



Roberto Follari\*

## Ernesto Laclau, el populismo y la educación

### RESUMEN

Hay diversos modos de apropiación de la teoría de Laclau que se expresan también hacia el campo de interpretación de lo educativo. Sin discutir la legitimidad de los mismos, nos importa destacar que entendemos central la cuestión del populismo, más que la del posmarxismo o la apelación postestructuralista, en tanto aquella es previa en la identidad político-ideológica del autor, y ha subtendido calladamente al conjunto de su obra. También creemos que la politicidad –ligada al populismo– es sin dudas el aspecto central y constituyente en la obra de Laclau, de modo que resulta decisiva para ser sostenida en su análisis. Tal condición de relación a lo político sirve para pensar la situación de los países latinoamericanos actuales, sobre todo a partir de comienzos del siglo XXI. De tal modo, Laclau no proveería bases para entender de otra manera a la educación en cuanto tal, sino un determinado modo de explicar los antagonismos políticos y su productividad, y la educación sería un específico campo de dichos antagonismos dentro del conjunto de la organización social. La forma en que cierto racismo anti-indígena y europeizante subtiende los contenidos educativos en la Argentina, sería ejemplo de cómo la educación expresa una condición de políticas migratorias que exceden ampliamente a lo específicamente educacional.

### PALABRAS CLAVE

Laclau ▪ populismo ▪ educación ▪ política

\* Roberto Follari es doctor y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis; doctor honoris causa del CELEI, Chile. Fue profesor de Epistemología de las Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Cuyo, asesor de UNICEF y de la CONEAU. Recibió el Premio Nacional sobre Derechos Humanos y Universidad del Servicio Universitario Mundial y la distinción Juana Azurduy del Senado de la Nación.



Se ha escrito sobre Laclau y los estudios educativos (Buenfil, 2019), y se lo ha hecho con detalle y exhaustividad. En esa indagación señera se relata acerca de la gran cantidad de grupos y redes internacionales que relacionan la obra del gran politólogo argentino con la interpretación de los hechos educativos, en los avatares de los sistemas escolares. La autora del trabajo ha sido y es animadora de algunas de esas redes, así como participante frecuente de las mismas.

Mayoritariamente se ha tratado de relacionar el “análisis político del discurso” con diferentes aspectos de lo educativo (contenidos curriculares, organización institucional, formación docente, análisis epistemológico). Es una perspectiva por completo legítima, que busca tomar la obra del autor como un todo y aplicarla a pensar cuestiones sobre educación. Tal propósito se señala expresamente (nota 31, p. 70): se aclara allí que el acercamiento de Laclau al gobierno de Néstor Kirchner, y al posterior de su esposa Cristina Fernández, no es un tipo de “apropiación” objeto de análisis en dicho libro.

Nuestro acercamiento, en cambio, toma tal condición de politicidad constitutiva de la obra de Laclau como lo central, sin detenerse en lo epistemológico, o en la discusión de la ontología de lo social que supone la teoría discursiva de dicho autor. En este caso se trata de hablar de política y educación –o de la política en la educación– en términos de Laclau: y no en cualesquiera dentro del conjunto de su obra, sino en aquellos que se relacionan específicamente al concepto de populismo.

Incluso, en relación con el populismo, cabe subrayar que en nuestro caso se trata de investigar los movimientos populistas, a diferencia de otras interpretaciones sobre el autor argentino (legítimas también, ciertamente) que plantean la búsqueda de las articulaciones populistas que pudiera haber en algunos movimientos, donde el objeto es “lo populista” en cuanto tal (Melo, 2021). Aquí nos interesan las políticas de movimientos que han realizado gobiernos nacional/populares en Latinoamérica –especialmente durante el siglo XXI– al margen de cuán ortodoxamente en cada caso cupiera aplicarles la noción laclausiana de “populismo”, en cuanto pudiera dar razón de todos y cada uno de sus diferentes momentos y prácticas.

¿Cuál es la justificación de nuestro propio recorte? La principal, pensar el aporte de Laclau a partir de sus consecuencias propiamente políticas. Hemos discutido algunas consecuencias de su ontología (Follari, 2010), pero ella nos interesa ahora al solo efecto de cómo sirve (o deja de hacerlo) en relación a una comprensión fecunda de los procesos concretos de transformación histórica que se han intentado (y se intentan hoy) en la región nuestroamericana.

Esto requiere justificar por qué consideramos que para hablar de Laclau hay que centrarse en el populismo. A diferencia de otras interpretaciones (Buenfil, 2019, p. 51), para la nuestra lo principal a destacar en Laclau no es el momento de su separación teórica del marxismo, sino más bien su insistencia subterránea –desde el comienzo de su obra– en entender el populismo como modelo alternativo al dominante dentro de las formas de agregación/representación de intereses en el sistema político vigente.



Verdad es que Laclau no habló del populismo durante un largo período de su obra. Pero nos sentimos autorizados a sostener que fue ese el modelo político que subtiende al conjunto de su producción, solo que no tuvo opción de mantenerlo en la Europa despolitizada, consumista y satisfecha de las dos últimas décadas del siglo XX. En verdad, en ese continente era la socialdemocracia la que realizaba las finalidades redistribucionistas y ensanchadoras de derechos que entendemos propias del populismo, si entendemos al mismo como “populismo latinoamericano de izquierda” (Follari, 2010).

Para este caso, es ese el único populismo que nos interesa enfocar. Y sostenemos que la socialdemocracia europea fue barrida por la globalización de la década de 1990, de su propuesta de reforma al interior del capitalismo. La pérdida de peso del Estado debilitó a una postura que –en lo formal–, mantiene los mecanismos de agregación de poder y de ejercicio del pluralismo en los mismos términos que los partidos neoliberales. De tal modo, ese Estado redistribucionista perdió su previo poder sobre las economías nacionales, y así la socialdemocracia se diluyó en una forma más de política de libre mercado. La trayectoria de esta decadencia socialdemócrata la encontramos en figuras como la de Felipe González, en su paso desde ser paladín de la oposición a integrarse a la OTAN en tiempos de la transición española, a volverse lobbista de las empresas de ese país en Latinoamérica, o regenteador de políticas del imperio del Norte sobre la Venezuela post-Chávez.

Sostenemos que Laclau se quedó entonces sin referente político concreto –en Latinoamérica se imponía generalizadamente el neoliberalismo–, de modo que esto lo animó a cierta apuesta a los movimientos sociales como ocupantes contingentes de lo universal, a partir de su singularidad de intereses por vía de significantes flotantes en disputa (Laclau, 1996).

Pero cuando el chavismo presentó de nuevo la opción populista en nuestro subcontinente, y esto se reforzó luego por la aparición del kirchnerismo en la Argentina del año 2003, Laclau volvió a su identidad primigenia: su adhesión al populismo. La misma había sido evidenciada previa a su radicación en Europa, por su participación en el partido que dirigía Jorge Abelardo Ramos, marxista que apoyaba desde esa postura al peronismo, según lo atestigua su larga obra escrita. Y sin duda que ello se había plasmado conceptualmente en uno de los tres artículos que compusieron el libro del autor de Essex publicado a fines de la década de 1970 (Laclau, 1978).

El populismo en Laclau no es entonces una derivación tardía o una preocupación temprana, sino el modelo político que tuvo por deseable –por mucho tiempo *in pectore* y sin referente empírico concreto– el celebrado politólogo. Y sin duda que debe asumirse que lo político era constitutivo de su obra, pues no se trata de un teórico que derivó hacia consecuencias en la política, sino de alguien que desde la política activa derivó a la teoría politológica.

Por ello, no coincido con el supuesto de que él habría resentido su calidad teórica por asumir el lodo de la realidad política, sus urgencias y malentendidos (Aboy Carles, 2015, p. 186). Asumo, por el contrario, que Laclau mostró grandeza al resignar las comodidades de su prestigio académico en programas de televisión,



o en compromisos concretos que hicieron que se lo atacara de los modos más patéticos (Revista Noticias, 2014): para él la teoría estaba al servicio de la política, en un sentido no inmediatista ni instrumental, por cierto. Lo principal era la historia concreta; lo secundario, las ortodoxias conceptuales. Por eso jugó su nombre en el apoyo a los gobiernos kirchneristas, o subordinó su presencia en un centro de investigación del Ecuador a que se le presentara al presidente Correa, según supe por parte de actores directos que le realizaron la invitación.

## LA EDUCACIÓN, ESA EXTRAÑA

Laclau no trabajó específicamente sobre lo educativo, ni sostuvo algún discurso sistemático al respecto. Por el contrario, dejó establecido que, personalmente, no se hacía cargo de lo que se estuviera escribiendo o diciendo al respecto por parte de académicos y académicas que, sin embargo, en muchos casos se formaron con él (la misma Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, Myriam Southwell). Como me confió personalmente en su visita a Mendoza del año 2011, esos desarrollos eran cuestión de quienes los hacían, no suya.

La aclaración –hecha por el mismo Laclau y no por nosotros– es válida para marcar que hay estudios *acerca* de la obra de Laclau y sus aplicaciones en la educación, pero no los hay *de parte de* Laclau en ese sentido. Por cierto que ello es reconocido explícitamente en el libro de Buenfil, de modo que no cabe ningún equívoco al respecto (Dussel en Buenfil, 2019, p. 17). En ese libro se argumenta largamente la justificación de esa tarea de aplicación realizada, la cual entendemos por completo legítima. Cualquier legado conceptual está disponible para aplicarlo, modificarlo, repensarlo, recontextualizarlo. De eso se trata cuando se piensa la obra de Laclau en relación con la educación, y es lo que se viene realizando en los diversos grupos, seminarios y redes que se exponen en el libro de la autora mexicana.

Por supuesto, sostener esa afirmación en términos generales y abstractos, nada dice acerca de la concreta aplicación que en cada caso se haya realizado: esta puede ser más o menos fiel a la obra de Laclau, puede ser más o menos fecunda para pensar aspectos de lo educativo, puede ser o no un aporte de importancia. No es nuestro propósito discutir aquí esas cuestiones.

Sí lo es, advertir que nuestro trabajo queda incluido dentro de las “generales de la ley”. Este artículo es también un atrevimiento personal de aplicación de Laclau al campo educativo, y por ello corre por nuestra exclusiva cuenta. La deuda con el gran autor de Essex no deja de estar muy presente, pues las categorías desde las cuales pensaremos son centralmente las suyas. Pero las específicas articulaciones temáticas con lo educativo son de nuestra exclusiva responsabilidad. Si bien el principal factor para pensar la problemática deviene aquí de la calidad politológica de la obra de Laclau, las necesarias sinuosidades que presentaremos sobre la singularidad de lo educativo, habrán de asignarse a nuestras propias posibilidades y limitaciones.



## ¿CUÁL LACLAU PARA PENSAR LA ESCUELA?

Comencemos por subrayar la dificultad para hacer cambios sustantivos en las prácticas educativas, sin sufrir reacciones furibundas desde el poder del establishment, ese que no siempre tiene en sus manos el manejo de los gobiernos, pero siempre dispone el de las grandes corporaciones, las principales empresas, la banca concentrada, las enormes propiedades rurales, los múltiples medios de difusión, la mayoría del aparato judicial, y la geopolítica del imperio a su favor. Es ese el peso mayor, el de los poderes fácticos que trascienden a cualquier gobierno y operan en todos. Y que tienen a su favor la ideología hegemónica (Follari, 2014), en nombre de la cual muchos padres de familia creen intocables los contenidos curriculares que se les impartieron cuando niños, con la sacralidad que suele adscribirse a las primeras experiencias vitales.

La educación trabaja sobre el conjunto de la población, y por ello –para poder sostenerse en tanto universal– solo puede impartir grandes acuerdos culturalmente preestablecidos. Ello hace a la educación estatal –la del “sistema” educativo como conjunto– necesariamente conservadora, aunque haya algunas excepciones individuales, de algunos establecimientos o prácticas de aula específicas. Somos conscientes de esta dificultad nada menor. También de que ella no impide que se establezcan reformas parciales que podrían ser resistidas, pero también hallar sostén en gobierno/s donde existiera la voluntad política de establecer determinadas modificaciones deseables a nivel curricular o procedimental.

Es curiosa la dualidad del establishment para con la educación. En realidad, esta no suele interesarles: no forma parte de la inversión estratégica dentro de sus gobiernos, los presupuestos asignados suelen ser famélicos, y las administraciones neoliberales solo la incluyen en el discurso ante situaciones de compromiso y efemérides de ocasión.

Pero si alguien llega a pretender modificar en algo la situación de ese espacio que tan poco les interesa, se vuelven feroces defensores del *statu quo* y muestran férrea voluntad de que allí nada sea modificado sin su propia decisión o –cuanto menos– explícito consentimiento.

La paradoja es solo aparente: es la de quien posee un espacio tan consolidado como propio, que no lo aprecia ni lo visualiza. Es como a veces sucede con algún viejo terreno, adquirido hace mucho tiempo y no utilizado: se lo tiene descuidado y abandonado, pero si de pronto aparece alguien que quiere ocupar ese espacio, surge un acendrado sentimiento de propiedad a reivindicar. De tal modo, la poca valoración no implica escasa apropiación, sino lo contrario: la asunción de una apropiación consolidada.

A partir de este abandono hacia la educación por parte del poder económico concentrado, a la vez que rige resistencia a que en su espacio se produzcan modificaciones de peso que pudieran afectarlo en el largo plazo (y en explícito reconocimiento de dichas dificultades), es que pensamos lo que puede derivarse de la teoría de Laclau hacia lo educativo. Nos importan decisiones políticas a tomar al respecto más que la sola teorización de lo que allí ocurra, la que por



cierto habrá que tener en cuenta como base conceptual de esas modificaciones posibles a impulsar.

Partamos señalando que nos parece más acertada la noción sobre la constitución populista de identidad que se formula en el libro de la década de 1970 (Laclau, 1978), que la más acabada –y “pasada por el postestructuralismo”– que se presentó en el siglo XXI (Laclau, 2008). En esta última se remite a la ya célebre “cadena equivalencial de demandas”: pero si bien existen demandas múltiples sintetizadas por el liderazgo populista, tal síntesis no nos parece una agregación de demandas previamente formuladas *desde abajo* e independientes entre sí. Nos parece más lograda la idea de una “interpelación discursiva” desde la palabra del líder: ella sintetiza incluso demandas implícitas y no formuladas, y es incluyente no de una serie de fragmentos, sino de una identidad de conjunto interesada en la ocupación del aparato del Estado. Ello se liga a dos cuestiones que nos parecen decisivas: el liderazgo personal es fundamental al populismo (Panizza, 200, pp. 34 y ss.), no es adventicio o secundario. Y los movimientos populistas se han construido casi siempre *desde el Estado mismo*, no desde una previa situación fermentada en el campo de la sociedad civil (Follari, 2010), aunque de lo que se ha tratado es de responder a una condición de crisis en esa sociedad civil (guerra del agua en Bolivia, Caracazo en Venezuela, “que se vayan todos” en la Argentina, etc.).

Lo dicho remite a entender que habitualmente el “significante vacío” de Laclau es el nombre del líder (o la lideresa), y es en tal nombre que se sintetiza tanto la libidinización afectiva por parte de los sectores populares, como la constitución de la identidad compartida por el conjunto de los miembros del movimiento del caso (peronismo, kirchnerismo, correísmo, chavismo, etc.). Nuestra interpretación es que para sectores plebeyos de la población, para la *plebs* como uno de los significados de la noción de “pueblo”, es más tangible identificarse con una figura personal que con un programa, una ideología, o alguna otra forma de mediación abstracta de la interpelación política.

Algunos detalles posteriores dieron más precisión a aquella postulación inicial de Laclau, señalando el peso de los medios masivos de propalación del discurso y las específicas condiciones de recepción del mensaje interpelante del líder (De Ipola, 1982), pero ello no niega la validez de la propuesta, solamente la precisa más.

He aquí una de las cuestiones que tienen que ver con lo educativo: la asunción de que en la llamada “democracia representativa” los liderazgos personalistas son caudillescos y demagógicos está largamente establecida, y la referencia al pluralismo y a la periodicidad de ocupación de cargos públicos suele implicar –por negación– la presunción de que tales liderazgos resultan indeseables y antidemocráticos.

Al margen de que es equívoco superponer lo democrático con lo republicano (como argumentaremos más adelante), y que en nombre de ello se habla de principios democráticos cuando en verdad se trata de excluir de la representación a aquellos que la ejercen por la identificación con un liderazgo (es decir, se trata de hacer una clara discriminación excluyente y antidemocrática), lo cierto es que cabría discutir diferentes modos de la representación política en las escuelas y no



dar por sentado que aquella de los populismos sea una “desviación” respecto de algún previo ideal constituido.

Los populismos no han abolido las elecciones periódicas, ni la representación plural en los parlamentos: por ello, la acusación de que vienen a terminar con las formas de la representación política republicana es a menudo interesada y casi siempre falsa. Que hayan permanecido en cargos por períodos largos, no lo han hecho por tanto tiempo como Köhl o Merkel en la prestigiosa Alemania, de cuyas cualidades democráticas nadie dudaría: solo han permanecido cuando han sido elegidos repetidamente en elecciones libres. Y en cuanto a la condensación en los valores de una figura personal, cualquier lectura de Freud muestra largamente que los afectos se relacionan y activan en relación con personas, no primariamente con ideas o con abstracciones.

Esto exige acabar con el mito dicotómico de que, por ejemplo, en la historia argentina los caudillos federales fueron personalistas (Facundo Quiroga, Felipe Varela, Estanislao López, etc.), y que las figuras del bloque social dominante y porteño no lo fueron (Mitre, Sarmiento, Roca, etc.). Los apellidos de los personajes del bloque hegemónico se han repetido como ministros, presidentes y embajadores, por larguísimos años: por caso, los Mitre todavía hoy, a 170 años de la batalla de Caseros, están ligados a uno de los principales diarios –y ahora canal de televisión– de la Argentina (“La Nación” y “La Nación+” respectivamente). Sin embargo, no están sospechados de personalismo ni de amiguismo. El peso de los intereses objetivos que estos políticos y militares han sostenido, hace innecesario subrayar sus nombres: a ellos no los une directamente la política, sino la permanencia de esos intereses. Los sectores populares, a falta de propiedades en común, tienen que cohesionar sus intereses por vía de la política misma: no tienen tales intereses constituidos desde el comienzo, como sí los sectores hegemónicos. Por ello es que el nombre del líder tiene un rol de constitución de identidad común, mientras los nombres equivalentes del sector hegemónico no cumplen tal rol: la identidad está en los intereses establecidos, y ya compartidos. Por eso no destacan los nombres: no porque no permanezcan largo tiempo repetidamente en el poder, como cualquier consideración sobre los sectores dominantes en Latinoamérica bien demuestra.

Por ello, deberá aprenderse a respetar los liderazgos personales como una forma posible y admisible de representación política, no más ni menos legítima que otras dentro del juego plural de las democracias representativas. Y ello exige una fuerte modificación curricular, pues ha sido habitual asociar –explícita e implícitamente– los liderazgos personales al autoritarismo, el totalitarismo y la demagogia.

Ligado a esto, está la cuestión de que el universalismo de la educación se sostiene en la ficción de la neutralidad valorativa de los contenidos y procedimientos escolares. La escuela es límpida y virginal en tanto no entra a ella abiertamente la política, con su concomitante división de aguas y su pérdida de la inocencia ínsita en la pretendida neutralidad (la cual supone el imposible de que hay interpretaciones imparciales de la historia y de los hechos en general).



De tal manera, una necesaria aportación de la teoría del populismo hacia la educación, radica en la necesidad de dejar claro que la historia se puede contar de diversos modos, que hay conflicto de interpretaciones a su respecto, y que ello hace al pasado tanto como al presente. La politicidad constitutiva de la vida social de alguna manera debe ser explicitada a los estudiantes: y no en la clave obvia de “los buenos y los malos” (muy evidente, en la Argentina, en la condena hacia Juan Manuel de Rosas como figura del siglo XIX, y en la exaltación de sus rivales liberales), sino en aquella que fuera capaz de exhibir argumentos contrapuestos, visiones diferenciadas, que permitieran a los estudiantes –incluso en el nivel primario– saber que ha habido posiciones diversas en los conflictos nacionales, y que la unanimidad ante ellos nunca ha sido posible, y además no es deseable.

Ello permitiría dejar de entender a lo político como una especie de factor patógeno que debiera mantenerse lejos de lo escolar, para que fuera asumido como una parte necesaria de la asunción de las condiciones reales en que se ejercen la vida social y su dimensión ciudadana. Abrir a la pluralidad política el abanico de las interpretaciones –exigiendo de los docentes que no se limiten a la sola exposición de la que les es propia–, serviría a enriquecer enormemente la aptitud cívica de los estudiantes, tanto como a ampliar la gama de comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos, aquellos que les llegan por las conversaciones de los adultos y por los medios de comunicación, que los niños con el actual formato “higiénico” de las currícula de nivel primario y de inicios de la escuela media, no tienen posibilidad de interpretar.

## PARADOJAS DE LO ESCOLAR: LO ILUSTRADO COMO VALOR

La escuela promueve un arbitrario cultural (Bourdieu et al., 1981), pero lo presenta como si fuera ajeno a cualquier determinación por lo social: es “la” cultura la que sería llevada a las jóvenes generaciones por el aparato educativo. Pero no solo los contenidos tienen un sello de clase social (y también de dominación colonial, de género y de etnia), sino que es inmanente a ellos la valoración “del saber”, del conocimiento en cuanto tal: la escuela se dedica específicamente a la función de sostenerlo y reproducirlo.

Ciertamente que el conocimiento es un bien social que entendemos valioso, incluso más en este tiempo de neo-barbarie de las extremas derechas que llaman al terraplanismo y al rechazo a las vacunas en nombre de caprichos inauditos, en este tiempo de redes y usos mediáticos instalados en las *fake-news* (Follari, 2020a).

Pero ello no impide advertir que el valor de lo ilustrado –como sostén axiológico implícito de la actividad educativa– promueve de modo silenciado, automático, la desvaloración de lo que en el mismo eje semántico aparece como su contrario: el desconocimiento de la cultura letrada, la ignorancia del buen decir y escribir, las costumbres no pasadas por la regimentación de las formas elaboradas. De tal manera, lo escolar promueve de manera callada, y casi como un efecto inevitable,



el rechazo –cuando no el desprecio– por las culturas no-letradas, que aparecen entonces como bárbaras y salvajes.

Tal clivaje entre lo “civilizado” escolar y la “barbarie” encarnada en campesinos, analfabetos en general y diversos nichos sociales de la pobreza, ha sido ampliamente codificado por algunos teóricos, e incluso armadores de nuestros sistemas educativos, como fuera en Argentina el caso de Sarmiento (1990). De tal modo, el rechazo de la “barbarie” popular está fuertemente anclado en lo escolar, en parte como automatismo, en parte como misión explícita que ciertas élites criollas de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX impusieron en nuestros países.

Ese efecto tiene que ser puesto en conciencia por las mismas escuelas, a fin de ser aminorado en su eficacia. Difícilmente se lo pueda eliminar de cuajo, pues sería contradictorio con la misión de lo educativo mismo; no tenemos la fe en la razón que expresó Bourdieu (2000) en un texto en que llama al autocontrol racional por parte del científico: creemos que pensar los propios lentes ayuda a que controlemos parte de sus efectos, pero no nos provee lentes diferentes. Sin embargo, poner en conciencia y tematizar la valoración otorgada a lo ilustrado por la propia escuela, sirve para atenuar la desvaloración de las culturas cotidianas y populares que no se ciñen a los cánones de dicha ilustración.

Cierto diálogo con los saberes populares se vuelve necesario. No creemos que toda forma de dicho diálogo funcione, ni que la ciencia sea solo un discurso cualquiera más, desde el punto de vista de la producción y validación del conocimiento (Follari, 2019), pero, sin duda, que su exclusividad en cuanto a validez es menor que la que se le ha asignado, y que hay saberes prácticos y saberes populares consolidados que la escuela no ha sabido recoger ni valorar. Habrá que hacerlo: será el modo de disminuir el rechazo por lo plebeyo y lo popular, será el modo de advertir que hay en curso saberes diversos, y que aquellos que no responden a los cánones de los consagrados por lo escolar, en muchos casos atesoran contenidos y habilidades que, a los que nos hemos formado en el sistema educativo, nos son desconocidos e indisponibles.

La pretensión de superioridad de clase con la consiguiente asignación de ignorancia a los de abajo es permanente en las apelaciones discursivas en los sectores conservadores, y en el furioso antipopulismo que suelen ejercitar. Trabajar desde lo escolar esta “no plena superioridad” del saber oficial resulta necesario, de modo de limar la pretensión de superioridad de clase, asociada a la diferencia de capital simbólico portado por las diversas clases sociales, el cual se vierte en diferencial rendimiento de cada sector social en el aprendizaje escolar.

De modo que el respeto por los diferentes en general y los no-ilustrados en particular, los “bárbaros”, se hace decisivo como objetivo a conseguir de la actividad educativa. Para ello, las visitas a barrios populares, los filmes, la literatura, pueden ser de importante auxilio. La asunción y el respeto de los saberes prácticos deberá hacerse patente: los que mejor limpian una casa, siembran un terreno, cuidan un enfermo, cocinan un alimento apetitoso, no suelen ser los más ilustrados; o, la rara vez que lo son, no lo son por haber leído mucho, o por saber de alta cultura. De modo que la asunción de la importancia de los saberes no codificados,



esos “saberes prácticos” que hacen a la vida cotidiana de todos nosotros y son altamente necesarios, casi siempre olvidados y no percibidos, deberá ser un objetivo importante de la actividad escolar, que tienda a superar, siquiera parcialmente, la dualidad establecida entre el depreciado espacio de lo manual, y el sobrevalorado de lo intelectual.

## DE LA DISLOCACIÓN Y OTRAS CUESTIONES

La noción de dislocación de Laclau (2008, p. 108), limitándonos aquí a sus consecuencias en el plano de la política, se hace fundamental. Es correlativa con la idea de que el populismo establece una división binaria entre las fuerzas sociales poniendo, por un lado, a la *plebs*, y, por el otro, a las élites privilegiadas. Tal partición produce una polarización del campo político en dos bandos y solo dos, y establece esa singular dualidad que Laclau muestra en el campo popular, querer ser a la vez la *plebs* y el *populus*, y en su representación política intentar la paradoja de expresar entonces a una parte y –en el mismo movimiento– al imposible todo de la sociedad.

El efecto de esto es que el campo político del elitismo, el del institucionalismo según Laclau (2012), el cual se opondría a la forma de articulación de demandas del populismo, tendería a una fuerte descomposición –con posterior recomposición– de sus posturas e identidades partidarias. La identidad previa se desdibujaría y volvería confusa, de modo que sus componentes acabarían muy probablemente en la simple oposición al bloque popular, transformados –tal cual ha sucedido en Latinoamérica– simplemente en antikirchneristas, antichavistas, etc., sin arraigo en sus identidades iniciales (mantengan o no la denominación formal que entonces tuvieran). La llegada del populismo produce fuerte disgregación primero, y tendencia a la fusión posterior, de las fuerzas del conservadurismo político, que se aglutinan de manera defensiva ante la irrupción política de lo popular.

Cabe señalar que esta cuestión no ha sido suficientemente pensada, en cuanto a sus efectos prácticos, en los países en que el populismo se impuso y luego –con fuertes intervenciones del establishment mediático, geopolítico, financiero y judicial– lograron desplazarlo de la dirección del gobierno (casos Ecuador, Brasil, Bolivia y Argentina, aunque en estos dos últimos se ha recuperado el Ejecutivo desde el MAS y el peronismo, respectivamente). La polarización ha favorecido al comienzo a la composición política de lo popular, fortaleciendo su identidad y definición en su oposición a los sectores concentrados de la economía, y a las élites culturales y políticas. Pero en el largo plazo, se ha fortalecido la unidad de las oposiciones elitistas, que ante el desgaste de los gobiernos populares tras varios períodos de gobierno, han podido nuclearse en una fuerte concentración de fuerzas, simplemente cohesionadas por su oposición al populismo. El mecanismo de las segundas vueltas electorales ha completado las facilidades otorgadas en ese sentido al espacio de los bloques dominantes. Hemos tratado esta cuestión en un texto específico (Follari, 2020b).



Esta cuestión remite también a que en lo escolar debiera aprenderse que hay diferentes modos de concebir la representación política. Y que pensarla en clave de confrontación y conflicto, como el populismo la plantea, no es acometer ningún atropello o ninguna falta a las condiciones del juego democrático. Siempre que se preserven las garantías de reglas del juego claras y transparentes para que la representación política sea acorde al número de votos obtenidos por los contendientes en elecciones limpias y sin coacción, es una torpeza exigir que no se explicita el conflicto, en tanto mecanismo constitutivo de la socialidad. Esta se plantea sobre una oquedad de fundamento, que hace que se realice desde un margen inevitable de arbitrariedad, donde los resultados son siempre contingentes y fruto de relaciones de fuerzas (Castoriadis, 1994).

Todo equilibrio social es momentáneo, y expresa solo el congelamiento de relaciones previas de fuerza que, en la medida en que cambien considerablemente, darán lugar a nuevas formas institucionales. Por ello, hay que trabajar en la configuración de una mentalidad de los estudiantes que no se alarme por la noción de conflicto, que no la satanice ni niegue en nombre de una idealizada condición “natural” de paz y de equilibrio.

Mucho es lo que hay que trabajar desde la educación en ese sentido, porque como Freud ha demostrado, la ocultación del conflicto es uno de los procesos psíquicos que más nos constituye: al menos, la de determinados conflictos, por vía de la represión psíquica. Si a ello agregamos la necesidad de naturalizar lo dominante por parte de los sectores sociales del bloque social elitista, es mucho lo que hay que deconstruir para imponer la idea de que el conflicto no es algo negativo, a la vez que enseñar a que su resolución puede no ser antagónica, si existen los cauces institucionales para su elaboración. Es decir, hay que trabajar en la difícil tensión de mostrar que la conflictividad social no es un mal a exorcizar, y a la vez sostener que –excepto situaciones muy extremas– tal conflictividad tiene que encauzarse por vía de las opciones institucionales vigentes, o en un cambio de las mismas a través de lo que tales normas establecen como mecanismos estipulados.

Esto hace a un punto central para la educación: cómo se restablecen las narrativas en cuanto a la Historiografía, y en cuanto a la Formación ciudadana (antes, llamada Instrucción Cívica en Argentina). Habrá que ir superando las idealizaciones primarias e ingenuas con que se organiza el relato histórico como mera formación de la identidad nacional (Whyte, 1992), con lo cual este carece de toda asunción de las conflictividades del pasado, convertido en un cuento mítico sobre héroes y villanos. La deconstrucción de discursos y hábitos, en este sentido, habrá de ser monumental, y desde ya que va a encontrar enormes obstáculos, pues muchos creen en esos mitos fundacionales de nuestras patrias latinoamericanas, y entienden que ponerlos en discusión sería un ataque inadmisibles a la identidad nacional y a los próceres que han sido consagrados como tales. Pero sin ese desarmar la forma de las fiestas escolares de conmemoración histórica y los discursos curriculares que las alimentan, no se podrá avanzar en una comprensión más seria de la política y –sobre todo– no se podrá entender que aquellos que reclaman en una calle o los que gobiernan enfrentando



intereses concentrados, no están atacando un equilibrio cuasi-natural, o afectando una especie de paz social inerte e intocable.

Habrá también que desarmar la noción de que lo democrático es igual a lo republicano, y –peor aún– que se lo entienda igual a la forma liberal de organización de la sociedad. Esto ha sido bien trabajado en el ideario populista (Aboy Carles, 2015b) y no puede profundizarse aquí: pero lo democrático es un principio que la democracia efectiva, dentro del capitalismo, realiza de manera enormemente mediada y limitada. Por ello, esto que llamamos “democracia” es obviamente diferente de una dictadura y más representativo que ella de la voluntad social, pero está a años luz de ser el ideal de la democracia: la población solo interviene por vía de representantes, rara vez hay consultas electorales sobre temas decisivos, los asuntos económicos suelen estar fuera del área de influencia más directa de la acción política, así como los laborales, donde el Estado –en el mejor de los casos– puede solo imponer ciertas regulaciones externas a la lógica dominante del mercado. Los grandes operadores de la economía no son elegidos democráticamente: la democracia es un principio que debiera extenderse más en su ejercicio, y a eso apunta el populismo de izquierdas: mayor protagonismo y más derechos efectivos para los sectores sociales menos favorecidos. Por esto, debiera quedar claro que las llamadas “democracias” lo son solo en su referencia de contraste con los gobiernos autoritarios, o nunca elegidos; pero están lejos de ser el cumplimiento de los principios democráticos, a los cuales suele tender la experiencia populista.

Lo republicano también es punto a diferenciar de lo democrático. Un gobierno no elegido puede ser democráticamente defectuoso o nulo, pero en algún caso resultar menos elitista en sus efectos políticos que uno elegido (caso del gobierno militar de Velasco Alvarado en el Perú de la década de 1970, o el del general Torres en Bolivia poco después). Por supuesto que lo republicano es bueno por sí mismo: ocuparse de la cosa pública. Pero no debiera remitirse exclusivamente al cumplimiento de las reglas institucionales, como a menudo se lo presenta desde los sectores dominantes. Estos suelen ocultar sus arreglos espurios con el poder económico –los cuales son obviamente antirrepublicanos–, pero acusan a los populismos de manejarse con mecanismos de representación directa (reconocimiento a movimientos sociales), o de liderazgos personalistas, como si estos no pudieran ser compatibles con el cuidado y respeto de los intereses públicos. De tal modo, cabe discutir en qué sentido se habla de lo republicano, y mostrar que también hay un republicanismo que proviene de la obra de Maquiavelo, que sostenía la necesidad de cierta concentración de poder político para enfrentar a los enemigos externos del Príncipe: dicho en términos actuales, para poder límites a los intereses extranjeros dentro del propio territorio. Esto es algo en lo que han avanzado los gobiernos populistas (nacionalización de empresas, desplazamiento de bases militares extranjeras), y que no suele ser advertido como republicano por quienes parecen concebir la República como un cadáver de formas institucionales previas, a menudo perimidas.

Lo liberal debiera remitir, en las llamadas democracias actuales, al respecto del individuo en sus derechos inalienables. Entre esos derechos con sus libertades



asociadas, las libertades de expresión y de mercado suelen ser hipervaloradas, por ser las que las élites requieren para su dominación política, y el ejercicio de la explotación económica. No hay un derecho natural al mercado (si así hubiera sido, gran parte de la historia no advirtió tan elemental derecho): es una asunción histórica, que tiene que fijar su complemento como armonía con los derechos del resto de la sociedad. Por ello, es un derecho que, si colisiona con los de miles o millones de otras personas, debe ser relativizado. Y la libertad de expresión es absolutamente necesaria, pero no es lo mismo que libertad de prensa: expresarnos por voz propia podemos todos, en la prensa solo pueden hacerlo sus dueños, y aquellos a quienes ellos habiliten según sus reglas. De tal modo, el segundo no es la simple realización del primero, y lo que cabe garantizar es el acceso de la mayor cantidad de pobladores a la palabra pública, más que la libertad de los muy pocos que tienen el privilegio de ser propietarios de medios concentrados.

Soy consciente de que discuto con brevedad problemas de enorme densidad: me remito a una síntesis que está fijada por la temática de este texto, y por la longitud del mismo. Queremos mostrar que así como debe exigirse de todos los gobiernos el respeto a las libertades y derechos, hay estereotipos de percepción ya contruidos, por los cuales ciertos privilegios de los sectores hegemónicos son soportados y permitidos, en tanto no se los percibe como tales. De modo que los populismos tienen que dar explicaciones sobre sus modos de respeto de las libertades públicas, y a menudo los gobiernos liberales no. Así, se sospecha de que los populismos serían intrínsecamente poco cuidadosos de esos derechos, cuando – por ejemplo– son ellos los que reúnen a quienes han sido militantes contra las dictaduras: a menudo los bloques sociales que apoyan a los gobiernos liberales son los mismos que han apoyado a las dictaduras (es muy obvio el caso del macrismo en ese sentido en la Argentina), pero sin embargo son los gobiernos antipopulares los que se declaran defensores de la libertad, y pretenden ligar a los populismos a formas del autoritarismo que se asocian intencionadamente con dictaduras.

Mucho hay por hablar, entonces, en los espacios escolares, para que se advierta que bajo el nombre de “democracia” hay democracia parcial: efectiva, pero muy limitada. O se debe que los principios de lo republicano remiten al cuidado de la res publica, y que implican, por ejemplo, la responsabilidad en la toma de deuda externa, cuestión que los gobiernos del bloque hegemónico han hecho a menudo de manera copiosa y nefasta para sus pueblos. Y que los derechos individuales no siempre son respetados por aquellos que los esgrimen discursivamente: hay que enseñar en las escuelas a diferenciar los discursos respecto de los hechos. Así se podrá determinar de cada gobierno hasta qué punto respeta los derechos individuales en cuestiones como excesos policiales, persecución política de opositores, independencia efectiva de las actuaciones judiciales y parecidos índices, que –acorde al nivel escolar en que se participe– podrá trabajarse con mayor o menor detalle, pero que es bueno que desde la infancia supere la dupla simple “democracia vs. totalitarismo” que hemos sabido heredar en los textos escolares, la que supone a cualquier gobierno populista como sospechoso de totalitarismo, cuando en el ejercicio concreto de lo republicano y aún de los derechos liberales,



puede a menudo ser más fiel que los sectores dominantes, los que mantienen su apariencia de cumplimiento, generalmente, solo por el encubrimiento que les es permitido desde el control de los medios de comunicación de alcance mayoritario.

## CONTRA LA VIEJA DENOSTACIÓN DE LO MASIVO

“Las masas” fueron preocupación de la literatura científica de comienzos del siglo XX: lo repasa Laclau (2008) al comienzo de su libro señero sobre el populismo (pp. 1-88). Autores como Le Bon y Tarde, entre otros, se ocuparon de mostrar el supuesto desenfreno de la acción colectiva, en la cual parecían desaparecer todas las necesarias inhibiciones que hacen al comportamiento individual.

El mismo Freud (1977) retomaría el tema, dejando claro que no todo lo que sucedía en lo masivo tiene signo negativo, y que la existencia del líder (en reemplazo del padre de la horda original) es consustancial a ese fenómeno. Con ello anticipaba dos temas que aún se discuten en cuanto a los fenómenos populistas: si el liderazgo personal es o no necesario en ellos, y si el “significante vacío” de origen lacaniano, es efectivamente el nombre del líder, tal cual ya hemos señalado.

Lo cierto es que la denostación de lo masivo en nombre de la supuesta “mayor racionalidad” de la acción individual, debiera revisarse. En la escuela, y consecuentemente en el conjunto de la cultura, debiera revalorarse a la acción colectiva, al comportamiento de masas. Por una parte, por el evidente rol que el mismo guarda en los fenómenos de protesta social, y en la visualización de los temas que no forman parte de la agenda pública reconocida “desde arriba”. Pero también porque es en ese desinhibirse y “perdersé” en lo colectivo que tanto ha sido destacado como lo inadmisibles del fenómeno masivo, que se da también la inserción en lo societario como “sentimiento”, como intuición primaria, como parte del flujo-de-lo-vivido.

De tal modo, la discusión entre el individualismo y versiones colectivistas de lo social –como las del hegelianismo o el marxismo– (Serreau, 1993) quedan autorizadas desde un nivel cuasi-perceptivo: no somos mónadas individuales, somos parte de una sociedad que nos trasciende, y la solidaridad –tanto como la fraternidad– encuentran allí sentido y fundamento.

Además, está la cuestión de la efectividad de la acción de masas. Los sectores del bloque hegemónico no necesariamente requieren concentrarse. Últimamente las derechas han comenzado a hacerlo, pero ello es solo un “plus” a los múltiples poderes fácticos que poseen. Por su parte, los populismos progresistas tienen en la apelación a la acción callejera de masas una de sus pocas herramientas para adquirir y ejercer poder político, y para exigir que ciertas demandas sean asumidas y atendidas.

Por cierto, no ha dejado de llamarse “irracional” al comportamiento masivo: y se lo ha denostado como parte de un someterse a lo afectivo, a lo que serían impulsos inferiores en la conducta humana. Pero desde Nietzsche a Freud, bien se ha demostrado que la subjetividad entera, aún en sus idealizaciones y sublimaciones,



está configurada desde los impulsos de origen cuasi-biológico, inconscientes en cuanto “impresentables” al bien pensar social. El yo –como instancia psíquica que hace la relación consciente con el mundo– es solo un epifenómeno secundario de esos impulsos primordiales. No cabe entonces, en nombre de lo ilustrado, escandalizarse por ellos.

Claro que podríamos aceptar ese provenir desde tales impulsos, y encontrar que ellos sean antisociales y rechazables. Pero no solo así se manifiestan: es plenamente justificado responder con violencia a alguien que nos está agrediendo violentamente –en una medida que no exceda lo necesario al caso–, y de análogo modo resulta justificada la protesta social (incluso violenta en casos extremos, si la opresión política y/o económica está sucediendo de manera evidente y prolongada, tal cual señalara un viejo documento eclesial) (Pablo VI, 1967). Es decir, la acción masiva es necesaria en ciertas circunstancias, no siempre es denostable, y aún algunas de sus manifestaciones a veces aparentemente destructivas, pueden tener una función necesaria de remisión a la construcción de alternativas a lo existente (Cohn Bendit et al., 1968).

Es por ello que algo tan consustancial a la cultura occidental como la noción de “lo racional” debe replantearse: y es la escuela espacio decisivo para ello, en cuanto es allí que suele definirse desde nuestra infancia qué es lo racional. A qué se llama racional es una cuestión fundante de las matrices ideológicas, y en eso reside uno de los secretos del rechazo generalizado hacia el populismo, tantas veces denostado y denigrado. Una concepción estrecha de lo racional es la que nos han legado.

Se suele llamar racional a lo calculatorio. Sería racional aquello que hemos pergeñado meticulosamente, que hemos previamente pensado en cuanto a sus modalidades y consecuencias. Solo los actos previamente calculados serían racionales, los sopesados por la conciencia.

Ha sido rotunda la crítica a esta postura que se asume en la filosofía heideggeriana (Heidegger, 2009): no estamos en el mundo como espectadores, somos ya-actores, estamos ya-vivos, estamos ya-puestos. No estamos para conocer, estamos siempre viviendo, y los actos preceden en necesidad a su previa asunción consciente. Primero vivir, luego filosofar.

Además de esa asunción de la existencia como previa a su dimensión calculatoria propia de la modernidad occidental, cabe mostrar que racional debe considerarse no siempre a lo calculado (donde podemos organizar metódicamente actos irracionales como venganzas, estafas, crímenes), sino al comportamiento que puede ser argumentativamente defendido más allá del momento en que ocurrió. De tal modo, gritar puede ser razonable, si es el modo en que puedo avisar que me están asaltando; llorar puede ser razonable, si corresponde al dolor por pérdida de un ser querido; golpear puede ser razonable, si es el modo de liberarme de una agresión violenta.

De modo que acciones irreflexivas como las que se dan en el comportamiento colectivo, no necesariamente son irracionales: a menudo son más razonables que los cálculos egoístas de los especuladores financieros, por ejemplo, que son



personas prolijas y calculadoras, que meditan con circunspección como quedarse con dineros públicos, estafar a terceros o, simplemente, ganar dentro de la legalidad pero no de la legitimidad, enormes sumas de dinero que no están en condiciones siquiera de gastar durante toda su vida restante. ¿De qué lado está la racionalidad en estos casos? Creo que queda claro que se requiere una fuerte reversión de la forma en que habitualmente es entendida tal racionalidad, y que esto permite pensar de otro modo el peso de lo afectivo dentro de la política en general y el lugar que a ello otorga el populismo en particular, ligado en su caso a la valoración y promoción de la acción de masas y de las concentraciones multitudinarias.

Incluso una diferente concepción de la libertad ha de asumirse. En tiempos en que aparecen grupos de extrema derecha que se autodenominan “libertarios” y que reivindican una especie de libre arbitrio absoluto en nombre del cual toda regla social es considerada inadmisibile, será preciso recordar que aún para el liberalismo, el Estado es necesario: el pacto social roussoniano –o aún hobbesiano– es necesario para sostener la vida. La libertad de unos solo se puede dar si otros no la afectan a partir de su propio ejercicio de la misma. Mi libertad finaliza en la del otro, y es el Estado el que debe mediar para sostenerla.

Pero, además, el populismo se encarga de reivindicar derechos de los ciudadanos, y sobre todo de esa denostada plebs a la cual habitualmente le son negados: vivienda, salud, incluso educación. Para poder tener vivienda de parte de los excluidos se necesita la acción del Estado, esa que el populismo sostiene y reivindica: para poder consumir, viajar, disfrutar, se requiere recursos, esos que la concepción neoliberal niega a los débiles en la selva del libre mercado (a esos que no pueden competir en el mismo porque no existen condiciones iniciales equiparables con las que poseen los de otras clases sociales).

La libertad de tránsito, de ejercicio de la propiedad de un espacio, de elección de los propios alimentos, solo puede ejercerse si todos los sectores sociales tienen acceso a los bienes y servicios básicos. Eso es lo que el populismo de izquierda se propone, en eso consiste su promesa en acto de redención social, de modo que allí se reivindica genuinamente la libertad: esta no remite al hacer lo que cada uno tenga por capricho, sino a la habilitación para hacer aquello que el sujeto entienda mejor para su presente y su futuro personal, así como el de sus allegados.

Mucho por repensar socialmente, entonces, y por aplicarlo en el espinoso espacio de lo educativo, con los consiguientes cambios curriculares, modificación de prácticas escolares y nuevos modelos de formación docente, tanto inicial como en ejercicio.

Este artículo plantea apenas la punta del iceberg para todo ello, pero seamos conscientes de que si no se asume seriamente desde los niveles iniciales de la educación las modificaciones en la constitución de lo cultural, la batalla ideológica dada por las derechas, que tienen los medios de comunicación hegemónicos a su favor podrá ser continuamente ganada por estas.

*Recepción: 8 de septiembre de 2021*

*Aceptación: 30 de septiembre de 2021*



## BIBLIOGRAFÍA

- Aboy Carles, G. (2015a). Entrevista, por C. Padilla y C. del Ferrier. *Rev. Estado y Políticas Públicas* (4). Buenos Aires: FLACSO.
- Aboy Carles, G. (2015b). *Tensiones entre populismo y democracia liberal*. VIII Congreso Latinoamericano de Ciencia Política. Lima, ALACIP.
- Bourdieu, P. et al. (1981). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. (2000). Objetivar al sujeto objetivante en P. Bourdieu. *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica: implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Castoriadis, C. (1994). La institución de la sociedad y de la religión en C. Castoriadis, *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Cohn Bendit, D., Sartre, J. y Marcuse, H. (1968). *La imaginación al poder*. Buenos Aires: Insurrexit.
- De Ípola, E. (1982). *Ideología y discurso populista*. México: Folios.
- Dussel, I. (2019). Prólogo, en R. Buenfil, *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica, implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires: CLACSO.
- Follari, R. (2010). *La alternativa neopopulista: el reto latinoamericano al republicanismo liberal*. Rosario: Homo Sapiens.
- Follari, R. (2014, 3 de junio). Ideología e ideologías. *Diario Página 12*, Buenos Aires.
- Follari, R. (2019). Boaventura de Sousa Santos: reducción de la dispersión al orden en la ecología de saberes. *Utopía y praxis latinoamericana* (86). Maracaibo.
- Follari, R. (2020a). Deriva epistemológica y emergencia de la post-verdad en N. Garnica y A. Rodríguez (coord.), *Las ciencias sociales a debate: epistemología, crítica y sociedad*. Rosario: Homo Sapiens.
- Follari, R. (2020b). Argentina ¿Hacia un populismo republicano? en R. Salazar et al. (coord.), *América Latina después del 2020*. Buenos Aires: El Aleph.
- Freud, S. (1977). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Madrid: Biblioteca Nueva, tomo III.
- Heidegger, M. (2009). *El ser y el tiempo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (1978). *Política e ideología en la teoría marxista: capitalismo, fascismo, populismo*. México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Ariel.
- Laclau, E. (2008). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E. (2011). *Populismo en América Latina: ¿una alternativa para profundizar la democracia?* Mendoza: Facultad de Ciencias Políticas, Universidad Nacional de Cuyo.
- Laclau, E. (2012). Entrevista, Entre política y Estado: pervivencia del populismo (de R. Follari). *Utopía y praxis latinoamericana*, (58). Maracaibo.
- Melo, J. (2021): Seminario sobre Populismo. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales (UBA).



- Pablo VI. (1967). *Encíclica Populorum Progressio*. El Vaticano.
- Panizza, F. (2005). *El populismo como espejo de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Revista Noticias. (2014, 13 de abril). Ernesto Laclau, el ideólogo de la Argentina dividida: agitador de la reelección eterna y de la lógica amigo-enemigo que deslumbra a CFK. Desayunos con champán. Buenos Aires: Editorial Perfil.
- Sarmiento, D. (1990). *Facundo: civilización y barbarie*. Madrid: Cátedra.
- Serreau, R. (1993). *Hegel y el hegelianismo*. Buenos Aires: Eudeba.
- Whyte, H. (1992). *El contenido de la forma: narrativa, discurso y representación histórica*. Barcelona: Paidós.