

Paulina Aliaga de la Fuente

Universidad de Santiago de Chile

**El discurso político y referentes geoculturales de las reformas educativas en Chile y México: evaluación docente y relaciones de poder, más allá de la evidencia**

*The aim of this study, is the analysis of the power relations that affect a generation of educational reform processes that mobilize our continent today. Furthermore, from the theoretical references of discourse analysis in critical politics, and geo-cultural power relations Mouffe, Laclau and Wallerstein (among others) based on the proposals for teacher evaluation in specifically in the cases of Chile and México. Policies in both countries are preferably aimed at generating evidence. As a result, these policies put on tension and debate teacher autonomy, human capital education system, and streamlining achievements towards objectification of the idea of a teaching quality.*

*El objetivo de este estudio analiza las relaciones de poder que inciden en la generación de los procesos de reforma educativa que hoy movilizan a nuestro continente. A partir de las referencias teóricas de discurso político y relaciones de poder geoculturales de Mouffe, Laclau y Wallerstein (entre otros). A partir de las propuestas de evaluación docente en los casos de Chile y México, políticas que en ambos países apuntaron preferentemente a la generación de evidencia y resultados que han puesto en tensión y debate: la autonomía docente, el capital humano del sistema educativo, y la racionalización de logros hacia la objetivación de la idea de calidad de la enseñanza.*

*Palabras claves: discurso, geocultura, evaluación, reforma educativa, docentes.*

La coyuntura política que ha enfrentado Chile y México durante los mandatos presidenciales vigentes, han estado acompañada por una serie de anuncios de reformas políticas, que presentan como eje rector, el cambio del orden estructural vigente en la institucionalidad del Estado en materias llamadas “claves” por su grado de implicancia en el desarrollo de la ciudadanía. En particular, interesa a este estudio el caso de la evaluación docente en las Reformas Educativas de ambos países.

Tanto en México como Chile, el abordaje comunicacional desde los gobiernos implicó una estrategia de rapidez y urgencia que inauguraba el compromiso con los programas gubernamentales de países tan disímiles en sus construcción políticas como históricas. Ambas reformas fueron anunciadas y situadas en la discusión legislativa en menos de 100 días.

Es en relación a este proceso, que el sistema educativo y los docentes involucrados diariamente en el trabajo de enseñar han sido interpelados con una serie de discursos que implican promesas de cambio y acuerdo político para la transformación normativa e institucional del sistema educativo. En ambos países, la serie de temáticas vinculadas al discurso de reforma apela a una transformación, que bajo los adjetivos de estructural, recoge en su presentación discursiva las formas de argumentación y articulación que han acompañado a la política internacional en la materia. Así, desde un espacio simbólico hegemónico, integran una narrativa común para la presentación de los ideales que movilizan las nuevas reformas, tales como: calidad de la educación, equidad en la enseñanza, profesionalización docente, evaluación de desempeño, competencias profesionales, entre otros; se han convertido en significantes, comunes a un marco de

integración nacional y regional en ciclo de cambios globales de la política internacionales en materia educativa que ha impactado a nuestra región en tiempo y formas de acción común en la búsqueda de establecer mejoras en los sistemas nacionales de enseñanza.

El rol articulador de una perspectiva positiva de los éxitos obtenidos por los países desarrollados en las reformas, han construido un correlato discursivo, de acciones e impacto en los ideales de las sociedades latinoamericanas y los intentos de generación de políticas que permitan llegar a la consecución de objetivos ejemplares. Las lecturas entre líneas de este proceso histórico en el ámbito educativo nos permiten generar un mapa de comprensión histórico político de las tensiones que hemos enfrentado como países en vías de desarrollo y las traducciones que nuestra clase política ha realizado sobre las recomendaciones internacionales en los distintos tiempos de la política educativa.

Para poder indagar sobre la discusión discursiva entre estas tensiones tomo como referente teórico la mirada crítica que surge a partir de las llamadas visiones posmarxistas sobre la construcción moderna de la teoría social, discutiendo sobre ello el carácter mental, positivo y universal de su construcción en convergencia con la movilización social entendida desde la lectura clásica en: a) la identificación de la noción de “clase”, b) los supuestos totalizantes que intentaron el vaciamiento de una composición social plural hacia un acuerdo racional, objetivo y homogéneo vinculado a la pretensión de la centralidad del poder como también a los conflictos de fundación y legitimidad del binomio Estado – nación; c) las posibilidades y formas de articulaciones políticas entendidas como un juego discursivo que moviliza significantes vacíos del discurso ideal como núcleo articulador hegemónico de una práctica política. (Laclau y Mouffe; 2011)

Esta mirada deconstructiva ha permitido generar una lectura crítica sobre ideas como el *consenso* y la *reconciliación en la democracia* que blindó la defensa de la racionalidad occidental. A partir de estas referencias, ha permitido articular una forma de comprensión crítica sobre las reformas educativas y las confianza reformadora de base que promueve en su presentación política, y en particular en el caso de la evaluación docente que frente a una práctica contextual en el espacio escolar, disloca la carga positiva de su diseño técnico y político. En particular el análisis propuesto por Laclau y Mouffe congrega una serie de trabajos que ofrecen herramientas de intelección para indagar sobre lo social como “espacio discursivo, entendiendo por ello una constelación de significados (Buenfil; 1994; p.10) de carácter material, antagónico e indecible (Laclau; 1993; p.123).

Los autores abordan la importancia de la articulación de puntos nodales ó significantes en la selección de contenidos de una práctica discursiva, que permite a “un particular asumir la función estructurante de un universal” (Laclau y Mouffe; 2011; p.12). La articulación de estos universales impulsó la formación de un espacio de legitimación discursiva, en donde algunos de los intelectuales convocados en el caso que revisamos por los Estado, los organismos internacionales, la academia, los medios de comunicación, deciden promover este ideal, contribuyendo en la difusión del significado de ese universal, en búsqueda de una identificación común que permitirá legitimar prácticas y acciones específicas, cruzadas por diversas posiciones de poder y situadas en contextos políticos e históricos disímiles. En definitiva, la organización de la cultura como un intento de dirección del espacio discursivo y construcción del espacio social (Gramsci, 1960).

### *Referentes históricos de la política global en educación*

Cuando el derecho a la educación se elevó como una de las causas que impactó con fuerza los movimientos sociales desde mediados del siglo XX, comenzó la trayectoria que transformaría desde entonces la responsabilidad de educar, en un interés de Estado, situando a la “escuela pública” en la base de los procesos de institucionalización del sistema educativo y la responsabilidad estatal en la tarea de enseñar.

En adelante, la educación sufriría diversas transformaciones, institucionales y discursivas; pero el mayor impacto de ella en la historia contemporánea fue asumir el compromiso del acceso universal a la escuela, alrededor del mundo. Afirmándose en las políticas de los países hegemónicos, para luego construir un referente internacional de derecho que agrupara a los países en la ampliación y promoción desde la escolarización para la ciudadanía, hacia su formación para el trabajo a través de la educación superior.

Fue en medio de los procesos de rearticulación del sistema mundo y la geopolítica mundial a partir de la caída de Alemania, luego de la II Guerra Mundial, en donde surge el acuerdo entre los ministros de educación de los países aliados para crear, un organismo internacional que tenga a su cargo las directrices de la articulación hegemónica cultural de occidente. Así en 1945 surge la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO<sup>i</sup>, organismo a través del cual se fue sumando poco a poco una gran cantidad de países que buscan converger en los objetivos sobre el desarrollo de la sociedad por venir. UNESCO se constituye así en un mecanismo que busca advertir errores del pasado, para entregar apoyo estratégico a la hegemonía de EE.UU en el mundo, y es que como nos recuerda Wallerstein, ya en 1918 “Alemania rehusó admitir su derrota por el

control del sistema mundial e instó en disputar una nueva ronda de batalla” (p. 18, 2007) y en esta ocasión no se podía volver a repetir la historia, a riesgo de una nueva inestabilidad global. Por primera vez la geopolítica evidenciaba el peso de la cultura, en donde el poder de la movilización Alemana se concentró en su espíritu anti – universalista, separándose ideológicamente de los otros metarelatos vigentes: liberalismo y el comunismo, ambos coinciden en una perspectiva universal.

De esta forma la UNESCO pasó a ser el organismo internacional para: *contribuir a la paz y a la seguridad en el mundo mediante la educación, la ciencia, la cultura y las comunicaciones* (1946). Es decir uno de las piezas institucionales de lo que Wallarstein llama geocultura: *marco cultural dentro del que opera el sistema mundo* (p.24, 2007). La mediación ideológica debía ser apoyada no sólo por un aparato vinculado a la educación sino también por una política que direccionara recursos económico al despliegue del “telón” para el desarrollo. Así la trastienda de la educación a nivel global, pasó a relacionarse directamente con el Banco Mundial, y a partir de la creación de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OECD) formada en 1961. La OECD comienza a disputar los espacios de incidencia en la articulación de la política educativa, muchas veces con alta discusión respecto a las recomendaciones de UNESCO; distanciándose finalmente con fuerza en los años 70’, del compromiso estratégico y pedagógico nuclear de UNESCO: *promoción del derecho social al disfrute de la educación y la urgencia de articular los procesos educativos con los medios de producción del sistema mundial*. A diferencia de este marco estratégico OECD identifica en la educación y el dominio de los lineamientos para promover el desarrollo económico de las naciones y la lucha contra la desigualdad social.

*El paso a la mercantilización de la educación:*

Ya durante los años setenta, del siglo XX en medio de la crisis del petróleo, los organismos como el Banco Mundial y la OECD advertían que los Estados no podían gastar grandes cantidades de recursos en los llamados cuatro básicos del Estado de Bienestar: Salud, Vivienda, Pensiones y Educación. La recomendación se hizo clara en los años ochenta con la llegada del Presidente Reagan en EE.UU y su alianza estratégica con Margareth Thatcher en Inglaterra, para llevar a cabo la privatización de los cuatro básicos, a fin de diversificar el campo financiero a costa de la delegación subsidiaria de servicios, que aseguraban una demanda permanente. De esta forma la política educativa comenzó su giro al neoliberalismo y la delegación de su administración a los ciudadanos. En la práctica el contenido (curriculum) seguía siendo contralado por el Estado, y la administración del sistema quedaría tercerizada a un nuevo grupo.

La tercerización de la educación, fortaleció a un gran número de agentes privados que comenzaban a mediar entre el Estado y la política pública. Ya en la década de los noventa comenzamos a ver la colonización de los sistemas educativos (Sevares; 2014) por agentes privados, en América Latina como en otros países, el primer gran efecto, grotesco por lo demás, fue la irrupción de un sin fin de instituciones de educación superior privadas. Política de liberalización de representación de intereses ciudadanos que terminaron generando grandes mercados de capitales, sin proyecto ni interés en la relación entre formación, trabajo, proyecto país y generación de expectativas en los jóvenes ciudadanos y sus familias.

En adelante, el mapa de relaciones y tensiones entre organismos internacionales, instituciones estatales y políticas educativas, disputarán durante 30 años el tránsito hacia la mercantilización y tercerización del sistema educativo. *El gran experimento*, como lo ha llamado Cristián Bellei en su última publicación (2015), ejercicio de campo estratégico para contrapesar la correlación de fuerzas políticas interesadas en influir, en la legitimación de un modelo de competencias, donde la psicopolítica instituye y promueve una rivalidad interminable, a modo de sana competición, como una motivación de excelencia (Chul Han; p. 33, 2014). La motivación, el proyecto, la competencia, optimización y la iniciativa son inherentes a la técnica de dominación del régimen neoliberal. El impacto de esta estrategia en la identidad docente en América Latina, ha logrado oprimir desde una posición hegemónica del conocimiento y poder, y el menoscabo del reconocimiento efectivo a la profesión docente. Un juego de especulaciones respecto a los procesos de formación actuales y tradicionales del magisterio, y su impacto en la responsabilidad de incidir en los procesos de modernización y mejora del sistema escolar. La duda, en el caso de los maestros y profesores ha cuestionado tanto la práctica efectiva de logros y retrocesos a través de índices y parámetros de logros que dejan a un lado las condiciones de vida y enseñanza de los profesionales de la educación en nuestra región. La cultura de la culpa, juega con el lugar e influencia que tiene la profesión docente en la sociedad latinoamericana, visibilizando los espacios de desprestigios que salen de la esfera pedagógica hacia los espacios administrativos y laborales del ejercicio docente.

Se ha impulsado desde mediados de los noventa una serie de programas para fortalecer la formación y visualizar las dificultades: ofertas de cursos para la formación permanente sin tener ello una correlación de impacto en los procesos de enseñanza; un mercado de



evaluación y certificación de gran impacto en la movilización de capitales desde los Estados a los organismos competentes y la adquisición de consultorías, apoyos y programas “exitosos” para la construcción de modelos de evaluación profesional sin contar con una claridad en las formas de retroalimentación contextualizada a los profesionales en ejercicio, y procesos de acompañamiento en el sistema de evaluación profesional. La desconfianza y la ausencia de mecanismos de valorización dejan entrever en estas políticas intereses de dominio y control sobre los sistemas educativos nacionales. En donde sus actores profesionales adolecen de la puesta en valor de su quehacer y la automatización en la generación de políticas públicas y contenidos independientes de la trastienda del orden hegemónico del sistema mundo. Situadas en las necesidades transversales de la diversidad constitutiva de los sistemas educativos nacionales en América Latina.

*Influjos en los casos de México y Chile:*

En esta dinámica internacional, encontramos los casos de México y Chile, entre otros países de la región, traduciendo recomendaciones internacionales en las llamadas reformas educativas. Ambos discursos parten inaugurando la gestión de los actuales gobiernos promoviendo ideales comunes, en el caso mexicano la idea de *educación de equidad y calidad* y en el caso chileno la educación como un *derecho social*. En este último converge una serie de ideales que el primer Ministro de la reforma educativa en Chile, Nicolás Eyzaguirre llamó *cambio de paradigma en la educación*<sup>ii</sup> el cual ofrecía como camino de realización práctico, el cambio legal mediante la legislación de los proyectos de ley que promovieron como primer paso: fin al lucro, copago y selección. Que en la traducción de los ideales a los cuales apela leemos: *educación pública, gratuita y en igualdad de condiciones*. De la misma forma, los discursos del primer Secretario de Educación Pública

durante el actual gobierno, Emilio Chuayffet, consagraba los pasos de la reforma como parte del camino a la consecución de una educación de *calidad y equidad*<sup>iii</sup>.

La reforma educativa, promovida como un proyecto desde el Estado democrático, recoge en su ideal las demandas de la sociedad, manifestadas muchas veces en la protesta por mejoras específicas. La urgencia en torno a un cambio estructural en el sistema educativo, en el caso chileno ha estado marcado por la subsidiariedad del sistema educativo y las consecuentes desigualdades en la condiciones de aprendizaje de los estudiantes, como de enseñanza y trabajo de los docentes; problemas que enfrenta México desde la ineficacia en la distribución de recursos desde el aparato Federal a los distintos Estados del país.

Las referencias contextuales para el caso mexicano resulta más complejas producto de la pluralidad constitutiva del sistema escolar, en particular la llamada reforma ataca puntos emblemáticos del aparato administrativo del sistema educativo y su impacto directo en la gestión política del trabajo docente, a través de la promoción de un cambio constitucional que permitiría asegurar la transformación del conflicto entorno a la asignación de plazas para el ejercicio de la docencia, a través de la ley general de Servicio Nacional Docente y la constitución del Sistema Nacional de Evaluación Educativa conducido por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). Transformándose en un llamamiento que en los últimos años a movilizó la política de América Latina hacia las directrices de la política internacional en torno a la discusiones sobre los sistemas educativos y las necesidades de modernización su funcionamiento. Cambios acompañados de mecanismos de participación y difusión que han permitido situar un marco geocultural en el sistema mundial que invita a coincidir, no sólo en la ejecución política de una reforma sino más bien en aquellas partes

más ocultas (Wallerstein; 2007) y difícil de apreciar como son los empujes hacia nuevas valoraciones y concepciones de respecto a la injerencia y capacidad de acción de las sociedades sobre temas contingentes a la construcción del imaginario colectivo entorno a la educación y sus actores a través de la participación en la construcción de un proyecto que espera ser legitimado y ejecutado por los actores involucrados (Ávalos; 2013)

La política de evaluación docente, surge a partir de la influencia internacional por generar evidencias para la modernización de la educación. El conflicto interpretativo de la evaluación resulta complejo, pues en la teoría educativa los procesos de evaluación de proceso resultan ser proyectos de larga data en el tiempo y gran impacto en su gestión; siempre acompañado de un respeto al contexto y el reconocimiento de la capacidad autónoma en la gestión escolar docente. Otras tendencias son aquellas en donde la ejecución de la política evaluativa se sumó a los criterios performativos<sup>iv</sup> (Ball; 2003), en la cultura del accountability, en donde la recolección de evidencia objetivable del trabajo en clases permitiría conocer cómo mejorar las trayectorias docentes. El conflicto en su ejecución es trabajar con herramientas que permitan una rápida recolección para una intervención activa en: formación permanente, incentivo económico y desvinculación de los docentes que no logran superar los objetivos básicos de acreditación de competencias.

Chile, comenzó la puesta práctica de la evaluación docente en el año 2003, aplicada a los docentes el sistema municipal (47% del sistema escolar del país), mediante 4 instrumentos: i) autoevaluación, ii) evaluación de un par externo a través de entrevista, iii) evaluación del equipo directivo, y portafolio constituido por la planeación de una unidad y la filmación de una clase de 40 minutos. Los resultados de los docentes ha mejorando año a año, como también el reconocimiento económico en el 2% del profesorado<sup>v</sup> que decide acceder a

rendir una prueba de conocimiento específico en su área para ratificar su nominación de competente o destacado. Por otro lado, no se evidencia un impacto del proceso de la evaluación, en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, repitiendo las experiencias de los casos de EE.UU en experiencias evaluativas que no constituyeron más que sobrecarga de trabajo para los profesores. En Chile, los docentes declaran tener una mayor carga laboral y una irrupción de sus vidas privadas producto de la posburocratización que implica asumir la aplicación de reformas como la evaluación docente. En razón de ello, en febrero de este año se ha promulgado la nueva ley de Carrera Profesional Docente que busca reformular entre otras puntos, el sistema de evaluación docente, entregando condiciones de tiempo y acompañamiento para la aplicación de un proceso evaluativo formativo.

Por otro lado, en México el proceso de reforma actual de reforma, coincide con el modelo de evaluación que Chile comienza a reformular por su ineficacia<sup>vi</sup>. La aplicación de la política en menos de tres años a mostrado como la rapidez juega en contra de toda reforma educativa. La gestión política de la reforma y específicamente de la evaluación a llevado a contrapelo una historia de desprestigio de la profesión docente que ha fragmentado las bases de la construcción conjunta que requiere toda reforma, más aún en el espacio educativo, la presión judicial, policial y militar a derribado los principios de la ley y la armonía técnica del trabajo del INEE. La aplicación exitosa de la evaluación, bajo la culpa o el miedo fragmenta las bases de todo intento de generación de mejoras formativas en el ámbito educativo.

En ambos casos los conflicto que genera el abismo entre el planteamiento de la ley y el desconocimiento de la situación cotidiana, el contexto y experiencia de los docentes, ha impulsado a las asociaciones involucradas a incentivar procesos de diálogo y reflexión que den cuenta del análisis contextual que realizan los sujetos sobre la propuesta de reforma. Ello va acompañado por las ansias de reconocimiento e incidencia sobre la discusión que encabezará las formas práctica que tomara la ley y la implementación de una nueva institucionalidad para la educación pública.

Las dificultades políticas de abordar las reformas han sido, las consecuencias en el alto costo que significa un trabajo que no acomoda a la rápida legitimación de la gestión política: de largo plazo, de poca visibilidad para el público en su implementación, políticamente complejas. Lo que en la practica ha impactado en la mediación que realizan los partidos de gobierno a la hora de enfrentar en sus programas los retos de la reforma, como también los de la legitimación ciudadana de su actuar en medio. Las consecuencias que ello ha traído es el desorden en su aplicación, carencia de coherencia y la inestabilidad política. Asociado a la dispersión institucional de los organismos responsables, la generación de programas que no tienen una continuidad política ni evaluativa con respecto a su impacto y la proyección de estrategias a partir de esa experiencia.

#### *Reflexión Final hacia el impacto en las Escuelas:*

Los impulsos de las reformas educativas, deben apostar por una transformación de la promoción vertical que actualmente existe en nuestra región. En donde el crecimiento profesional de los docentes implica por lo general el abandono del trabajo en aula para asumir otras funciones en cargos de gestión. Fortalecer la educación pasa por procurar que

los buenos profesores permanezcan generando impacto en la salas de clases y se reconozca su desarrollo profesional desde la experiencia pedagógica, para eso lo primero es la confianza en los agentes que cotidianamente han ejercido esta función. Los principios y estrategias que subyacen en la mayoría de dichas reformas, deja de lado la experiencia en el vínculo pedagógico, profesionalización y la participación docente. La lógica de implantación unidireccional cierra la posibilidad de generar proyectos participativos. La imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos) generan resistencia a los procesos de innovación educativa.

Es fundamental, atender los diversos planos que docentes enfrentan al aplicar reformas: el plano personal, sus concepciones didácticas, atribuciones, metas, capacidades de autorregulación, experiencias previas, así como complejos procesos motivacionales. Hablar de innovación educativa, requiere garantizar cambios en el desarrollo de habilidades didácticas, creencias y actitudes de las personas involucradas en el proceso educativo; pasando además por transformar las relaciones con la instituciones vinculadas al sistema educativo, y los centros de formación de formadores a través del conocimiento, prácticas sociales y educativas. Ya que no basta sólo con la adquisición de habilidades o técnicas didácticas, y mucho menos con seguir las indicaciones de los diversos organismos internacionales traducidas en la política educativa de nuestro país.

Resulta fundamental advertir, el lugar del relato político que hoy sustenta la coyuntura de la política evaluativa de los docentes en el sistema educativo. Expectativas y desilusiones que apelan al sentido común de un discurso positivo, aún vinculado a la urgencia de retomar el proyecto de Derecho Social y Humano de la Educación. Diane Ravitch, ex secretaria de

educación de los gobiernos de Bush y Clinton, confirma en sus declaraciones el grado de agobio que generó una política pública educativa copada de mecanismos generadores de evidencia, sin proyecto de investigación que buscara hacer algo con ellas. Pagar por tanta evidencia, a generado grandes beneficios al capital financiero, y desgastado enormemente la autonomía docente y el capital humano del sistema educativo que hoy en los casos de Chile y México como en el de otros países de la Región, exige un retorno a las confianzas, la contextualización y el fin del clientelismo en el sistema educativo.

---

<sup>i</sup> Constituye su sede en París a mediados de los años 50`.

<sup>ii</sup> El anuncio vinculado al cambio de paradigma en el educación se empleó como arco de reunión de los proyectos legislativos presentados a partir del 17 de abril de este año, luego de establecer una serie de reuniones con los agentes de la comunidad educativa: profesores, estudiantes secundarios y universitarios, rectores, alcaldes, sostenedores

<sup>iii</sup> La calidad y equidad se utilizan a partir de la presentación de la reforma educativa por el Presidente Enrique Peña Nieto desde 2012, incorporándose en las especificaciones estratégicas de los puntos clave de la reforma. En particular las leyes secundarias de: Sistema Nacional para la evaluación de la Educación, Servicio Profesional Docente.

<sup>iv</sup> Ball llama criterios performativos, a la cultura que centra la legitimidad en la generación de datos, resultados, antecedentes objetivables que permiten establecer juicios de valor sobre el trabajo pedagógico.

<sup>v</sup> [www.docentesmas.cl](http://www.docentesmas.cl)

<sup>vi</sup> coinciden los instrumentos de evaluación, con la diferencia que en México integran la evidencia de material de estudiantes.

#### Bibliografía:

Ávalos, Beatrice (editora), 2013, *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*, Santiago, Editorial Universitaria.

Ball, Stephen, 2003, *The teachers` soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policy* N°18, pp. 215 – 228.

Bellei Cristián, 2015, *El gran experimento: mercado y privatización de la educación chilena*, Santiago, Lom ediciones.

Buenfil, Rosa Nidia, 1994 *Cardenismo, Argumentación y Antagonismo en Educación*, México DIE-CINVESTAV- IPN.

Chul Han \_Byung, 2014, *Psicopolítica*, Barcelona, Herder editorial.

Gramsci, Antonio, 1960, *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Buenos Aires, Editorial Lautaro.

Laclau, 1993, *nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, ediciones nueva visión.

Laclau, Ernesto y Mouffe Chantal, 2004, *Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Sevares, Julio, 2014, *El poder en la globalización financiera: tensiones entre Estados, lobbies y ciudadanos*. Buenos Aires, Ediciones *Capital Intelectual*.

Wallerstein, Inmanuel, 2007, *Geopolítica y geocultura*, Barcelona, Kairos ediciones.