

UN MITO NECESARIO¹

Por José Hleap B.

Profesor Titular
Escuela de Comunicación Social
Facultad de Artes Integradas
Universidad del Valle
Calí, Colombia
johleap@yahoo.com

*Cuando creíamos que teníamos una visión clara,
en realidad estábamos ciegos.*

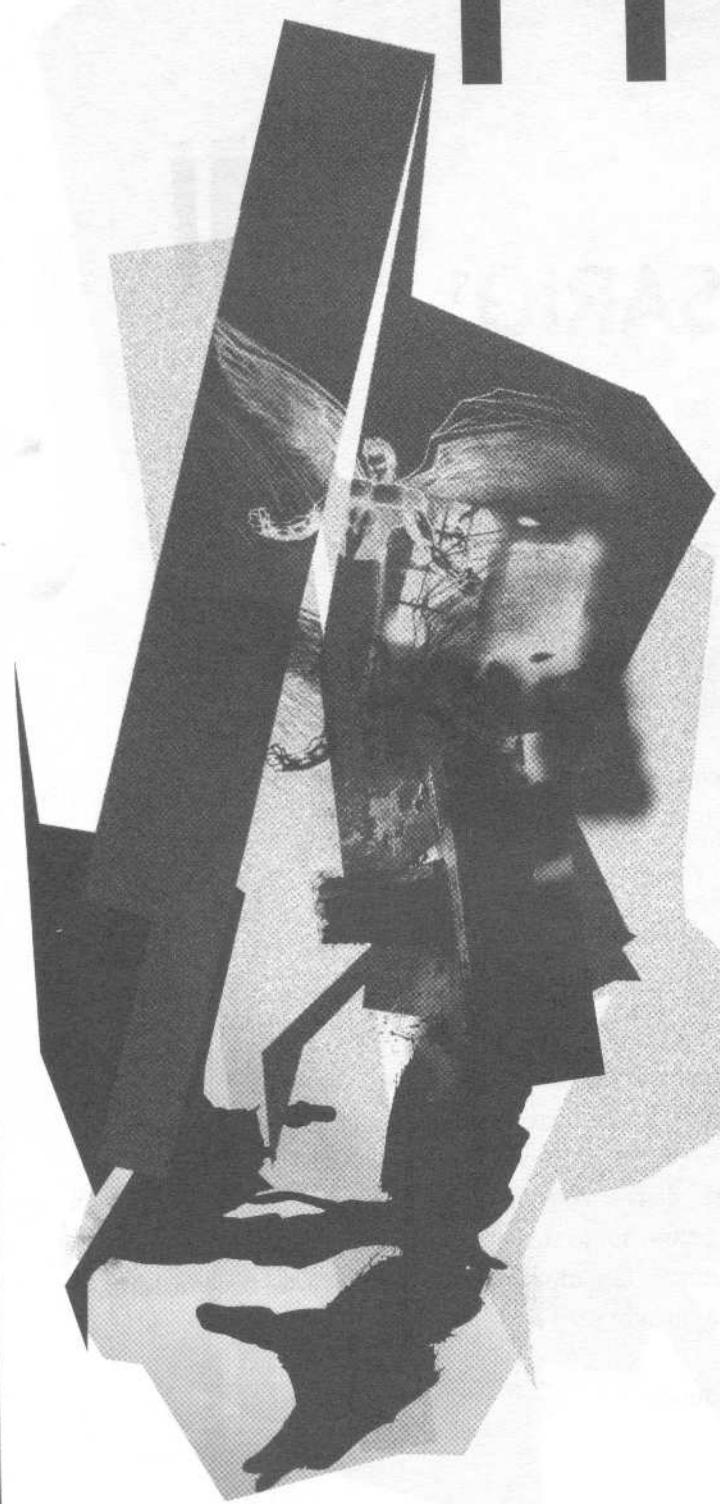
*Ahora que reconocemos que nuestra visión
está empañada, quizás podamos percibir mejor
las direcciones por las que debemos avanzar.*

Immanuel Wallerstein

RESUMEN: Este artículo presenta la actualidad de la educación popular en tanto relato (Mythos), huella y memoria de las luchas por la dignidad que se libran en el terreno de la supervivencia cotidiana y que reaparecen hoy como el "ruido" en las ciudades globalizadas. La continuidad imaginaria de lo popular contenida en la densidad y ambigüedad que la expresión "educación popular" ha tenido en América latina, adquiere el carácter de diferencia perturbadora, de resto o sombra, de retorno permanente que como desorden (lo extraño, lo insano, lo desviado, lo peligroso, lo siniestro) señala la naturaleza contingente e imperfecta del actual orden de cosas autoproclamado como el único y el final de la historia, para generar así más relato, más mythos, más historia que contar.

PALABRAS CLAVE: Mito, Educación popular, Pobreza, Exclusión

H



ace unos años afirmé que la educación popular era un mito necesario. Seguramente para muchos de los presentes esta afirmación confirmaba lo que algunos intelectuales en las últimas décadas han diagnosticado: la disolución de lo popular como cultura, forma identitaria o lugar social y también como "categoría" o concepto capaz de nombrar alguna cosa. Probablemente recordarán las sentencias académicas y políticas señalando que siendo lo popular una invención legitimadora del estado-nación, en el actual orden postnacional, con los cambios generados por la mundialización de la economía y la globalización cultural, "ni la nación *incompleta*, ni lo popular *auténtico* o *radical*, tienen fuerzas para constituirse en signos de alteridad"(Ortiz, 1998:19). También tendrán presentes las críticas al papel "mistificador" que en esta invención, la de lo popular y la de la educación y cultura popular, han tenido los intelectuales de izquierda y derecha, como reificación ilusoria de un "otro" que le da sentido a sus parcelas de conocimiento y legalidad a sus pretensiones políticas, lo que aclararía su carácter de mito "necesario".

Sin embargo, el sentido de mi afirmación apunta en otra dirección; retoma el carácter de relato que tiene el mito, tanto en su etimología (*mythos*) como en su urdimbre (un habla anónima, socialmente compuesta), no como versión ilusoria sino como constitución imaginaria de un trayecto colectivo. Esta propuesta plantea la necesidad de leer las transformaciones, las contradicciones y los disímiles relatos que la densidad y ambigüedad del término "educación popular" ha tenido en América Latina; esto es, leer su historia. Pero a diferencia de las versiones lineales y académicas de la historia, se trata de interpretar su fábula, como lo proponía Michel De Certeau², en tanto expresión simultánea de toda la heterogeneidad que la conforma y le da sentido, hoy, para nosotros. "La fábula es la manera más eficaz para que la narrativa se articule sobre la relación que la extrañeza mantiene con la familiaridad... Su modo de operar es erótico, pues despliega una relación sensual con su intérprete - a la exclusión responde con el encanto-, constituye una pasión alterante y alterada que incita el deseo", nos recuerda Francisco Ortega (2004:42).

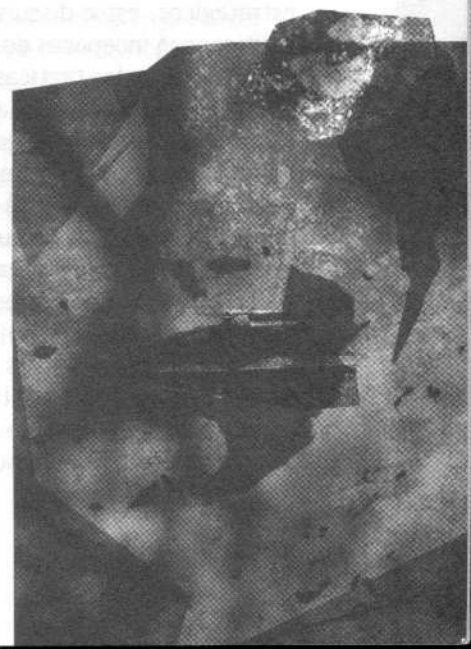
Este relato, o macrorrelato, de la educación popular se ha venido construyendo con particulares énfasis en América latina y su potencia creativa

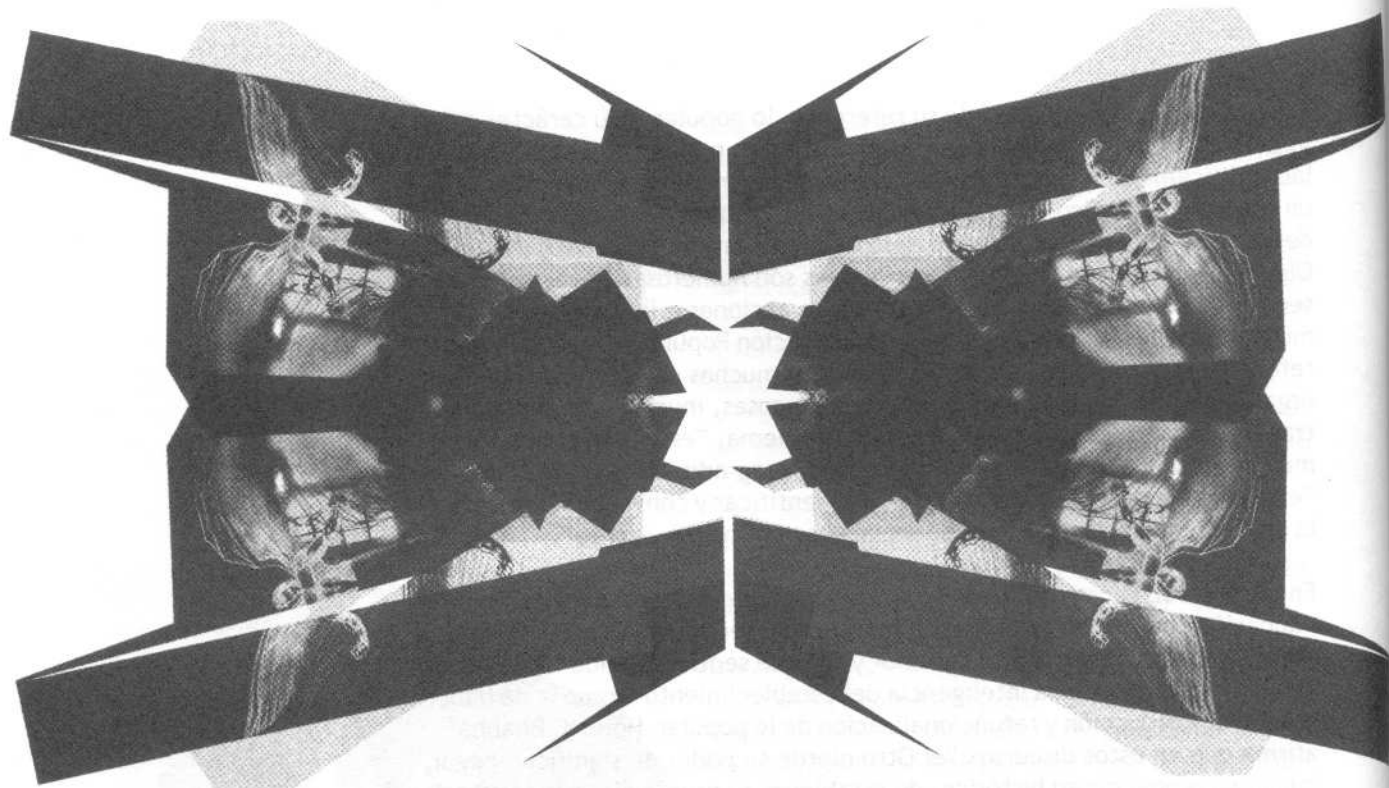
está ligada a la ambigüedad de su referente, lo popular, a su carácter de saber imperfecto, comprometido con creencias e ideas políticas y sospechosamente lábil, difícilmente aceptable para los regímenes modernos de verdad: "No es un concepto científico, con una serie de rasgos distintivos susceptibles de definirse unívocamente" nos dice Néstor García Canclini (1995:180) y Myriam Olgún³ nos recuerda que "las experiencias son numerosas, diversas, y los sentidos se amplían en la enorme trama de acciones e iniciativas que se multiplican hoy día", de modo que "la Educación Popular se levanta como un referente que identifica a muchas personas, muchas experiencias, muchas organizaciones, muchos estilos de hacer las cosas, muchos temas o áreas de trabajo, etc." y que, en lugar de ser un problema, "esta diversidad resulta muy interesante, por su enorme capacidad integradora", y es precisamente "esta enorme capacidad de integrar, de identificar y convocar" la que hace de la educación popular "un recurso social absolutamente vigente".

En cuanto a su construcción como discurso sobre el otro, el mito de la educación popular carga tanto con la fuerza de ser una conciencia crítica de América Latina frente al capitalismo- y en este sentido ha sido incómoda e incluso repulsiva para la inteligencia del establecimiento- como la de haber obrado una reducción y refuncionalización de lo popular. Homi K. Bhabha⁴ afirma que en estos discursos "el Otro pierde su poder de significar, negar, iniciar su propio deseo histórico, de establecer su propio discurso institucional y oposicional. Por muy impecablemente que se conozca el contenido de cualquier cultura "otra", por muy antiétnocéntricamente que se la represente, es su localización como clausura de las grandes teorías, la exigencia de que, en términos analíticos, sea siempre el buen objeto de conocimiento, el cuerpo dócil de la diferencia, lo que reproduce una relación de dominación y es la acusación más seria que se le puede hacer a los poderes institucionales de la teoría crítica". Encontramos así, en el relato de la educación popular, lo uno y lo otro, que no nos permite las claridades maniqueas.

Para desembarazarse de la "relación de dominación" antes señalada, muchos intelectuales, sobre todo en el ámbito académico, reniegan hoy de su pasado iluminista, de su "compromiso" político y de su "intervención social", de haberse asumido como "guías del pueblo", y creen conjurar el mal mediante el recurso de negar u olvidar el nombre (o muy académicamente, señalar todas las implicaciones inadecuadas o imprecisas de lo popular para optar por "conceptos" que, dado que nombran lugares vacíos, abstracciones generalizables - un buen ejemplo es el de "ciudadano"- permitirían deshacerse de toda esa carga de densidad social e histórica que lo popular aún nombra), con lo cual completan su lugar en la actual recomposición de saberes y poderes, la dimisión de su papel crítico frente al capitalismo (Hardt y Negri, 2004) , pues no hay que olvidar el vínculo entre olvido y represión (tanto en el sentido psicoanalítico como en el político) que, de manera denegada, muestra la persistencia del "mal": no ha cambiado la operación de reducción, simplificación, esencialización y tutelaje de lo popular que realizan estos intelectuales, lo que ha cambiado son los recursos retóricos mediante los cuales se realiza actualmente esta operación (Hleap, 2005).

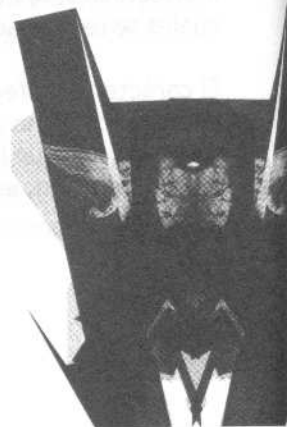
El carácter de diferencia perturbadora, de resto o sombra , que adquiere lo popular hoy, al no querer/poder ser nombrado desde las evidencias substanciales que le adjudicaban lugares, identidades y papeles (en la nación, en la revolución, en "la democracia", en "la cultura" o en "la educación")

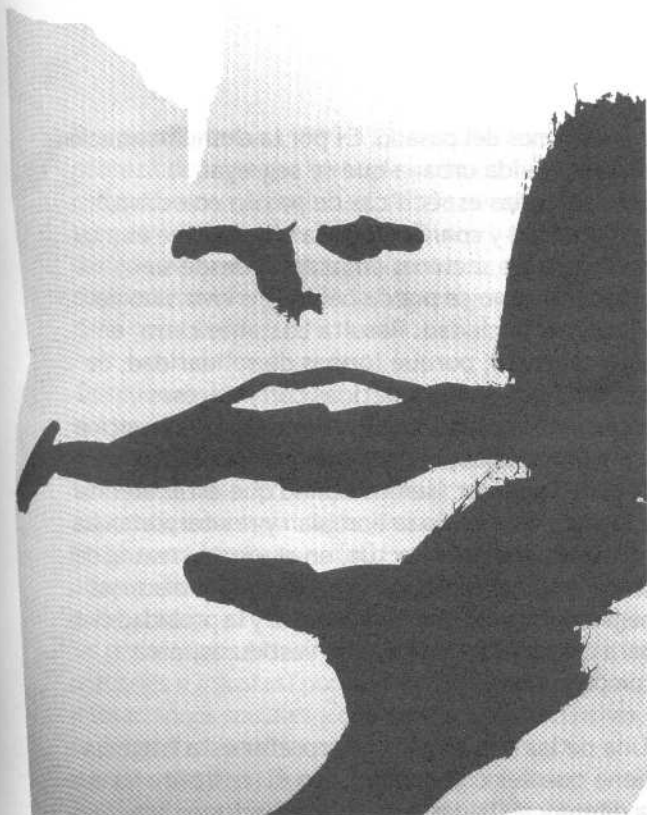




dentro de los discursos políticos y académicos tanto hegemónicos como críticos, denuncia el sujeto y lugar de esa enunciación, las operaciones retóricas mediante las cuales se construyó un "otro" adecuado a las configuraciones instituidas en esos discursos, convirtiéndose lo popular en la sustancia del estado-nación, de la revolución, de la democracia, de la cultura o de la educación. Es la "belleza del muerto"⁵, la depuración y *exotización* de lo popular por los discursos académicos y políticos, que aluden y eluden su realidad. Mirado desde la perspectiva política, de "actores sociales decisivos", sólo se retomó su complicidad o su resistencia; desde la perspectiva académica, de alteridades substanciales, sólo se percibió su diferencia o su desigualdad. Ambos pensamientos estratégicos, estos discursos académicos y políticos son incapaces de comprender y asumir lo uno en lo otro, las tácticas de la supervivencia, lo popular en su carácter relacional, como alteración y no alternatividad a lo hegemónico, pues, como hemos comprendido posteriormente, lo hegemónico también está hecho de lo popular y lo popular materializa, en buena medida, lo hegemónico. "Son esta naturaleza de lo-uno-junto-a-lo-otro, esta presencia parcial, o metonímica del antagonismo, y sus significaciones efectivas las que dan significado (en un sentido bastante literal) a la política de la lucha como una lucha de identificaciones y a la guerra de posiciones", nos enfatiza Bhabha.⁶

Mientras que para ciertos intelectuales y políticos lo actual y "políticamente correcto" para no caer en el "populismo" es buscar otras figuras sociales (consumidores, ciudadanos, sociedad civil) que nombren a los sujetos de la democratización de nuestras sociedades (lo que muchos creen, ya no es posible), la educación popular insiste en la diferencia entre estar con los pobres (en la versión cristiana y en la de los regímenes carismáticos y dictatoriales de algunos países de América latina) y estar contra la pobreza, contra las condiciones sociales que la generan, lo que significa que la pobreza no es un destino o una condición natural sino el producto de profundas injusticias generadas por el capitalismo que, en su versión globalizada y neo-liberal, sólo puede agudizar. Afirman Cardarelli y Rosenfeld, (1998:144) que "salir del enfoque reduccionista de la participación social," el cual ha sido agenciado incluso por la educación popular, "implica en este contexto socioeconómico excluyente y fragmentador, recolocar al hombre y a la mujer pobre en los tres mundos en los que tiene interés y en los que inscribe su vida cotidiana: el económico, el político y el social".





Pero para comprender la situación actual, la reorganización del orden social que no se reduce ya sólo a la oposición capital- trabajo sino que incluso muestra la capacidad del capitalismo globalizado para tornar cualquier cosa, incluso la cultura, en recurso a explotar (Yúdice, 2002: 43), es necesario echar una mirada crítica al propio recorrido de los conceptos y relaciones que se han desarrollado en la educación popular, esto es, generar teoría sobre la educación popular como una oportunidad para "distinguir sin desarticular, asociar sin identificar o reducir" (Morin, 1995:34) y, sobre todo, para reconocernos en las preguntas que nos condujeron durante todo este trayecto. Nuevamente escuchamos a Bhabha⁷ decir que "En tal temporalidad discursiva, el acto teórico se convierte en la negociación de instancias contradictorias y antagónicas que abren espacios híbridos y objetivos para la lucha, destruyendo aquellas polaridades negativas entre el saber y sus objetos, entre la teoría y la razón práctico-política. Negar una lógica esencialista y un referente mimético a la representación política es un argumento fuerte y fundamentado contra el separatismo político de cualquier signo, y se abre paso frente al moralismo que normalmente acompaña tales afirmaciones. No hay una simple verdad política o social a aprender, porque no hay una representación unitaria de la agencia política, ni una jerarquía fija de los valores y efectos políticos".

Desde esta alter-acción, hoy nos hacemos más preguntas, otras preguntas. Nos interrogamos, por ejemplo, por los actores no representados o reprimidos en el término "Educación popular" al uso en ciertas agencias gubernamentales; por las formas difusas, descentradas y desterritorializadas de "Educación"; por los saberes que se legitiman y se deslegitiman en la "Educación Ambiental" y en la "cultura ciudadana"; por las estrategias urbanas de urbanizar lo popular y las tácticas populares de popularizar lo urbano; por los saberes y prácticas de los desplazados que transforman la ciudad; por las formas de constitución y circulación popular de los discursos de género y sexualidad, de raza o etnia; por las ciudadanías "desviadas" que se concretan en la lucha cotidiana de supervivencia de los pobres; por el "otro" construido en el miedo urbano y en la terapéutica gubernamentalizada contra la violencia; por lo nombrado con términos como "fuerzas oscuras" o "terroristas" para referirse a los enemigos o excluidos del orden imperante. Nos recuerda Gadamer (1992:59) que "lo decisivo, el núcleo del investigador científico, consiste en ver las preguntas. Pero ver las preguntas es el poder abrir lo que domina todo nuestro pensar y conocer, como una capa cerrada y opaca de prejuicios asimilados. Lo que constituye al investigador como tal es la capacidad de apertura para ver nuevas preguntas y posibilitar nuevas respuestas".

En el macrorrelato de la educación popular en América latina no sólo aparece la multiplicidad de experiencias y los discursos políticos y académicos sobre ellas sino también la trama de negociaciones y disputas, de legitimidades e ilegalidades, las luchas de interpretación en el imaginario social mediante las cuales se crearon identidades y alteridades. Si bien "la reformulación del orden social y de gran parte de las interacciones nacionales e internacionales, debido a las innovaciones tecnológicas y al neoliberalismo económico, modifican el sentido de lo diferente y lo desigual" (García Canclini, 2004:73) y en el desorden actual tanto los lugares, los repertorios como las formas de constitución de esas identidades se han modificado, es preciso retener las diferencias de temporalidad entre estas transformaciones veloces y la pertinaz continuidad de memorias, matrices y prácticas culturales que reaparecen hoy como el "ruido" en las ciudades globalizadas. La continuidad imaginaria de lo popular, en su retorno

permanente como desorden, (lo extraño, lo insano, lo desviado, lo peligroso, lo siniestro) señala el carácter contingente e imperfecto del actual orden de cosas autoproclamado como el único y el final de la historia, para generar así más relato, más mythos, más historia que contar.

La mundialización económica genera una redefinición internacional de lo público, una "cultura internacional popular" pero también una generalización de las resistencias. Mientras afloran conflictos culturales, étnicos y/o religiosos, de género y generacionales, de carácter local y regional, que el orden del estado-nación encubría, la manifestación y proliferación de diferencias, que bien podría ser el gran recurso de la gubernamentalidad (Foucault, 1999: 175) actual, se ha topado con las desigualdades y exclusiones que pesan sobre uno de los términos de esas diferencias; desigualdades y exclusiones imposibles de borrar en los simulacros inducidos de consenso mundial generados por el orden de la globalización.

Buena parte de lo que cuenta el mito de la educación popular, cuando asumimos su dimensión educativa como la relación entre saberes diferentes y desigualmente constituidos⁸ es la historia de las luchas por la dignidad que se libran en el terreno de la supervivencia cotidiana. No es un relato épico, como lo quisieron ciertos discursos políticos y desborda el melodrama, como lo postularon algunos teóricos, pues no sólo son luchas por el reconocimiento; más bien son tragedias, con su final frecuentemente desdichado, puesto que en buena medida su destino está escrito: otros poderes superiores y, generalmente desconocidos, sellaron el desenlace, de modo que la lucha es una apuesta incierta por revelarse contra su destino. Apuesta tremendamente difícil pues "El surgimiento del capitalismo global se nos presenta como esa fatalidad, contra la cual nadie puede luchar: o bien nos adaptamos o bien quedamos a contramano de la historia y somos aplastados" (Zizek, 2004:157).

La asimetría de los intercambios simbólicos coloca la dignidad (de la vida, la cultura, los gustos, las creencias, etc.) del lado hegemónico, logrando no sólo legitimidad para su "estilo de vida", sino que lo convierte en el único campo de juego, el modo deseable para todos, de manera que tener una vida digna para los subalternos implica negociar y/o trampear en ese juego. Este ha sido un aspecto que hemos aprehendido en esta fábula de la educación popular, contra los purismos y

puritanismos del pasado. Es por la deshumanización real de la vida urbana que se segregan convocatorias específicas de pasión colectiva, complicidad y connivencia; la vida urbana es muy dura para los sectores populares, desde su perspectiva no se puede hablar de vivir sino de sobrevivir la ciudad. Resulta bastante claro, en este contexto, porqué formas de solidaridad, de todos modos comprometidas con intereses específicos como los de la clientela, la corrupción o el narcotráfico, encuentran en nuestras ciudades el apoyo popular. Hemos tenido que estar atentos a las maneras como se apropian y reinterpretan los repertorios, como se actúa, en el sentido teatral del término, en el escenario acotado por los discursos hegemónicos del orden ciudadano y la probidad civil, para captar su papel bajo las vestiduras, para comprenderlos.

Una de las claves para interpretar esta tragedia tiene que ver con el guión: en él se insiste en que la diferencia, la desigualdad y la exclusión son escenas diferentes para actores diferentes, cuando lo que ocurre es que se viven como una sola forma de ser, como la actuación adecuada para determinados personajes en el drama neoliberal de la supervivencia. Aprendimos con la educación popular la imposibilidad de pensar críticamente la diferencia sin su relación con la desigualdad y la exclusión. Tampoco se puede pensar críticamente hoy las diferencias sin sus relaciones de complicidad e imitación, de alteración, reelaboración y connivencia con lo que las separa, las diferencia y las excluye, como lo afirmaba Pablo Freire diciendo que el amo y la explotación también van por dentro. En otras palabras, el carácter situacional, de lugar social, que tiene la subalteridad, el cual sólo se puede comprender adecuadamente en la compleja red de relaciones en la que se teje la cotidianidad.

La otra clave para interpretar ésta tragedia es vislumbrar los nuevos escenarios en los que se mueve la educación popular (Acevedo, 2005). Uno de esos escenarios es el creado por los discursos y prácticas epidemiológicas sobre la violencia, la convivencia y seguridad ciudadana, en donde emerge lo popular como lo reprimido o lo no representado. Los pobres, mediatizados por la evidencia de los datos y los indicadores, aparecen como "marginados", "conglomerado turbulento y sedicioso, aún más amargado por no tener, de momento, ningún proyecto" (Bruckner, 2001:138), quienes "alteran el orden", "no se adecúan a la norma", son los "sospechosos de siempre":

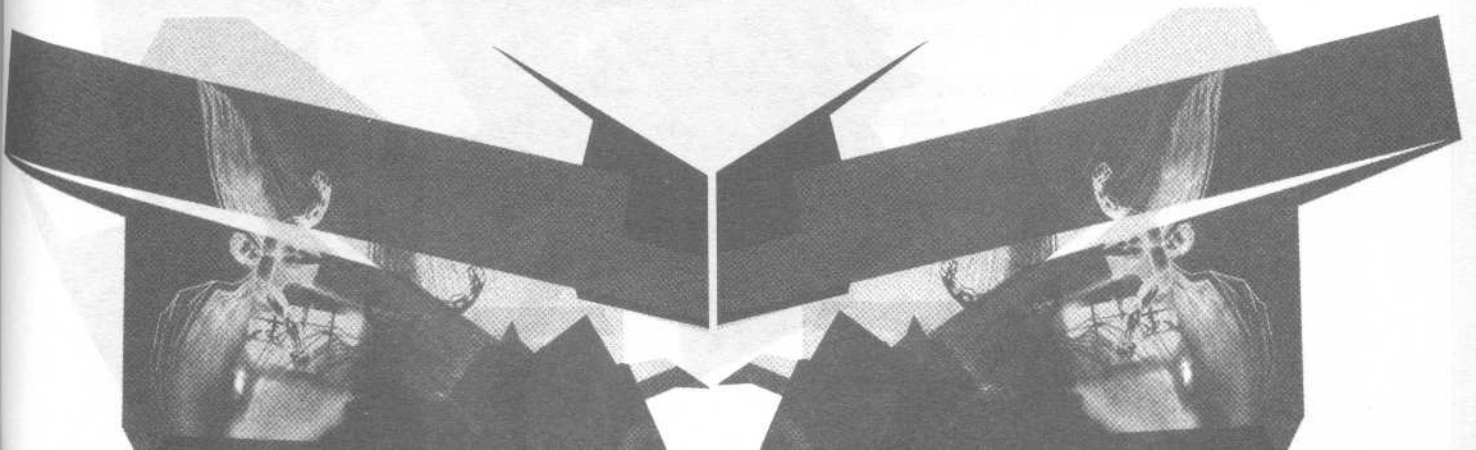
Zygmunt Bauman (1999:119) señala que "La pobreza deja de ser tema de política social para convertirse en asunto de justicia penal y criminal. Los pobres ya no son los marginados de la sociedad de consumo, derrotados en la competencia feroz, son los enemigos declarados de la sociedad".

Después de la "ética del trabajo" (Beck, 1998), la integración social se garantiza por la seducción en/ mediante el consumo, por una igualdad individual ilusoria, la de "desear objetos" y un imperativo categórico, el de la felicidad: usted "está condenado a ser feliz o, para decirlo en otras palabras, sólo puede culparse a sí mismo si no lo consigue." (Bruckner, 2001:50). "Arrasadas las reglas modernas de la convivencia (de por sí precarias e injustas) por la reducción de las interacciones sociales a competencias mercantiles, se exasperan las diferencias irreductibles y a menudo se hacen insoportables. El mundo se fragiliza", afirma García Canclini, (2004:214) y quienes pagan son los pobres. "Vincular a la pobreza con la criminalidad tiene otro efecto: ayuda a desterrar a los pobres del mundo de las obligaciones morales" (Bauman, 1999:120). Este "nuevo orden moral" condena al pobre por su incapacidad para integrarse adecuadamente a la sociedad y, disolviendo la responsabilidad social sobre las condiciones de exclusión y desigualdad, lo "reconoce" como "marginado", "violento", "desviado" o "insano". En manos del "biopoder", de la reducción de lo social a la "pura" vida y su administración, los expertos terapeutas determinan el tratamiento adecuado para que el pobre, en su nueva condición diagnosticada, en su supuesta "autoexclusión", se integre al sistema, se reconduzca al camino de la felicidad. "Para ellos, tolerancia cero. La sociedad estaría mejor si los pobres desaparecieran de la escena. ¡El mundo sería tan agradable sin ellos!" ironiza Bauman(1999:140).

La violencia/convivencia como uno de los escenarios de emergencia de lo popular, obliga a entender que el escenario está marcado, diseñado, por los discursos hegemónicos de la ingobernabilidad y la inseguridad ciudadana, pero que no se agota ahí, que frente a la fuerza performativa de estos discursos emergen las fuerzas implicativas, situacionales, impuras, de la cotidianeidad donde se actúa, donde se efectúa la convivencia, donde se realiza el drama de la existencia social.

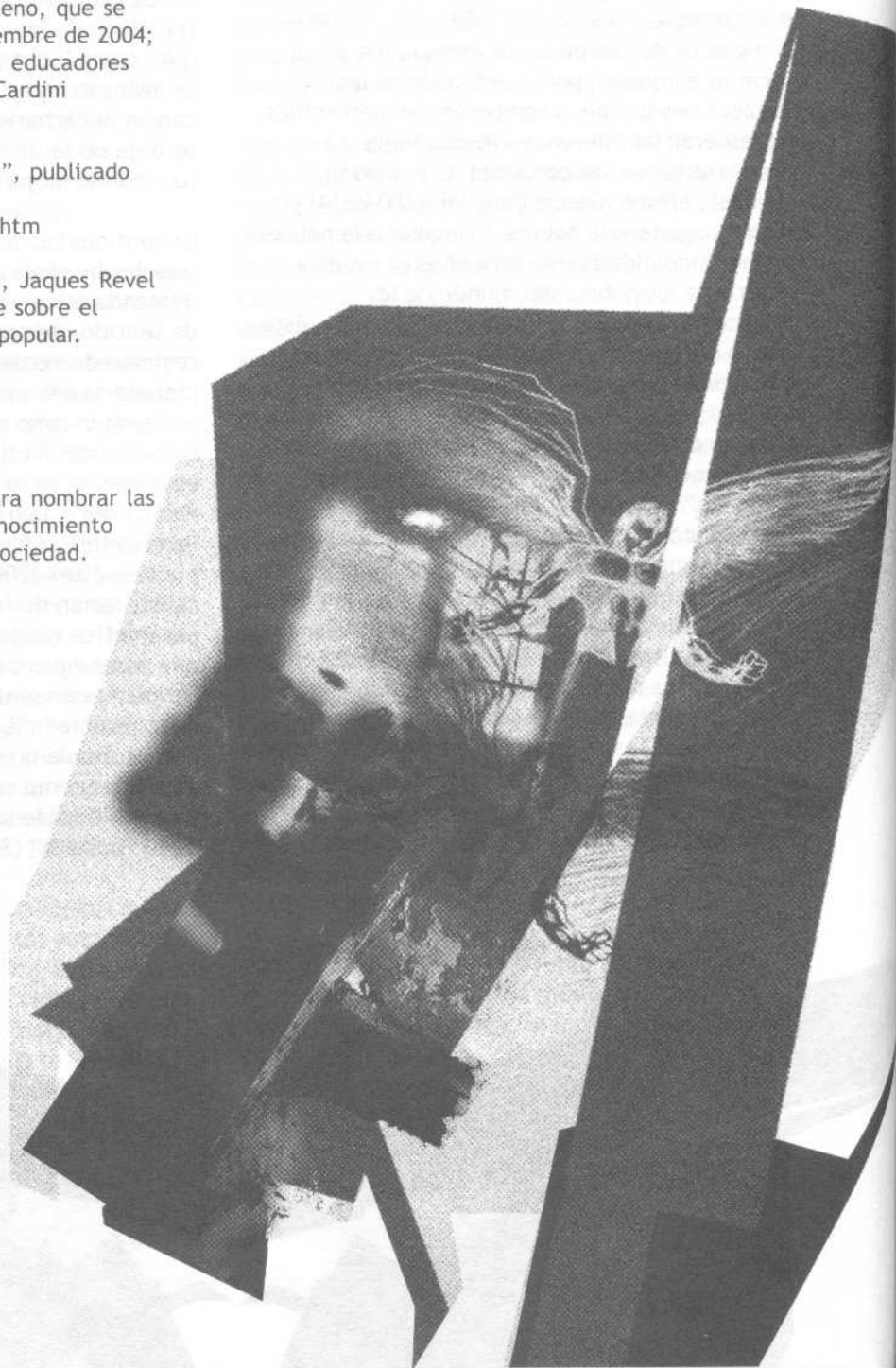
Pero el escenario no estaría completo sin la trama en su escala mundial y en ella aparecen, al lado de la nueva hegemonía global de la "lucha contra el terrorismo", las iniciativas, redes y solidaridades que, como luchas populares por una vida digna, se insinúan como un amplio frente de resistencia contra la barbarie. En sus voces, aún balbuceos, se deja oír la última frase de nuestra tragedia: ¡un mundo mejor es posible!

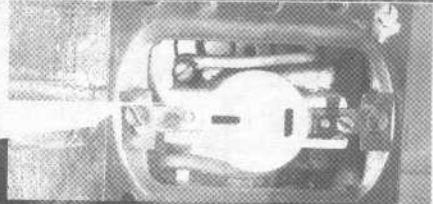
La continuidad del relato (mythos) de la educación popular muestra así su vigencia actual, como demanda ética y política, teórica y como reserva de sentido, de creatividad social, frente al régimen de verdad imperante, a la hegemonía planetaria del nuevo imperio y al unanimismo político reinante. El mito surge como condición simbólica de posibilidad para la emergencia de lo "inedito viable" que planteara Pablo Freire, la irrupción de lo inesperado instituyente, en su carácter "u-tópico" que, como plantea Zizek (2004,194) consiste en la construcción de "un espacio social fuera de los parámetros existentes, de los parámetros de lo que parece *posible* en el universo social existente. *Utópico* es un gesto que cambia las coordenadas de lo posible". "La *utopía* es una cuestión de la más profunda urgencia, algo a lo que estamos impelidos como asunto de supervivencia, cuando ya no es posible seguir dentro de los parámetros de lo "posible" (Zizek, 2004:194).



Notas

1. Conferencia pronunciada en el marco de la celebración de los 25 años del Grupo de Educación Popular (Enero de 2005), como presentación del particular enfoque de trabajo que animó el programa de investigación "Violencia y convivencia, los nuevos escenarios de la educación popular", recientemente concluido.
2. La fábula como "el lugar del otro", "un decir que detiene lo dicho... y obliga a extender su producción" (2004:182).
3. En su Presentación como participante desde el Centro de Comunicación y Educación de Santiago Chile, del Foro Social Chileno, que se realizó los días 19, 20 y 21 de noviembre de 2004; publicado en Lista de interés para educadores del Centro Nueva Tierra - Agustín Cardini [acardini83@hotmail.com]
4. En "El compromiso con la teoría", publicado en la revista Acción Paralela #4 , www.accpa.org/numero4/bhabha.htm
5. Nombre que Michel De Certeau, Jaques Revel y Dominique Julia te dan al informe sobre el tratamiento erudito de la cultura popular.
6. Bhabha, Homi K. Ibid.
7. .Ibid.
8. Formulación que he utilizado para nombrar las relaciones de poder, control y conocimiento dentro y entre los saberes en la sociedad.





Bibliografía

- ACEVEDO, Mario et all. (2005). *Violencia y convivencia en Cali, los nuevos escenarios de la Educación popular*, Informe final de investigación, Cali, Universidad del Valle.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- BECK Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- BRUCKNER, Pascal (2001). *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz*, Barcelona, Tusquets.
- CARDARELLI, Graciela y ROSENFELD, Mónica (1998). *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2000). "Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el estado pedagógico y los agentes sociales", en: Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.
- DE CERTEAU, Michel (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. artes del hacer*. México, Universidad Iberoamericana- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente-Ministère des Affaires Étrangères.
- _____ (2004). "Etno-grafía. La oralidad o el espacio del otro: Léry", publicado en *La irrupción de lo impensado: cátedra de estudios culturales Michel de Certeau*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*, Buenos Aires, Paidós.
- GADAMER, Hans-Georg (1992). *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme.
- GARCIA CANCLINI, Néstor (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Ciudad de México, Grijalbo.
- _____ (2004). *Diferentes, Desiguales, Desconectados. Mapas de la Interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- HARDT, Michael y NEGRI, Antonio (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del imperio*, Barcelona, Debate- Mondadori.
- HLEAP, José (2005). "Comunicación y Desarrollo Social: entre el terrorismo y la agudización de la pobreza", en: *Revista Nexus* No. 1 Diciembre 2005, Cali, Universidad del Valle.
- MORIN, Edgar (1995). *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- ORTEGA, Francisco (2004). "Introducción. Aventura de una heterología fantasmal", en: Francisco Ortega (ed.), *La Irrupción de lo impensado*, Cátedra de estudios culturales Michel De Certeau, Cuadernos Pensar en Público, Número 0, Bogotá, Editorial Universidad Pontificia Javeriana.
- ORTIZ, Renato (1998). *Otro territorio*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- YÚDICE, George (2002). *El recurso de la cultura*, Barcelona, Gedisa.
- ZIZEK, Slavoj (2004). *Violencia en acto*, Buenos Aires, Paidós.