemplo, teoría económica) e intervención (por ejemplo, política económica). Ian Hacking señala que "representamos para intervenir, e intervenimos a la luz de las representaciones" (Hacking, 1983:31).

Si aceptamos que las representaciones y las intervenciones son un reflejo de los intereses, las inquietudes y la cultura de sus creadores, como numerosos estudios de SCC lo han demostrado, ¿podemos, también, decir que las teorías económicas metropolitanas que se enseñan en la UWI son un reflejo de los intereses, las inquietudes y la cultura de sus creadores angloamericanos y no de sus practicantes caribeños? Si situamos la educación de la economía en el Caribe en un contexto más amplio de relaciones globales postcoloniales, ¿acaso no es importante comprender hasta qué punto las categorizaciones, los conceptos y las metodologías euroamericanas en el currículo académico son indicadores de control cognoscitivo o simbólico?

¿Para quién "trabajan" estas teorías? ¿Qué conocimientos son considerados válidos y cuáles son los criterios para demarcar el conocimiento válido del no válido? A continuación examinaré dos aspectos de economía tal como se enseña en el Caribe, para ilustrar la relación entre conocimiento, lenguaje y poder. Éstos son: el modelo del "hombre económico" y el discurso del desarrollo.

Homo economicus

La cultura angloamericana se caracteriza por tener dualidades jerárquicamente ordenadas que favorecen al hombre por sobre la naturaleza y la mujer; la determinación mecánica por sobre la indeterminación natural; la ciencia por sobre la metafísica; el materialismo por sobre el espiritualismo; el hacer por sobre el ser; el individualismo por sobre el holismo; la libertad por sobre la igualdad (Burkhardt y Canterbury, 1986).⁸

Algunos autores ven el surgimiento de estas dualidades en la cultura occidental como los efectos socioculturales de la decadencia de la religión y la creciente influencia de la ciencia moderna en la conciencia popular. En particular, la división de la mente y el cuerpo, que generalmente está asociada con el paradigma mecánico newtoniano cartesiano, es considerada como fuente principal de la jerarquización de estas dualidades (Berman, 1986,1989; Capra, 1982; Easlea, 1981; Foss y Rotlhenberg, 1988; Fox, 1990; Hayward, 1987; Wallace, 1989). Bajo la influencia del colonialismo y el racismo, nuevas dualidades fueron añadidas a la lista, en donde las nociones de "masculino, cultura, racionalidad, blanco, conciencia y Dios Padre" se asociaron positivamente con "mente", mientras que, "femenino, naturaleza, emociones, negro, instintos y sexo" se asociaron de manera negativa con "cuerpo". La jerarquía generalmente significa control, y en la cultura occidental moderna "la mente" y sus asociaciones deben controlar "el cuerpo" y sus asociaciones.

El modelo de *Homo economicus* refleja estas suposiciones sobre la naturaleza humana, las cuales están profundamente arraigadas. Esta criatura es, como Burkhardt y Canterbury sugieren, "el controlador paradigmático". Y lo describen así:

Teniendo todos los poderes del conocimiento infinito, la capacidad infinita de racionamiento, de auto control infinito, y la auto seguridad farisiaca que viene de la conciencia de estos poderes, el hombre económico racional confronta el medio ambiente con el propósito de imponer su voluntad sobre la naturaleza -y hasta donde el mercado lo permite- sobre otros también. Cree tener fundamentos para convertir recursos en capital, para convertir otros recursos para su propio consumo y el de otros. En todo intento de caracterizar sus procesos de decisión, de racionalizar su razonamiento, y de matematizar su comportamiento, es el controlador consumado. homo economicus es el americano paradigmático (1986: 242).

Actualmente el modelo de "hombre económico" también es criticado por una emergente literatura feminista sobre economía que hace hincapié en la manera en que las construcciones culturales de género y pensamiento sobre esta disciplina se han entrelazado mediante la metáfora (Feiner y Roberts, 1990; Ferber y Nelson, 1993; Strassmann y Polanyi, 1994). Por otra parte, la literatura feminista en el desarrollo de la economía muestra cómo algunas teorías económicas, así como algunas políticas, supuestamente neutrales en cuanto a los géneros, se hayan influidas en contra de la mujer en los países en desarrollo (Elson, 1991; Scott, 1995).

La definición de homo economicus se refiere a un hombre blanco, de clase media, individualista, que toma decisiones racionales en los países occidentales industrializados, opera en los mercados libres bajo condiciones de escasez para satisfacer los requerimientos individuales. Este modelo de hombre está íntimamente ligado a ideas cruciales sobre importantes aspectos de la naturaleza humana, del conocimiento y de la verdad, que son distintivamente occidentales y masculinas, tales como las nociones de un yo separado, de individualismo, de objetividad y de racionalidad (England, 1993; Harding, 1991; Hodgson, 1993).

El lenguaje de la economía neoclásica tiene poder, dado que, a través de los procesos de educación, certificación y publicación, así como al conferir estatus a aquellos que se adhieren al paradigma principal, los practicantes dominantes de la disciplina se aseguran de que los cánones sean aceptados y difundidos por el mundo. Además de esto, en el Caribe, América Latina y África el poder conceptual de este paradigma es reforzado por el poder financiero del FMI (Fondo Monetario Internacional) y el Banco Mundial. La economía neoclásica se está haciendo globalmente hegemónica (David, 1986; Griffith, 1991, 1994; Iglesias, 1992; ILO, 1992; Lal, 1985; Pantin, 1994a, 1994b; Ramsaran, 1989; Thomas, 1988; Toye, 1989; Watson, 1994; World Bank, 1993). ¿Acaso esto también significa que el modelo de *Homo economicus* en tanto teoría de la naturaleza humana y la sociedad, es universalmente verdadera, y que, por tanto, la economía neoclásica es, asimismo, universalmente verdadera?

De acuerdo con Mamodou Dia, economista africano del Banco Mundial, esto no es así. Dia afirma que una de las razones del fracaso de la intervención extranjera en los procesos económicos de África, es la falla del enfoque de la economía tradicional (léase: neoclásica) en reconocer totalmente la importancia de los valores políticos y socioculturales en la toma de decisiones económicas. Sostiene que la realidad económica de los países africanos, hoy día, sugiere que los supuestos subyacentes a la economía de desarrollo neoclásica no son válidos. Estos supuestos son:

Una concepción mecanicista y lineal de la historia y "el desarrollo", que asume que cada sociedad debe pasar por las mismas etapas antes de alcanzar el desarrollo; un enfoque tecnológico del desarrollo institucional y de la administración que presupone que los métodos occidentales y las técnicas administrativas son el único camino hacia la modernización; y el enfoque etnocéntrico de la cultura, que considera que la meta básica de cualquier sociedad es la de lograr los mismos valores que caracterizan a los llamados países desarrollados (es decir, el espíritu de empresa, la motivación de las utilidades, la seguridad material y el interés personal) los países que no muestran tales valores son vistos como primitivos y subdesarrollados (Dia, 1991:10).

El supuesto del *Homo economicus* es problemático en el contexto multicultural del Caribe. Si el discurso académico dominante de auto comprensión es predominantemente masculino, eurocéntrico e individualista, ¿qué puede enseñar a los estudiantes sobre su identidad y su realidad? ¿Cómo puede este "conocimiento oficial" (Apple, 1993) de la comunidad hegemónica de economistas relacionarse con la advertencia de Eric Williams sobre los peligros de la imitación? ¿Acaso este conocimiento crea en los estudiantes una percepción de la realidad que apoya el orden político económico global existente? ¿Cuáles son los mecanismos posibles para lograr esto? En palabras de Tony Bennett, es lo siguiente:

La cultura dominante gana una posición, no al ser impuesta como fuerza externa ajena, en las culturas de los grupos subordinados, sino al adentrarse en estas culturas, reformándolas, enganchándolas y, junto con éstas, a los pueblos cuyas conciencias se definen en sus términos, en asociación con los valores e ideologías de los grupos dirigentes en la sociedad. Tales procesos no sólo no borran las culturas de los grupos subordinados, ni despojan "al pueblo" de su "verdadera cultura": lo que hacen es mezclar esas culturas en un terreno ideológico y cultural en el cual el pueblo puede, por un lado, ser separado de cualquier impulso radical del que pudiese (pero no necesariamente) haberse alimentado y, por otro lado, ser conectado a tendencias ideológicas y culturales más conservadoras o, con frecuencia, manifiestamente reaccionarias (citado en Apple, 1993:56).

Estos mecanismos actualmente se analizan con respecto al discurso del desarrollo, el cual es el tema de la siguiente sección.

El discurso del desarrollo

Hay una recopilación creciente de literatura que analiza la "filosofía del desarrollismo". Uno de estos análisis problematiza los supuestos universalistas de la mayoría de las teorías del desarrollo, las cuales se basan en el supuesto de que los pueblos del Tercer Mundo se inclinan por naturaleza a aceptar y querer el modelo occidental de desarrollo, dado que éste es el único reconocido como moderno. Estos autores prestan atención a los peligros inherentes en el uso de las teorías de desarrollo y las prescripciones eurocéntricas y masculinas y, por tanto, exponen los supuestos normativos de las teorías económicas de desarrollo.

Igualmente, dichos estudios en el "discurso de desarrollo" examinan los orígenes políticos de este razonamiento en la economía y la sociología occidental, la manera en que este razonamiento llegó a institucionalizarse y cómo llegó al "mundo subdesarrollado". Además, analizan la manera en que este discurso se convirtió en el modo de representación primario del subdesarrollo y cómo ha logrado impregnar todo, al grado de que aun los críticos de este razonamiento han quedado atrapados en sus supuestos básicos (Edwards, 1989; Elson, 1991; Escobar, 1987; Esteva, 1985, 1992; Ozay, 1990; Peer y Watts, 1993; Sachs, 1992; Thrupp, 1989).

Otro grupo de trabajo critica la ciencia y la tecnología moderna y su relación con la crisis del desarrollo (Goonatilaike, 1984, 1994; Nandy, 1988; Sardar, 1988; Third World Network, 1988). La investigación de este grupo también se enmarca en "los estudios postcoloniales de la ciencia y la tecnología".⁹ Esta área de investigación se ocupa de asuntos relacionados con la dependencia cultural en la ciencia, con el papel de la ciencia y la tecnología en la destrucción del medio ambiente, con la pérdida de sistemas de conocimiento indígenas valiosos, y con asuntos concernientes al lazo de unión entre el conocimiento y el poder en la economía del mundo moderno. Este estudio ofrece un agudo discernimiento sobre la compleja relación entre las formas de dominación y de resistencia económicas, políticas e intelectuales, tanto local como globalmente.

Futuras investigaciones deben atender la pregunta que inevitablemente surge cuando los estudiosos del Tercer Mundo critican los efectos destructivos y opresivos de la ciencia y la tecnología moderna. "¿Cuál es la alternativa?" A lo cual Ziauddin Sardar responde:

Vale la pena enfatizar que no estamos buscando "alternativas" a la ciencia occidental. La noción de alternativo presume que hay una norma que, por definición, es superior, en virtud del hecho de que es la norma. El término alternativo reconoce la existencia de un marco externo de referencia, de un patrón por medio del cual se juzgan y miden las nuevas posibilidades. Estamos buscando otros sistemas de ciencia no occidentales: estos modos de hacer ciencia pueden ser tan objetivos, racionales y universales como el modo occidental de hacer ciencia, sin embargo, extraerían su legitimidad, no de los criterios de objetividad definidos por la civilización occidental, sino de sus propias concepciones del mundo [...] Lo que muchos estudiosos del Tercer Mundo están buscando no es una alternativa dentro de la concepción del mundo de la civilización occidental, sino una forma de conocer y percibir el mundo externo y resolver los problemas que tienen su origen en epistemologías no occidentales, en concepciones tradicionales del mundo. Estamos, por tanto, buscando ciencias que son diferentes en naturaleza, estilo, características y contenido. Ésta no es una meta política, sino epistemológica (1988:10; el subrayado es mío).

Yo, por un lado, estoy de acuerdo y, por otro, en desacuerdo con algunos de los supuestos básicos y los análisis de los críticos postcoloniales de la ciencia. Conuerdo con la postura que sostiene que es importante revalorar los conocimientos tradicionales locales, tanto de las "altas tradiciones culturales" (por ejemplo, la filosofía) y las "bajas tradiciones culturales" (por ejemplo, sabiduría popular), para incorporar estos modos de conocimiento a una nueva ciencia local. Ciertamente creo en la necesidad de desarrollar diferentes criterios de objetividad, universalidad y racionalidad. Esto plantea un enorme reto epistemológico para los estudiosos del Tercer Mundo.

Pero no creo que este proyecto pueda beneficiarse por el hecho de separarse del diálogo y la interacción con la ciencia occidental, ni por considerar a ésta como un proyecto monolítico de destrucción. Creo que, para poder lograr el proyecto de producción de conocimientos que estén política, económica y epistemológicamente liberados, debemos reconocer el hecho de que los estudiosos del Tercer Mundo han sido educados en la tradición de la ciencia moderna, en su lenguaje, en su metafísica, su epistemología y sus metodologías. Por lo tanto, una crítica de la ciencia desde el punto de vista postcolonial debe dirigirse a los sutiles efectos de esta educación sobre la manera en que vemos el mundo y lo experimentamos. Un poco de auto reflexión es indispensable. Por otra parte, las comunidades científicas son comunidades globales que trascienden las fronteras nacionales, y la relación entre la ciencia y la dominación postcolonial es histórica, política y epistemológicamente muy compleja.

Estos análisis del *subdesarrollo*, sin embargo, hacen hincapié en los hallazgos de la literatura educativa sobre la relación entre el lenguaje y el poder. Pareciera que los textos que se utilizan en el currículo académico de economía en el Caribe, se apoyan en las definiciones de subdesarrollo y desarrollo influidas por occidente. El problema es que no hay provisiones en el currículo para discutir los orígenes socio-políticos occidentales y la dependencia contextual de las construcciones conceptuales, políticas y epistemológicas de las categorías analíticas básicas de la economía (por ejemplo, *homo economicus*, la doctrina de la neutralidad de valores, el discurso del desarrollo), los estudiantes de la UWI no adquieren las herramientas intelectuales necesarias para la creatividad cognoscitiva y cultural eficiente. Como resultado, la socialización para convertirse en un economista caribeño no es muy distinta de la socialización para convertirse en un economista estadounidense o europeo, lo cual es un aspecto de la política del conocimiento.

Conclusión

Es necesario llevar a cabo más investigaciones con objeto de comprender la manera en que los estudiantes y los maestros compaginan las tensiones que surgen de la confrontación entre los textos de economía neoclásica y la realidad psicológica, cultural y política del Caribe. Espero haber mostrado que la economía neoclásica no es universalmente válida, dado que está profundamente inmersa en las normas sociales dominantes y los valores de la cultura angloamericana. En consecuencia, las discusiones sobre la descolonización en el Caribe no deben privilegiar a la ciencia, sino que deben hacer este modo de representación una parte integral de la lucha por la autonomía cultural, y por ende intelectual. Ya que, como Ali Mazrui dice: "Debemos encontrar una manera de descolonizar el proceso de modernización sin acabar con él" (Mazrui, 1975:331).

NOTAS

1. "El Caribe" se refiere a los catorce miembros de la Caribbean Community and Common Market (CARICOM) que son: Antigua-Barbuda, Bahamas, Barbados, Belice, Dominicana, Granada, Guyana, Jamaica, St. Kitts Nevis, St. Lucía, St. Vincent, Suriname, Trinidad y Tobago y Monserrat.
2. El Consejo Inter-universitario fue creado por la Oficina Colonial como un cuerpo especial de la universidad británica de Vicecancilleres para apoyar y guiar el desarrollo de las nuevas universidades coloniales.
3. Existe una relación recíproca entre la cultura y el movimiento nacionalista en el Caribe. Paget Henry discute la influencia del nacionalismo en los procesos de descolonización cultural en áreas como literatura, donde vemos el surgimiento de la novela caribeña con autores como C.L.R. James, Edgar Mittelholzer, George Lamming, V.S. Naipaul, Jan Carew, y otros. También vemos el surgimiento del teatro del Caribe y la dramaturgia, con la aparición de los héroes y las heroínas de Las Antillas en lugar de caracteres y tramas ajenos a la vida caribeña. En música, también, somos testigos de un proceso de caribeización, con el nacimiento de ritmos nacionales y tradiciones musicales, como el steel band, calypso y reggae (Henry, 1983:109-110).
4. Los académicos alemanes eran empleados del estado, y era muy difícil para ellos brindar apoyo político abierto a los movimientos políticos (movimientos laborales y de mujeres) que eran considerados subversivos. Hay muchos ejemplos de académicos que han perdido su trabajo debido a su filiación política, y, por supuesto, con el surgimiento del nazismo, ser judío se convirtió en un motivo más de expulsión.
5. Algunas de las principales doctrinas del positivismo son: empiricismo, fenomenalismo; una distinción radical entre "hechos" y "valores", la asunción de la unidad de la ciencia y del método científico; la asunción de que la ciencia es la mejor vía de conocimiento; la doctrina de que la ciencia está libre de valores.
6. Estos cambios son, por ejemplo, la teoría del caos, la teoría post-darwiniana de la evolución y las teorías de la auto-organización.
7. Este artículo aborda las economías neoclásicas porque esta escuela de pensamiento económico domina la disciplina y la enseñanza en el Caribe.
8. Es importante subrayar que el conocimiento humano percibe universalmente la realidad en contrastes (Laughlin, McManus & d'Aquili 1990). Sin embargo, los significados sociales de acuerdo con estos contrastes difieren drásticamente entre las culturas.
9. Véase para una visión global Harding 1993, 1994.

BIBLIOGRAFÍA

- AMBURSLEY, F. y J. Dunkerley
(1984). Grenada. Whose Freedom. London, Latin America Bureau.
- APPLE, M. Official Knowledge Democratic Education in a Conservative Age. New York, Routledge.
- APPLEBY, J., L. Hunt y M. Jacob
(1994). Telling the Truth About History. New York, W.W. Norton & Co.
- ASHMORE, M.
(1989). The Reflexive Thesis: Wrighting Sociology of Knowledge. Chicago, Chicago University Press.
- BABER, W.J., ed.
(1988). Breaking the Academic Mould: Economists and American Higher Learning in the Nineteenth Century. Middletown, Wesleyan University Press.
- BACCHUS, M.K.
(1980). Education for Development or Underdevelopment? Guyanás Educational System and its Implications for the Third World. Waterloo: Wilfried Laurier University Press.
- BARNES, B.
(1977). Interests and the Growth of Knowledge. London, RKP.
(1982). T.S. Kuhn and Social Science. London, Macmillan.
(1994). "How Not To Do the Sociology of Knowledge," en A. Megill (ed.). Rethinking Objectivity. Durham: Duke University Press.
- BARNES, B. and D. Bloor
(1982). "Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge," en M. Hollis and S. Lukes (eds.). Rationality and Relativism. Oxford, Blackwell.
- BAZERMAN, C.
(1988a). On Rhetoric in Science. Madison, University of Wisconsin Press.
(1988b). Shaping Written Knowledge. Wisconsin, University of Wisconsin Press.
- BERMAN, M.
(1981). The Reenchantment of the World. Ithaca, Cornell University Press.
- BERMAN, M.
(1989). Coming to Our Senses: Body and Spirit in the Hidden History of the West. New York, Simon and Schuster.
- BERNAL, R., M. Figueroa y M. Witter
(1984). "Caribbean Economic Thought: The Critical Tradition", Social and Economic Studies, vol. 33, no. 2: 5-96.
- BIAGIOLI, M.
(1993). Galileo, Courtier: The Practice of Science in the Culture of Absolutism. Chicago, University of Chicago Press.
- BLEIER, R.
(1984). Science and Gender: A Critique of Biology and Its Theories on Women. New York, Pergamon Press.
- BLOOR, D.
(1976). Knowledge and Social Imagery. London, RKP.
- BORDO, S.
(1987). The Flight to Objectivity. Albany, SUNY Press.

- BOURDIEU, P.
 (1975). "The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of the Progress of Reason", *Social Science Information*, vol. 14: 1947.
- BRUNER, J.
 (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.
- BURKHARDT, J. y E. Ray Canterbery
 (1986). "The Orthodoxy and Professional Legitimacy: Toward a Critical Sociology of Economics." *Research in the History of Economic Thought and Methodology*, vol. 4 (Samuels, ed.).
- CAPRA, F.
 (1982). *The Turning Point: Science, Society, and the Rising Culture*. New York, Simon and Schuster.
- CÉSAIRE, A.
 (1972). *Discourse on Colonialism*. New York, Monthly Review Press.
- CLARK, C.M .A.
 (1992). *Economic Theory and Natural Philosophy: The Search for the Natural Laws of the Economy*. Brookfield, Edward Elgar Publishing Co.
- COLLINS, H.M. y S. Yearling
 (1992). "Epistemological Chicken," en A. Pickering (ed.) *Science as Practice and Culture*. Chicago, University of Chicago Press.
- COLLINS, H.M.
 (1983). "An Empirical Relativist Programme in the Sociology of Scientific Knowledge", en K. Knorr-Cetina y M. Mulkay (eds.). *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*. London, Sage.
- DAVAD, W.L.
 (1986). *Conflicting Paradigms in the Economics of Developing Nations*. New York Praeger.
- DE MARCHI, N.
 (1993). "Introduction", en N. De Marchi (ed.). *Non-Natural Social Science: Reflecting on the Enterprise of "More Heat than Light"*. Durham, Duke University Press. (Annual supplement to volume 25 of *History of Political Economy*).
- DESMOND, A. J. y J. Moore
 (1992). *Darwin: The Life of a Tormented Evolutionist*. New York, Warner Ranks
- DIA, M.
 (1991). "Development and Cultural Values in Sub-Saharan Africa", *Finance and Development*, diciembre.
- DUDLEY-EVANS, T. and W. Henderson
 (1990). *The Language of Economics: Analysis of Economics Discourse*. London, Modern English Publications.
- EASLEA, B.
 (1981). *Science and Sexual Oppression: Patriarchy's Confrontation with Woman and Nature*. London, Weidenfeld and Nicholson. Edwards, M.
 (1989). "The Irrelevance of Development Studies," *Third World Quarterly*, vol. 11, no. 1: 116-135.
- ELSON, D. (ed.)
 (1991). *Male Bias in the Development Process*. Manchester Manchester University Press.
- ENGLAND, P.
 (1990). "Feminist Critiques of the Separative Model of Self", *Rationality and Society*, vol. 2, no. 2 (abril): 156.171.

- ESCOBAR, A.
 (1987). *Power and Visibility: The Invention and Management of Development in the Third World*. Ph.D. Dissertation, UC Berkeley.
- ESTEVA, G.
 (1985). "Development: Metaphor, Myth, Threat", *Development: Seeds of Change*, vol. 3: 78-79.
 1992. "Development", en W. Sachs (ed.) *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London, Zed Books.
- FANON, F.
 (1982/1967). *Black Skin, White Mask*. New York, Grove Press.
- FEINER, S.F. y B.B. Roberts
 (1990). "Hidden by the Invisible Hand: Neoclassical Economic Theory and the Textbook Treatment of Race and Gender", *Gender & Society*, vol. 4, no. 2 (junio): 159-181.
- FERBER, M.A. y J.A. Nelson (eds.).
 (1993). *Beyond Economic Man*. Chicago, University of Chicago Press.
- FLECK, L.
 (1979). *Genesis and Development of a Scientific Fact*. Chicago, University of Chicago Press
- FOLBRE, N.
 (1993). "How Does She Know? Feminist Theories of Gender Bias in Economics", *History of Political Economy*, vol. 25, no. 1: 167-180.
- FONTANA, B.
 (1993). *Hegemony and Power: On the Relation between Gramsci and Machiavelli*. Minneapolis, University of Minnesota Press.
- FOSS, L. y K. Rothenberg
 (1988). *The Second Medical Revolution: From Biomedicine to Infomedicine*. Boston, Shambhala.
- FOX, W.
 (1990). *Toward a Transpersonal Ecology: Developing New Foundations for Environmentalism*. Boston, Shambhala.
- FULLER, S.
 (1989). *Philosophy of Science and its Discontents*. Boulder, Westview Press.
 (1993). *Philosophy, Rhetoric, and the End of Knowledge. The Coming of Science and Technology Studies*. Madison, University of Wisconsin Press.
- GILBERT, GN. y M. Mulkay
 (1984). *Opening Pandora's Box: A Sociological Analysis of Scientists' Discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GOLDSWORTHY, D.
 (1988). "Thinking Politically About Development." *Development and Change*, vol. 19, no. 3: 505-530.
- GOONATILAIKE, S.
 (1984). *Aborted Discovery: Science and Creativity in the Third World*. London, Zed Press.
 (1993). "Modern Science and the Periphery: The Characteristics of Dependent Knowledge", en S. Harding (ed.). *The "Racial" Economy of Science: Toward a Democratic Future*. Bloomington, Indiana University Press.
- GRIFFITH, W.H.
 (1994). "Appropriate Economic Theory for the Caribbean", en H.A. Watson (ed.). *The Caribbean in the Global Political Economy*. Boulder, Lynne Rieder Publishers.
 (1991). "Lewis and Caribbean Industrialization: Policy, Theory, and the New Technology", *Journal of Developing Areas*, vol. 25, (enero): 207-230.

- HACKING, I.
(1983). *Representing and Intervening*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HANSON, N.R.
(1958). *Patterns of Discovery*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HARAWAY, D.
(1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective." *Feminist Studies*, vol. 14, no. 3: 575-595.
(1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. New York, Routledge.
- HARDING, S.
(1991). *Whose Science, Whose Knowledge? Thinking from Women's Lives*. Ithaca, Cornell University Press.
(1992). "After the Neutrality Ideal: Science, Politics, and 'Strong Objectivity'", *Social Research*, vol.59, no. 3: 567-587.
(1993a). "After Eurocentrism: Challenges for the Philosophy of Science", en D. Hull, M. Forbes y K. Okruhlik (eds.). *Philosophy of Science Association 1992 Proceedings, Vol. II*. EastLansing, Philosophy of Science Association. ed.) (1993b). *The "Racial" Economy of Science. Toward a Democratic Future*. Bloomington, Indiana University Press.
(1994). "Is Science Multicultural? Challenges, Resources, Opportunities, Uncertainties", *Configurations*, vol. 2: 301-330. (de próxima publicación) *Is Western Science an Ethnoscience? An Intersection between Feminist, Cultural and Postcolonial Studies of Science*.
- HAYWARD, J.W.
(1987). *Shifting Worlds, Changing Minds: Where Science and Buddhism Meet*. Boston, Shambhala.
- HENDERSON, W., T. Dudley-Evans y R. Blackhouse (eds.).
(1993). *Economics and Language*. London, Roudedge.
- HENFREY, C.
(1984). "Between Populism and Leninism: The Grenadian Experience", *Latin American Perspectives*, vol.11, no. 3, Summer.
- HENRY, P.
(1983). "Decolonization and Cultural Underdevelopment in the Commonwealth Caribbean", en P. Henry y C. Stone (eds.). *The Newer Caribbean: Decolonization, Democracy, and Development*. Philadelphia, Institute for the Study of Human Issues.
- HODGSON, G.M.
(1993a). *Economics and Evolution: Bringing Life Back into Economics*. Cambridge, Polity Press.
(1993b). "Why the Problem of Reductionism in Biology Has Implications for Economics", *World Futures*, vol.37: 69-90.
- HSIEH, C. y Ye M.
(1991). *Economics, Philosophy and Physics*. New York, Armonk. IGLESIAS, E.V.
(1992). *Reflections on Economic Development: Toward a New Latin American Consensus*. Washington, D.C., Inter-American Development Bank.
- INTERNATIONAL LABOR ORGANIZATION
(1992). *The Role of Trade Unions in Periods of Structural Adjustment Programmes*. Trinidad-Tobago, ILO Office.
- JACOB, M.
(1988). *The Cultural Meaning of the Scientific Revolution*. New York, Knopf.
- KANTH, R.
(1992). "Economics and Epistemology: A Realist Critique." *Capital & Class*, no. 47, (verano): 93-112. (ed.)
(1994). *Paradigms in Development: Classical Perspectives, Critiques, and Reflections*. New York, M.E. Sharpe.

- KELLER, E.F.
 (1985). *Reflections on Gender and Science*. New Haven, Yale University Press.
 (1986). "Making Gender Visible", en T. de Lauretis (ed.). *Feminist Studies/Critical Studies*. Bloomington, University of Indiana Press.
 (1992). *Secrets of Life, Secrets of Death: Essays on Language, Gender and Science*. New York, RKP.
- KLAMER, A.
 (1983). *Conversations with Economists: New Classical Economists and Their Opponents Speak Out on the Current Controversy in Macroeconomics*. Savage, Rowman & Littlefield Publishers.
- KLAMER, A. y D. Colander
 (1990). *The Making of an Economist*. Boulder, Westview Press.
- KLAMER, A., D.N. McCloskey y R. Solow (eds.).
 (1988). *The Consequences of Economic Rhetoric*. Cambridge, Cambridge University Press.
- KNORR Cetina, K.D.
 (1981). *The Manufacture of Knowledge: An Essay on the Constructivist and Contextual Nature of Science*. Oxford, Pergamon.
- KNORR Cetina, K.D. y M. Mulkay (eds.).
 (1983). *Science Observed: Perspectives on the Social Study of Science*. London, Sage.
- KUHN, T.
 (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, University of Chicago Press. (2nda. ed. 1970, con un nuevo epílogo).
- KUHN, T.
 (1992). *The Trouble With the Historical Philosophy of Science*. Cambridge, Dept. of the History of Science, Harvard University.
 LAKOFF, G. y M. Johnson
 (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press.
- LAL, D.
 (1985). *The Poverty of "Development Economics"*. Cambridge, Harvard University Press.
- LAMMING, G. (ed.)
 (1984). *Papers of the Second Conference of Intellectual Workers*. Trinidad y Tobago, Mount St. Benedict (enero): 13-14.
- LATOUR, B.
 (1987). *Science in Action*. Cambridge, Harvard University Press.
- LATOUR, B. y S. Woolgar
 (1979). *Laboratory Life. The Social Construction of Scientific Facts*. London, Sage.
- LAUGHLIN, C.D. Jr., J. McManus y E.G. d'Aquili
 (1990). *Brain, Symbol, and Experience: Toward a Neurophenomenology of Human Consciousness*. Boston, Shambhala.
- LEWIS, G.K.
 (1987). *Grenada. The Jewel Despoiled*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press.
- LEWIS, W.A.
 (1954). "Economic Development with Unlimited Supplies of Labour", *The Manchester School*, vol. XXII, no. 2: 139-191.
 (1955). *The Theory of Economic Growth*. London, Allen & Unwin.
 Lipschutz R. y K. Conca (eds.).
 (1993). *The State and Social Power in Global Environmental Politics*. New York, Columbia University Press.

- LONGINO, H.
 (1990). *Science as Social Knowledge. Values and Objectivity in Scientific Inquiry*. Princeton, Princeton University Press.
- LYNCH, M.
 (1982). "Technical Work and Critical Inquiry: Investigations in a Scientific Laboratory", *Social Studies of Science*, vol.12: 499-533.
 (1985). *Art and Artefact in Laboratory Science*. London, RKP. LYNCH, M. y S. Woolgar (eds.)
 (1990). *Representation in Scientific Practice*. Cambridge, MIT Press.
- MARABLE, M.
 (1987). *African and Caribbean Politics: From Kwame Nkrumah to the Grenada Revolution*. Verso, London.
- MATURANA, HR. y F.J. Varela
 (1992). *The Tree of Knowledge. The Biological Roots of Human Understanding*. Boston, Shambhala.
- MAZRUI, A.
 (1975). "The African University as a Multinational Corporation: Problems of Penetration and Dependency", *Harvard Educational Review*, vol. 45: 331-352.
- MCCLOSKEY, D.N.
 (1986). *The Rhetoric of Economics*. Brighton, Wheatsheaf Books Ltd.
 (1990). *If You're So Smart: The Narrative of Economic Experience*. Chicago, Chicago University Press.
- MEMMI, A.
 (1965). *The Colonizer and the Colonized*. New York, Orion Press.
 (1984). *Dependence. A Sketch for a Portrait of the Dependent*. Boston, Beacon Press.
- MILLS, C.W.
 (1990). "Getting Out of the Cave: Tension Between Democracy and Elitism in Marx's Theory of Cognitive Liberation", *Social and Economic Studies*, vol. 39: 1-50.
- MIROWSKI, P.
 (1988). *Against Mechanism: Protecting Economics from Science*. Lanham, Rowman & Littlefield.
 (1989). *More Heat Than Light: Economics as Social Physics; Physics as Social Economics*. Cambridge, Cambridge University Press. (ed.)
 (1994). *Natural Images in Economic Thought: "Markets Read in Tooth and Claw"*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MULKAY, M.
 (1969). "Some Aspects of Cultural Growth in Natural Sciences", *Social Research*, vol. 36: 22-52.
 (1991). *Sociology of Science. A Sociological Pilgrimage*. Bloomington, Indiana University Press.
- NANDY, A.
 (1988). *Science, Hegemony and Violence: A Requiem for Modernity*. Tokyo, The United Nations University.
- NELSON, J.
 (1992). "Gender, Metaphor, and the Definition of Economics", *Economics and Philosophy*, vol. 8: 103-125.
- O'DONNELL, G.
 (1978). "Reflections on the Pattern of Change in the Bureaucratic-Authoritarian State", *Latin American Review*, no, 8: 3-38.

- PANTIN, D.
 (1994a). "Techno-Industrial Policy in the Restructuring of the Caribbean", en H.A. Watson (ed.). *The Caribbean in the Global Political Economy*. Boulder, Lynne Rieder Publishers.
 (1994b). *The Economics of Sustainable Development in Small Caribbean Islands*. Dept. of Economics, Trinidad-Tobago.
- PARKER, P.
 (1972). *Change and Challenge in Caribbean Higher Education: The Development of the University of the West Indies and the University of Puerto Rico*. Ph.D. Dissertation, Florida State University.
- PARRY, J.H., P. Sherlock y A. Maingot
 (1987). *A Short History of the West Indies*. London, MacMillan Publishers.
- PATTERSON, O.
 (1982). *Slavery and Social Death: A Comparative Study*. Cambridge, Harvard University Press.
- PEET, R. y M. Watts
 (1993). "Introduction Development Theory and Environment in an Age of Market Triumphalism", *Economic Geography*, vol. 69, no.4: 227-253.
- PEPPER, D.
 (1984). *The Roots of Modern Environmentalism*. London, Routledge. PETITJEAN, P.
 (1992). *Science and Empires: Historical Studies about Scientific Development and European Expansion*. Dordrecht, Kluwer.
- PICKERING, A., ed.
 (1992). *Science as Practice and Culture*. Chicago, University of Chicago Press.
- POLANYI, M.
 (1964). *Personal Knowledge*. Chicago, Chicago University Press.
- PROCTOR, R.N.
 (1991). *Value-Free Science?* Cambridge, Harvard University Press.
- RAMSARAN, R.F.
 (1992). *The Challenge of Structural Adjustment in the Commonwealth Caribbean*. New York, Praeger.
- RESNICK, S. y R. Wolff
 (1987a). *Knowledge and Class: A Critique of Political Economy*. Chicago, University of Chicago Press.
 (1987b). *Economics: Neoclassical Versus Marxian*. Baltimore, Johns HOPKINS University Press.
 (1988). "Marxian Theory and the Rhetorics of Economics", en A. Klarnar, D.N. McCloskey y R.M. Solow (eds.). *The Consequences of Economic Rhetoric*. Cambridge, Cambridge University Press.
- RESTIVO, S.
 (1988). "Modern Science as a Social Problem", *Social Problems*, vol. 35: 3-28.
- ROUSE, J.
 (1987). *Knowledge and Power: Toward a Political Philosophy of Science*. Ithaca, Cornell University Press.
 (1992). "What Are Cultural Studies of Scientific Knowledge?", *Configurations*, vol.1: 1-22.
- SACHS, W. (ed.)
 (1992). *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London, Zed Books.
- SAID, E.
 (1979). *Orientalism*. New York, Vintage Books.

- SAMUELS, W.J. (ed.)
 (1990). *Economics as Discourse. An Analysis of the Language of Economics*. Boston, Kluwer Academic Publishers..
- SARDAR, Z.
The Revenge of Athena: Science, Exploitation and the Third World. London, Mansell Publishing Ltd Sassen, Saskia
 (1992). *The Mobility of Labor and Capital: A Study in International Investment and Labor Flow*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHIEBINGER, L.
 (1989). *The Mind Has No Sex? Women in the Origins of Modern Science*. Cambridge, Harvard University Press.
 (1993). *Naturés Body: Gender in the Making of Modern Science*. Boston, Beacon Press.
- SCOTT, C.V.
 (1995). *Gender and Development: Rethinking Modernization and Dependency Theory*. Boulder, Lynne Rieder Publishers.
- SEDERBERG, P.C.
 (1984). *The Politics of Meaning*. Tucson, The University of Arizona Press.
- SEGAL, Aaron
 (1983). "Background to Grenada", *Caribbean Review*, vol. XII, no. 4 (Otoño).
- SHAPIN, S. y S. Schaffer
 (1985). *Leviathan and the Air Pump: Hobbes, Boyle and the Experimental Life*. Princeton, Princeton University Press.
- SMITH, D.
 (1987). *The Everyday World as Problematic: A Feminist Sociology*. Boston, Northeastern University Press.
- SO, A.Y.
 (1990). *Social Change and Development: Modernization, Dependency, and World-Systems Theories*. Newbury Park, Sage Publications.
- SORRI, M. y J.H. Gill
 (1989). *A Post-Modern Epistemology: Language, Truth and Body*. Lewiston, The Edwin Mellen Press.
- SQUIRES, G.D.
 (1994). *Capital and Communities in Black and White: The Intersection of Race, Class, and Uneven Development*. New York, SUNY Press.
- STRASSMANN, D. y L. Polanyi
 (1994). "The Economist as Storyteller: What the Texts Reveal", próximamente en *Out of the Margin: Feminist Perspectives on Economic Theory* (1995). London, Routledge.
- STREETEN, P.
 (1974). "Social Science Research on Development: Some Problems in the Use and Transfer of an Intellectual Technology", *Journal of Economic Literature*, no. 12: 1290-1300.
- THIRD WORLD NETWORK
 (1988). *Modern Science in Crisis: A Third World Response*. Panang, Malasia, Third World Network.
- THOMAS, C.Y.
 (1984a). "Reflections on the Evolution of the University System in the English-speaking Caribbean", Paper presented at the 2nd Caribbean Conference of Intellectual Workers, Trinidad-Tobago, enero 13-14.
 (1984b). "Hard Lessons for Intellectuals", *Caribbean Contact*, September.
 (1988). *The Poor and the Powerless: Economic Policy and Change in the Caribbean*. New York, Monthly Review Press.

- THORNDIKE, T.
(1985). Grenada: Politics, Economics and Society. Boulder, Lynne Rieder Publishers.
- THRUPP, L.A.
(1989). "Legitimizing Local Knowledges: From Displacement to Empowerment for the Third World People", Agriculture and Human Values (Verano): 13-24.
- TOULMIN, S.
(1961). Foresight and Understanding. New York, Harper & Row.
- TOYE, J.
(1989). Dilemmas of Development: Reflections on the Counter-Revolution in Development Economics. 2a. ed. OXFORD, Blackwell.
- Traweek, S.
(1988). Beamtimes and Lifetimes: The World of High Energy Physicists. Cambridge, Harvard University Press.
(1993). "An Introduction to Cultural and Social Studies of Sciences and Technologies", Culture, Medicine and Psychiatry, vol. 17: 3-25.
- VARELA, F.J., E. Thompson y E. Rosch
(1991). The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience. Cambridge, The MIT Press.
- WALLACE, B.A.
(1989). Choosing Reality: A Contemplative View of Physics and the Mind. Boston, Shambhala.
- WATSON, H.A.
(1994). "Introduction: The Caribbean and the Techno-Paradigm Shift in Global Capitalism", en H.A. Watson (ed.). The Caribbean in the Global Political Economy. Boulder, Lynne Rieder Publishers.
- WHITLEY, R.
(1986). "The Structure and Context of Economics as a Scientific Field", Research in the History of Economic Thought and Methodology, vol. 4 (W. Samuels, ed.).
- WILLIAMS, E.
(1968). Education in the British West Indies. New York, University Place Bookshop.
- WORLD Bank
(1993). Latin America and the Caribbean: A Decade After the Debt Crisis. Washington, D.C., World Bank.