

ENTRE EL CENTRO CULTURAL Y LA PERIFERIA ORGANIZACIONAL: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS-MUNDO DE WALLERSTEIN

Julio Labraña

Universidad Diego Portales, Chile

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Javier Álvarez

Universidad de Chile, Chile

INTRODUCCIÓN

En su conferencia “*The heritage of sociology, the promise of social science*”, Wallerstein (1999) arguye que la cultura de la sociología se caracteriza por la aceptación de tres ideas esenciales: la realidad de los hechos sociales (enseñanza que el autor identifica con la obra de Durkheim), la persistencia del conflicto social (de Marx) y la existencia

JULIO LABRAÑA es sociólogo, magíster en Análisis Sistémico aplicado a la Sociedad y PhD por la Universidad Witten/Herdecke, Alemania. Investigador del Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales. Sus líneas de investigación incluyen sociología de la educación superior, teoría de sistemas sociales y estudios sobre el vínculo entre cambios semánticos y estructurales. Email: jlabrana@ug.uchile.cl.

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER es sociólogo, PhD por la Universidad de Leiden, Países Bajos. Es profesor titular de la Universidad Diego Portales, donde dirige la Cátedra UNESCO de Políticas Comparadas de Educación Superior. Sus líneas de investigación son sociología comparada de políticas y sistemas de educación superior, economía política y gobernanza de sistemas nacionales de educación superior y análisis organizacional de mercados de la educación superior. Email: josejoaquin.brunner@gmail.com.

JAVIER ÁLVAREZ es sociólogo, magíster en Ciencias Sociales. Es investigador del Centro de Estudios de Saberes Docentes, Universidad de Chile. Sus líneas de investigación incluyen educación, juventud e interculturalidad. Email: pablo.alvarez.v@uchile.cl.

de mecanismos de legitimación racionales para contener el conflicto (de Weber). De acuerdo con Wallerstein, estas tres premisas en la actualidad habrían perdido la capacidad de convencimiento que tenían en décadas anteriores, haciendo necesaria la emergencia de un nuevo tipo de ciencia social, capaz de reconocer la especificidad de los fenómenos sociales y su vinculación con transformaciones históricas de naturaleza global.

El campo de estudios de la educación superior parece encontrarse en una situación similar de crisis. Abundan las advertencias sobre el carácter irreflexivo de este enfoque producto de su débil base teórica y de una apropiación descuidada de lenguajes económicos (Scott, Gallacher y Parry 2017).

Postulamos que la reflexión de Wallerstein sobre sistemas-mundo permite avanzar hacia una conceptualización que considere el carácter global y la diversificación de los sistemas contemporáneos de educación superior. Para ello introducimos, en primer lugar, los conceptos de centro y periferia del sistema-mundo y la idea de geocultura de Wallerstein (1991, 2006). Enseguida analizamos la posición de la región latinoamericana en el sistema académico global, utilizando la estadística más reciente. Luego proponemos una interpretación de la educación superior latinoamericana en base a los conceptos presentados. Por último se formulan algunas preguntas que la perspectiva de los sistemas-mundo plantea al campo de estudios de la educación superior.

1. CENTRO, SEMIPERIFERIA Y PERIFERIA DEL SISTEMA-MUNDO, Y GEOCULTURA

Como resultado del análisis de las relaciones globales históricas, Wallerstein introduce el concepto de sistemas-mundo, los cuales se caracterizan por constantes y por reglas que pueden ser descritas objetivamente como resultado de su evolución. En el caso de las sociedades contemporáneas, el autor arguye que estamos en presencia de una economía-mundo capitalista, cuyo atributo distintivo respecto de otros sistemas-mundo sería su orientación hacia la acumulación constante de capital (Derluigian 2015; Wallerstein 2006).

Este proceso de acumulación estaría regido por un particular modo de producción. Siguiendo los estudios de Prebisch (1981) sobre la re-

lación entre economías capitalistas desarrolladas y subdesarrolladas, Wallerstein sugiere que la diferencia centro/periferia, referida al desigual grado en que la producción puede ser monopolizada para generar ganancias, caracteriza estructuralmente el proceso de acumulación de la economía-mundo capitalista. Así, mientras los procesos de producción de las regiones del centro se encuentran monopolizados, resultando en una apropiación directa por parte de los productores de estos territorios, los procesos de producción de la periferia están mucho más sujetos a dinámicas de libre mercado, dejando a sus productores en una posición desprotegida ante los productores centrales, consolidando de esta manera el flujo de plusvalía desde los productores periféricos hasta los productores centrales (Wallerstein 2006).

En su conjunto, los procesos de producción del centro y de la periferia se caracterizan por adoptar los lineamientos centrales de la geocultura global. Con este concepto, Wallerstein (2006) refiere a los modos discursivos aceptados como legítimos dentro del sistema-mundo. Esta aceptación no implica, por supuesto, ausencia de crítica y problematización, sino que más bien sugiere que estas descripciones son reconocidas como fundamentales en la formulación de expectativas respecto de las organizaciones.

El sistema contemporáneo de educación superior no es ajeno al desarrollo de una economía-mundo capitalista, como puede observarse en el debilitamiento de la importancia del Estado nación en la configuración de las universidades (Kwiek 2001). Si bien estas instituciones emergieron en el medioevo como espacios translocales, su modernización estuvo asociada con el Estado, lo que resultó en diferentes modelos nacionales de organización de la educación superior (Readings 1996).

Esta situación ha cambiado durante las últimas décadas. La globalización del comercio, la expansión de las posibilidades de movilidad territorial y la rápida difusión de ideas, facilitada por la introducción de nuevas tecnologías de información y comunicación, ha hecho que el vínculo entre educación superior y Estado-nación pierda relevancia. Este fenómeno se observa en el creciente número de estudiantes y académicos que se movilizan de un país a otro; en el aumento de la provisión de educación transnacional, y en la insistencia de los gobiernos por promover redes de cooperación científica entre instituciones localizadas en diferentes países. Así, las universidades van convirtién-

dose rápidamente en organizaciones cuyos objetivos se extienden más allá de los límites de su respectivo Estado nación (Labraña y Brunner 2020). Por otra parte, ideas de alcance global se vuelven centrales para la toma de decisiones de organizaciones universitarias individuales a través de distintos medios de comparación internacional como rankings, estándares de acreditación o ejercicios de *benchmarking* institucionales, moldeando las organizaciones académicas y sus acciones con independencia de su territorio de pertenencia (Ramírez y Christensen 2013; Wallerstein 2005).

Esta mundialización del entorno institucional de las universidades se orienta a la acumulación incesante de capitales (personal académico, científico-técnico, de prestigio y de recursos de poder) en el contexto de la economía mundo capitalista. En la práctica, dadas las características propias del campo académico, el foco de dicha acumulación se dirige hacia la mercantilización de la docencia, la comercialización de investigación (Münch 2014) y, en general, la conversión de la organización y los comportamientos de las universidades hacia el capitalismo académico (Brunner et al. 2019). A su turno, de manera coherente con estas transformaciones, la geocultura en relación con la misión de las universidades muda también radicalmente. El nuevo régimen capitalista de conocimiento y aprendizaje (Slaughter y Rhoades 2004) enfatiza, en lugar de su rol público, la dimensión económica de la educación terciaria y de la investigación académica en términos de creación de capital humano y uso productivo del conocimiento. El discurso de los organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial difunde esta geocultura a nivel global (Bonal 2011).

2. EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA EN EL CAPITALISMO ACADÉMICO GLOBAL

Estos cambios han contribuido a transformar de manera significativa también la educación superior latinoamericana. Históricamente, esta se caracterizó por poseer una estrecha relación con el Estado y fue financiada casi exclusivamente por el fisco, en un contexto de autorregulación académica y elevada confianza pública en el rol de las universidades como constructoras de la nación (Ordorika y Pusser 2007). No puede sorprender, por lo mismo, que las universidades fuesen vistas

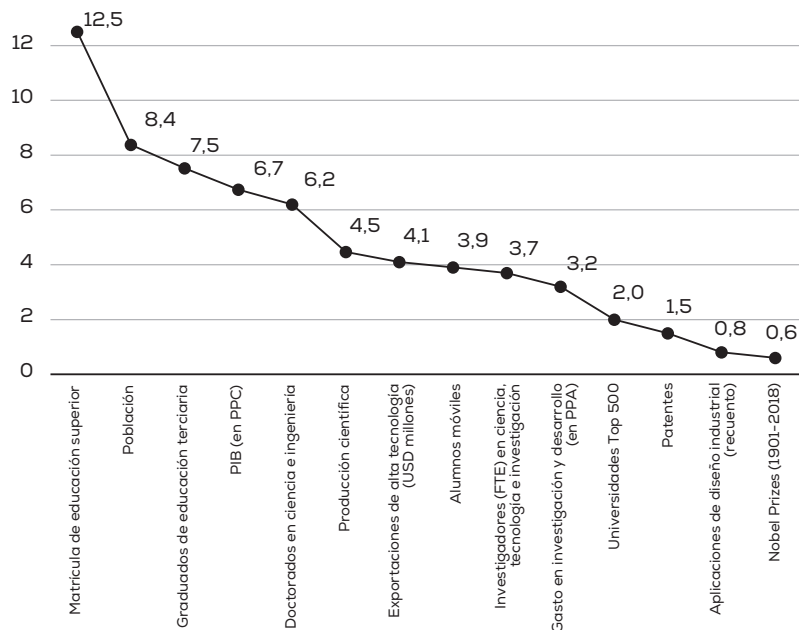
como instituciones cruciales en la obtención de objetivos nacionales, tales como la formación de los sistemas escolares, el desarrollo de la República de las Letras, la creación de las modernas profesiones y el fomento de la industria y una clase media regida por valores meritocráticos (Mascareño 2000).

Esta transformación ha sido interpretada de diferentes maneras en la literatura. Por una parte, se la critica por haber implicado un abandono de la idea tradicional de la universidad latinoamericana y la subordinación de su compromiso social a las dinámicas de la mercantilización (Naidorf 2016). Por otra parte, se arguye que ella ofrece posibilidades a las instituciones para la realización de una efectiva contribución social (Brunner y Ganga 2016a). Por fin, otros autores plantean la necesidad de avanzar hacia modelos universitarios que combinen conceptos tradicionales con las nuevas ideas de la función de estas instituciones (Landinelli 2008).

Sin embargo, al centrarse el foco interpretativo del cambio en las organizaciones académicas a nivel nacional, no se presta suficiente atención, a nuestro juicio, a la situación de la región latinoamericana en su conjunto respecto del campo académico global. Siguiendo a Wallerstein, se arguye aquí que la educación superior latinoamericana ocupa típicamente una posición periférica en lo que respecta a la producción académica global, y en cuanto a su integración y participación en las redes mundiales de conocimiento, si bien, al mismo tiempo, ella se encuentra altamente integrada a los valores y pautas de comportamiento dominantes que caracterizan la geocultura del sector.

En efecto, la estadística más reciente muestra (ver Gráfico 1) que América Latina ocupa una posición claramente periférica en el sistema-mundo del conocimiento científico-tecnológico y sus aplicaciones en la esfera económica. Si bien la región representa un 8,4% de la población mundial y un 6,7% del PIB global, según se expone en el Gráfico 1, salvo una excepción —v.gr., la tasa bruta de matrícula en educación superior—, en todos los demás indicadores de economía del conocimiento y sociedad de la información, la región latinoamericana muestra un aporte más bien exiguo en relación con su peso en la población mundial. A su vez, si se comparan estos indicadores con los registrados en un estudio anterior, en torno al año 2012 (Brunner 2014), se observa que Latinoamérica, si bien ha experimentado una tímida mejora durante este período, se mantiene en una posición periférica.

Gráfico 1. PARTICIPACIÓN DE AMÉRICA LATINA EN INDICADORES DE SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO EN TORNO A 2017 (% DEL MUNDO)



Nota: Los indicadores se listan de izquierda a derecha siguiendo el orden propuesto en el gráfico.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos disponibles en las siguientes bases: (1) UNESCO-Institute for Statistics; Enrollment in tertiary education, all programmes, both sexes. (2) POPULATION REFERENCE BUREAU, World Population Data Sheet. (3) UNESCO-Institute for Statistics; Graduates from tertiary education, both sexes (2016). (4) WORLD BANK IBRD IDA, World GDP (current US\$) national accounts data, and OECD National Accounts data files. (5) NATIONAL SCIENCE BOARD, Science and Engineering (2016). (6) SCImago, Citable documents. (7) UNESCO-Institute for Statistics; High-technology exports \$ millions. (8) UNESCO-Institute for Statistics; Total inbound internationally mobile students, Both Sexes (Number). (9) UNESCO-Institute for Statistics; Researchers (FTE); Total science, technology and innovation. (10) UNESCO-Institute for Statistics; GERD per researcher. Science, technology and innovation. (11) SHANGHAI RANKING CONSULTANCY, Academic ranking of world universities (2017). (12) WIPO STATISTICS DATABASE, Patent grants by region (2017). (13) WORLD BANK IBRD IDA; World Development Indicators: Science and technology, Industrial design applications filed (by count). (14) THE NOBEL PRIZE ORGANISATION; Nobel Prizes and Laureates science, excluding those in Literature and for Peace.

A pesar de lo anterior, la relevancia económica de la acumulación de conocimiento avanzado, la creación de capital humano, el acceso universal a la educación superior y la importancia de la innovación para la competitividad de la región son parte habitual del discurso de los gobiernos, los gremios empresariales, los círculos académicos y los organismos internacionales asociados al desarrollo de la región latinoamericana. Así, por ejemplo, los gobiernos declaran la importancia de la educación superior, enfatizando su rol en la formación de técnicos, profesionales y científicos, al mismo tiempo que resaltan el papel de la investigación e innovación en un contexto de mercados crecientemente competitivos (OECD/CEPAL/CAF 2016). Convergentemente, organizaciones nacionales e internacionales impulsan la adopción de estas ideas, sea a través de la formulación de reportes, el otorgamiento de préstamos y la asistencia técnica (Labraña y Brunner 2020). Por último, las propias instituciones de educación superior reformulan sus misiones, subrayando su aporte a la creación de oportunidades de movilidad social y a la competitividad de las economías nacionales (Balán 2013). De modo que en América Latina se combinan —de una manera no exenta de tensiones— su posición periférica en el sistema-mundo científico-tecnológico del capitalismo global junto con su plena incorporación al discurso y a la geocultura mundial de la economía basada en el conocimiento avanzado y en la sociedad de la información (Hornidge 2011).

3. CENTRO Y PERIFERIA: PARADOJAS EN LA POSICIÓN DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS

Efectivamente, resulta fácil observar las mencionadas tensiones. Por una parte, las universidades latinoamericanas juegan un rol claramente subordinado en términos de la producción y utilización del conocimiento con fines productivos, como muestran los indicadores reportados más arriba. Por otra parte, las ideas asociadas al régimen capitalista de conocimiento y aprendizaje inciden fuertemente en la autocomprensión de hacedores de política, directivos y académicos de la región.

Desde el enfoque de la teoría de los sistemas-mundo, esta diferencia puede interpretarse como evidencia de una relación desigual

entre los procesos de producción y utilización productiva del conocimiento de los sistemas latinoamericanos de educación superior y los sistemas de Norteamérica, Europa Occidental y, crecientemente, de partes del Asia. De la misma forma, los sistemas latinoamericanos se encuentran también en una posición periférica dentro del campo académico global, como muestran los indicadores de publicaciones y patentes, de impacto según citas y la escasa densidad de universidades de clase mundial. El contraste entre la desprotección y la alta regulación en relación con la generación de conocimiento entre los sistemas de la periferia y el centro, respectivamente, facilita la apropiación de los productos de los primeros por parte de los últimos, consolidando una dinámica de intercambio desigual. En tal sentido, la dirección de los flujos de movilidad internacional de estudiantes, así como el movimiento de ideas, teorías y conocimientos de frontera están orientados en beneficio de las instituciones del centro que ocupan las posiciones de mayor acumulación de capital académico, influencia intelectual y prestigio cultural (Gerhards, Hans y Drewski 2018).

La posición periférica de los sistemas nacionales latinoamericanos ayuda a explicar, asimismo, la relevancia que para ellos adquiere la geocultura dominante, centrada en la valorización económica de la docencia e investigación universitarias. Si bien la literatura enfatiza el rol desempeñado por organizaciones internacionales en promover la adopción de esa cultura (Mundy et al. 2016), a nuestro juicio es igualmente importante considerar la promesa de desarrollo económico asociada a la producción y utilización productiva del conocimiento (Meyer et al. 2007). En la formulación de varias teorías sobre la difusión del valor de la educación superior y su casi universal masificación (Cantwell, Marginson y Smolentseva 2018), se halla presente precisamente aquel modelo cultural que ha alcanzado una difusión y aceptación globales (Schofer y Meyer 2005). Puede sostenerse, por tanto, que el sistema-mundo académico está llegando también a una fase de universalización del capitalismo académico, aunque al mismo tiempo se multiplica la variedad de este, tanto en el centro como en la periferia (Jessop 2018).

CONCLUSIONES

Los indicadores recientes sobre desarrollo científico-técnico de la educación superior latinoamericana permiten apreciar fácilmente que las universidades de la región ocupan una posición periférica en el campo académico global. Simultáneamente, las nuevas normas y modos discursivos aceptados como legítimos, centrados en el valor económico de las instituciones del saber, adquieren una relevancia notable en la región latinoamericana, tanto en el discurso de los formuladores de política como en la autocomprensión e identidad de las instituciones.

Mediante el empleo de los conceptos wallersteinianos de centro y periferia, así como de geocultura dominante, procuramos entender esta tensión como un rasgo inherente al proceso de integración de las universidades latinoamericanas al sistema mundial de la educación superior. Mientras que estas instituciones poseen, por una parte, una posición organizacionalmente periférica en este sistema, por otra parte se encuentran intensamente integradas a los valores de esa geocultura. Incluso puede pensarse que el discurso dominante es utilizado como un ardid para suprimir simbólicamente esa tensión. Se declara la importancia económica de la universidad en conformidad con las pautas de la geocultura del centro, aunque en la práctica se mantiene el carácter definidamente periférico de los sistemas universitarios.

Esta constatación abre una serie de posibilidades en el campo de estudios de la educación superior. Por lo pronto, sugiere que también las teorías utilizadas en este campo se mueven al compás de las dinámicas centro-periferia. Dicho de otra forma, el sistema mundo de las teorías que empleamos para interpretar los procesos históricos de la región latinoamericana replican la estructura asimétrica del sistema-mundo del capitalismo académico y este, a su turno, se origina y sigue un patrón de difusión preestablecido por esa estructura (Paasi 2015).

Hemos planteado también la necesidad de avanzar en la comprensión de la educación superior latinoamericana como parte del sistema académico global. En tal sentido, no basta con entender los sistemas de la región como si estuvieran ‘en desarrollo’, sino que se debe profundizar, siguiendo a Wallerstein (2006), en el rol que desempeñan en la consolidación del capitalismo académico global observando, por ejemplo, las reglas que rigen los intercambios académicos entre el centro y la periferia.

Finalmente, es interesante observar cómo la diferencia entre sistemas universitarios céntricos y periféricos se replica organizacionalmente dentro de estos últimos. En efecto, con frecuencia se observa en América Latina que en cada uno de los sistemas nacionales existe un reducido número de universidades que, si bien no pertenecen a la categoría de instituciones de clase mundial, sin embargo desarrollan en ciertas áreas de la docencia y la investigación actividades que poseen relevancia internacional (Brunner y Miranda 2016b). Futuros estudios deberían ahondar sobre esta diferenciación de los sistemas nacionales periféricos, de modo de determinar si acaso esa estratificación interna favorece de alguna manera la integración al sistema académico global o, más bien, sirve para reforzar el patrón nacional de dominación de las ciudades principales con respecto al resto de los centros urbanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Altbach, P.G. y Balán, J. 2007. *World Class Worldwide: Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Balán, J. 2013. Introduction. Latin American Higher Education System in a Historical and Comparative Perspective (vii-xx). En Balán, J. (comp.), *Latin America's New Knowledge Economy: Higher Education, Government, and International Collaboration*. New York: Institute for International Education.
- Bonal, X. 2011. Plus ça change... The World Bank Global Education Policy and the Post-Washington Consensus. *International Studies in Sociology of Education* 12(1), 3-22.
- Brunner, J.J. 2014. América Latina en la geopolítica internacional del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad, CTS* 9(27), 103-112.
- Brunner, J.J. y Ganga, F.A. 2016a. Dinámicas de transformación en la educación superior latinoamericana: desafíos para la gobernanza. *Opción* 32(80), 12-35.
- Brunner, J.J. y Miranda, D.A. (eds.) 2016b. *Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016*. Santiago: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Brunner, J.J., Labraña, J., Ganga, F. y Rodríguez-Ponce, E. 2019. Circulación y recepción de la teoría del 'academic capitalism' en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(79).
- Cantwell, B., Marginson, S. y Smolentseva, A. (eds.) 2018. *High Participation Systems of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Derluigian, G. 2015. Spaces, Trajectories, Maps: Towards a World-Systems Biography of Immanuel Wallerstein. *Journal of World-Systems Research* 21(2), 448-459.

- Gerhards, J., Hans, S. y Drewski, D. 2018. Global Inequality in the Academic System: Effects of National and University Symbolic Capital on International Academic Mobility. *Higher Education* 76(4), 669-685.
- Hornidge, A.-K. 2011. 'Knowledge Society' as Academic Concept and Stage of Development - A Conceptual and Historical Review (87-129). En Menkhoff, T., Evers, H.-D., Wah, C. y Pang, E. (comps.), *Beyond the Knowledge Trap: Developing Asia's Knowledge-Based Economies*. Singapore: World Scientific Publications.
- Jessop, B. 2018. On Academic Capitalism. *Critical Policy Studies* 12(1), 104-109.
- Kwiek, M. 2001. Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe* 26(1), 27-38.
- Labraña, J. y Brunner, J.J. 2020. Internacionalización en una cultura global: el caso chileno y la lógica de privatización en la educación superior. En Birle, P. (comp.), *Políticas comparadas de internacionalización de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza e Ibero-Amerikanisches Institut.
- Landinelli, J. 2008. *Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mascareño, A. 2000. La ironía de la educación en América Latina. *Nueva Sociedad* 165, 109-120.
- Meyer, J.W., Ramírez, F.O., Frank, D.J. y Schofer, E. 2007. Higher Education as an Institution (187-221). En Gumpert, P.J. (comp.), *Sociology of Higher Education: Contributions and their Contexts*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Münch, R. 2014. *Academic Capitalism: Universities in the Global Struggle for Excellence*. New York and London: Taylor & Francis.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. y Verger, A. (eds.) 2016. *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley.
- Naidorf, J. 2016. Mitos y desafíos para la universidad latinoamericana. *Revista Eventos Pedagógicos* 7(1), 18-36.
- OECD/CEPAL/CAF 2016. *Perspectivas económicas de América Latina 2017: Juventud, competencias y emprendimiento*. Paris: OECD Publishing.
- Ordorika, I. y Pusser, B. 2007. Universidad Nacional Autónoma de México as a State-Building University (189-215). En Altbach, P. y Balán, J. (comps.), *Transforming Research Universities in Asia and Latin America: World Class Worldwide*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Paasi, A. 2015. Academic Capitalism and the Geopolitics of Knowledge (509-523). En Agnew, J., Mamadouh, V., Secor, A.J. y Sharp, J. (comps.), *The Wiley Blackwell Companion to Political Geography*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Pineda, P. 2015. *The Entrepreneurial Research University in Latin America: Global and Local Models in Chile and Colombia, 1950-2015*. New York: Palgrave Macmillan US.

- Prebisch, R. 1981. *Capitalismo periférico. Crisis y transformación*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Ramírez, F.O. y Christensen, T. 2013. The Formalization of the University: Rules, Roots, and Routes. *Higher Education* 65(6), 695-708.
- Readings, B. 1996. *The University in Ruins*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University.
- Scott, P., Gallacher, J. y Parry, G. 2017. Reflections and Conclusions (256-264). En Scott, P., Gallacher, J. y Parry, G. (comps.), *New Languages and Landscapes of Higher Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Schofer, E. y Meyer, J.W. 2005. The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century. *American Sociological Review* 70(6), 898-920.
- Slaughter, S. y Rhoades, G. 2004. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State, and Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Wallerstein, I. 1991. The National and the Universal: Can there Be such a Thing as World Culture (184-199). En Wallerstein, I., *Geopolitics and Geoculture. Essays on the Changing World-System*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. 1999. The Heritage of Sociology, the Promise of Social Science. *Current Sociology* 47(1), 1-37.
- Wallerstein, I. 2005. *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Wallerstein, I. 2006. *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Madrid: Siglo XXI. EP