

LA **EP**

EN LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO SOCIAL¹ .

Por:

José Hleap Borrero

Profesor Titular

Escuela de Comunicación Social, Facultad de Artes Integradas

Universidad del Valle

johleap@yahoo.com

Resumen:

Esta exposición pretende ubicar en la supuesta “sociedad del conocimiento” (Sakaiya, 1995) o “capitalismo cognitivo” (Moulier-Boutang) el papel de lo que hacemos actualmente a nombre de la Educación Popular y, más acotado aún, el sentido que tiene la “Sistematización de Experiencias” como movimiento Latinoamericano de gestión social de conocimiento. Busca situar, entonces, la reflexión sobre la Educación Popular en la producción, apropiación, uso y aplicación de conocimiento como campo de disputa en nuestra sociedad, esto es, abordarla desde las políticas de conocimiento.

Palabras clave:

Educación Popular, Sistematización de experiencias, políticas de conocimiento.



La EP en la gestión del conocimiento social.

Fue precisamente porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos por volvernos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética.

PAULO FREIRE (1993)

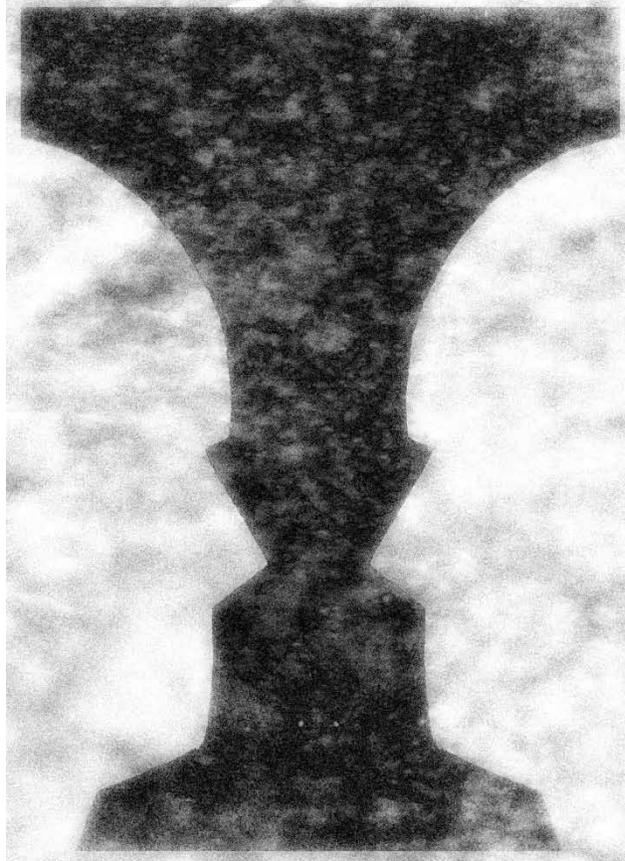
Podría subtitular esta exposición con el nombre de un libro de Freud, “el porvenir de una ilusión”, aludiendo a la condición actual y futura de ese “mito necesario”² llamado “Educación Popular”, lo que sería pretencioso frente al limitado alcance de este escrito. Mi interés actual se limita a ubicar en la supuesta “sociedad del conocimiento” (Sakaiya, 1995) o “capitalismo cognitivo” (Moulier-Boutang, 2004) el papel de lo que hacemos actualmente a nombre de la Educación Popular y, más acotado aún, el sentido que tiene la “Sistematización de Experiencias” como movimiento Latinoamericano de gestión social de conocimiento.

Para empezar, quiero situar mi reflexión en la producción, apropiación, uso y aplicación de conocimiento como campo de disputa en nuestra sociedad, esto es, abordar las políticas de conocimiento. Para tal efecto me sirvo de un diagnóstico realizado por Catherine Walsh (2007: 103):

La perspectiva moderno-occidental asume que se llega al mundo desde el conocimiento. Y es ésta última perspectiva ya asumida y naturalizada como abstracto universal, que se puede observar tanto en la esfera política (incluyendo en la relación civilización-progreso-mercado) como en la universidad, particularmente en su tendencia actual neoliberal corporativa, donde la localidad histórica es suplida por formulaciones teóricas monolíticas, monoculturales y “universales”. En esencia, lo que está en juego entonces, son sistemas distintos de pensar y de construir conocimiento.

La idea de generar conocimiento del mundo sin asumir que se está situado en él y que, por tanto, se es un observador neutro con el don de la ubicuidad, ha sido llamada por Castro-Gómez (2005) la “hibris del punto cero” y constituye una operación discursiva clave mediante la cual se establece la superioridad, universalidad y objetividad del conocimiento reconocido como científico respecto a otros saberes sociales. La manera como se efectúa esta hegemonía epistémica ha sido llamada “colonialidad del saber/poder”:

Las muchas formas de conocer están ubicadas en una concepción de la historia que deslegitima su coexistencia espacial y las ordena de acuerdo a un esquema teleológico de progresión temporal. Las diversas formas de conocimiento desplegadas por la humanidad conducirían paulatinamente hacia una única forma legítima de conocer el mundo: la desplegada por la racionalidad científico—técnica de la modernidad. (...) Los teóricos latinoamericanos muestran que, entendido de esta forma, el discurso colonial no sólo recibe legitimación por parte de la ciencia moderna, sino que juega un papel importante en la configuración del imaginario científico de la ilustración. La ciencia y el poder colonial forman parte de una misma matriz genealógica que se configura en el siglo XVI con la formación del sistema-mundo moderno. (Castro-Gómez, 2005:45, 64)



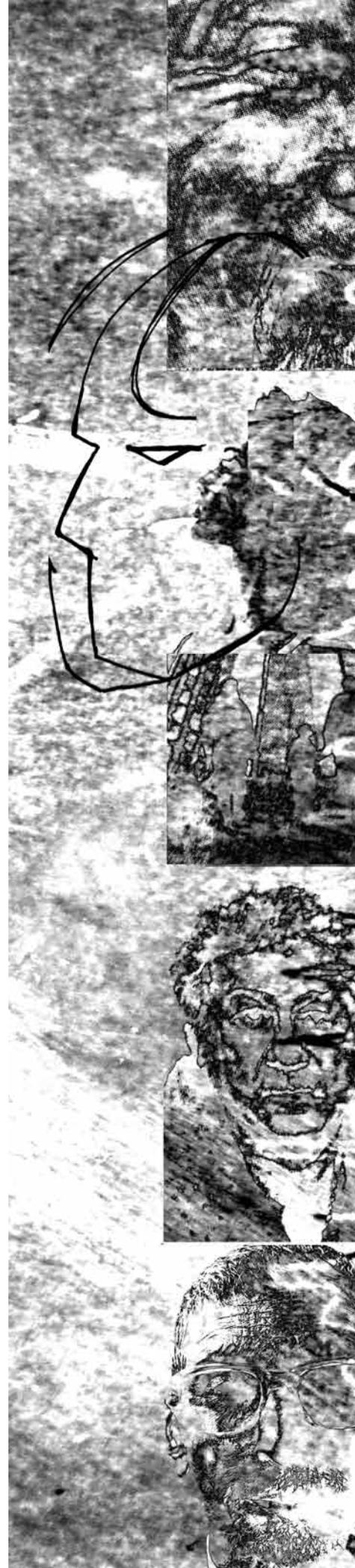
Este modo de conocer funda también un modelo de educación que aún hoy campea en nuestras escuelas y universidades. La relación pedagógica propuesta es bastante clara: usted no sabe lo que siente, piensa, desea, es; de modo que sea “paciente”, nosotros –la “ciencia”, el “experto”, el “docente”- lo sabemos y usted debe comportarse como le determinamos, para su propio bien. Se puede apreciar que se trata del ejercicio de la “pedagogía racional”³ (Saldarriaga, 2006: 101) que en la escolaridad se expresa como “formar hábitos intelectuales y hábitos morales”, desde “una desconfianza radical en la experiencia del sujeto empírico”, desde donde se instituye el “modo paternal-pastoral” que no sólo “se ha mantenido hasta hoy como uno de los componentes fundacionales del oficio del maestro” (Saldarriaga, 2006:103), sino que funda y continúa fundando la instauración del experto como sujeto de saber pedagógico.

Existe una ya larga tradición Latinoamericana de pensamiento (Beorlegui, 2006) que ha señalado no solo que el conocimiento no puede ser reducido a lo legitimado como ciencia sino que la organización misma del discurso científico reinante ha realizado un “epistemicidio” (De Sousa Santos, 2005) sobre la legitimidad, pertinencia, productividad y actualidad de otras formas de conocer, de otros saberes, que conforman el amplio espectro del conocimiento social.

En la actual fase del capitalismo, caracterizada por “poner a trabajar” –explotar, modular, instrumentalizar- las formas de cooperación, creatividad y solidaridad, antes llamadas “externalidades positivas” o “capital social”, la “gestión del conocimiento” opera mediante el reconocimiento y refuncionalización de la multiplicidad de saberes desde su eficacia económica, convirtiéndolos en “productividad” e “innovación”. Al largo expediente de formateo y expropiación de conocimientos como los de las comunidades indígenas al patentar prácticas milenarias y saberes herbolarios, se debe sumar un conjunto de sabidurías sobre la convivencia y la supervivencia en condiciones de precariedad, desigualdad y exclusión que es transformado en “saber de los expertos” para realizar intervenciones sobre la misma población que lo originó, ahora convertida en “población en alto riesgo”. Se instala así una relación pedagógica particular: Se interviene moralmente para bien de los intervenidos e inclusive a pesar de ellos, desde la supremacía del conocimiento experto de las ciencias experimentales, que guía su moralización desde criterios “neutros” ligados con las condiciones de salubridad, calidad de vida, etc. De esta manera, la “nueva” economía del conocimiento⁴ establece un modo de gestión para la inteligencia social que allana su diversidad y neutraliza su capacidad de crear opciones diferentes al orden instituido.

Aunque las agencias de “gestión del conocimiento” dibujan un escenario copado por la demanda de “innovación y productividad en ciencia y tecnología para la competitividad”, existen otros actores, prácticas y saberes en escena. En medio de la crisis social generada por los modelos de ajuste neoliberal, se consolidó en toda América Latina un modo de gestar conocimiento sobre las maneras como han experimentado ciertos sectores sociales (precisamente los excluidos de los estudios expertos sobre los impactos de estas transformaciones) los profundos cambios económicos y culturales de la llamada “sociedad del conocimiento”: la “Sistematización de experiencias”.

Ubicada en el camino de cuatro décadas de reflexión y acción recorrido por la Educación Popular, la Sistematización ha materializado una mirada crítica al unanimismo imperante desde la multiplicidad y densidad de la vivencia. En muchas localidades de América Latina, incluso en regiones olvidadas por la modernización globalizada, sectores de la sociedad desechados, alterados o desconocidos en los relatos triunfalistas de la reconversión neoliberal de las “políticas sociales” han generado conocimiento sobre su situación, desde saberes forjados por memorias y prácticas en-



raizadas en la conflictiva cotidianidad de la exclusión, en interlocución e interpelación con saberes “académicos”. No sólo es un tipo de conocimiento diferente, sino también un diferente proceso de creación de conocimiento: necesita una producción colectiva, intersubjetiva, narrativa y reflexiva.

El “fundamento” de la sistematización es la existencia de una “experiencia” o de una “práctica” significativa para el grupo que la vivió y de la cual quiere “dar cuenta”, “sacar enseñanzas”, “hacer memoria”, “analizar críticamente” lo ocurrido. Contrario a lo aprendido en la experticia de los proyectos de intervención, la vía para conocer estas experiencias no es la de la información escueta y de los hechos descarnados: El carácter “histórico” de lo acontecido, su relación con un “contexto” y unas circunstancias particulares, la densidad cultural de la experiencia, la relevancia y valoración por parte de quienes la vivieron de manera contradictoria, son algunos de los elementos que se han tenido en cuenta para establecer la necesidad de otra manera de conocer; aquella que soportada en los relatos de los participantes y el dialogo de saberes, emprenda la vía larga de la recreación, interpretación y potenciación de la experiencia.

Asumiendo que “la Educación Popular tiene como finalidad básica, crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder” (Torres, 2007: 18), la “sistematización de experiencias” advierte el carácter conflictivo del conocimiento y problematiza su dimensión educativa, el vínculo interpelante entre sujetos, saberes y prácticas: Se trata de una gestión social de conocimiento. Entendida como una oportunidad de ampliar el presente, valorar críticamente el pasado y potenciar saberes y actores sociales, la sistematización implica una opción política y ética en la generación de conocimiento, articulada profundamente a la acción social transformadora.

Reivindicar la narrativa como instrumento de construcción colectiva de los consensos y las deliberaciones, como memoria de las transformaciones logradas, es una opción frente a la racionalista separación entre la razón y la pasión, en el intento de construir la voluntad colectiva. Como nos lo recuerda Vincenzo Vitiello, “el saber narrativo es histórico en el sentido originario —se acerca a las cosas y a la vida precisamente en la medida en que se aleja de la verdad absoluta y eterna: se acerca a las cosas, que siempre son relativas y a la vida del hombre, que transcurre en el tiempo” (Vitiello, 1994:212). El encuentro de relatos se constituye en un ámbito de creación colectiva capaz de cobijar el disenso, la crítica, la diversidad y los acuerdos, en tramas de sentido que posibilitan la confortación y confrontación de los participantes, conservando lo coloquial de la conversación que no desagrega en un lenguaje especializado y en unos portadores específicos la posibilidad de investigación y reflexión sobre las prácticas de los sujetos.

Como la experiencia se constituye en la intervención de creencias (mitos, dogmas), modos cristalizados de actuar (rituales y rutinas), vínculos (afectivos, organizacionales) y saberes (prácticos, narrativos) que son el tejido sociocultural que nos conforma, el proceso mediante el cual se establecen estas mediaciones no surge de la opinión individual, ni del testimonio consignado en cada relato por separado o de los datos escuetos, sino que requiere un trabajo de inteligibilidad narrativa que he llamado (con Santos, 2002) “hermenéutica diatópica,”²⁵. En nuestro trabajo interpretativo de la experiencia de sistematización, entendida como indagación narrativa, acudimos a esta manera de comprensión, cuidadosa de establecer la comparabilidad en la diferencia y la pertinencia cognitiva del tratamiento, de las figuras (contextos, actores, vínculos, mitos y rituales) que pueblan cada mundo desplegado en la narración, para lograr un entendimiento denso (no informacional) de lo sucedido. Buscamos la comprensión de la experiencia, como oportunidad para distinguir sin



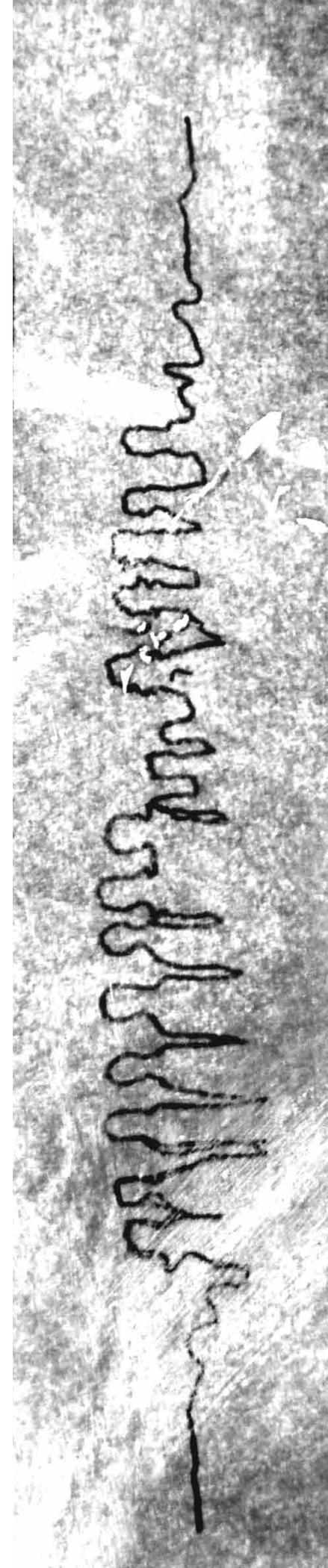
desarticular, asociar sin identificar o reducir y, sobre todo, para re-conocernos en la pregunta que nos condujo durante todo este trayecto de conocimiento.

Esta vía larga de la indagación narrativa no solo posibilita la mirada a las transformaciones de la experiencia en el tiempo, además permite que la dimensión crítico-reflexiva vaya aunada con la comprensión de las lógicas “impuras” del “conocimiento ordinario”⁶ y que la experiencia se asuma como apertura de un campo de creación. Esta apertura a otros tiempos, mundos, interpretaciones y preguntas viables hace de la experiencia narrada una emergencia de la multiplicidad (lo virtual), la activación del conocimiento social sobre lo posible.

Vigilante de la manera como se desenvuelve el “diálogo de saberes” en la realización y en la comprensión de la experiencia, la dimensión educativa de la Sistematización, entendida como la relación interpelante entre saberes diferentes y desigualmente constituidos, la ubica como ámbito de deliberación y legitimación de saberes y de actores. En la sistematización de experiencias ha prevalecido, frente a las categorías de análisis preestablecidas (en las cuales campea la lógica circular del conocimiento experto, tautológico y autista) los encuentros interpelantes de saberes, sujetos y prácticas, en un doloroso proceso de alter-acción en donde se rasgan o se pierden las investidas: Así, frente a la “devolución sistemática” ha surgido el “macrorelato consensual”⁷ y la indagación narrativa como modalidades que median, transforman y aprovechan la diferencia y desigualdad de saberes dentro de la sistematización, sin darle centralidad o preeminencia al saber experto, lo que no implica su desvalorización sino su recontextualización, como saber situado, confrontado e interpelante. Desde las experiencias concretas de Sistematización se ha logrado la valoración, potenciación y visibilidad de actores sociales no convencionales (las mujeres, los jóvenes, los “barriistas” del fútbol, las promotoras sociales y un largo etcétera), olvidados o no representados en las versiones epopéicas de las luchas sociales y canónicas de las ciencias sociales.

Con la práctica de la Sistematización la Educación Popular cuenta con una herramienta que le permite evidenciar las relaciones de poder entre los saberes puestos en juego; de control tanto de la diferencia y desigualdad entre saberes (de la investigación y la “intervención”, de sus procedimientos, informes y resultados), como del contexto (frente a los “localismos globalizados”⁸) y de las relaciones de conocimiento, pues no solo valida otras formas de conocer y el carácter dialógico de todo conocimiento, sino que abre la posibilidad de acceder a dimensiones inéditas de las dinámicas entre los sujetos y su sociedad: los mecanismos de resistencia, transformación y adecuación entre las formas impuestas -los tiempos y lógicas de la cultura mundializada- y su recontextualización, desde los destiempos y las memorias de otras matrices y lógicas culturales.

Situar a la sistematización de experiencias como movimiento Latinoamericano de gestión social de conocimiento implica, entonces, dimensionar su papel en la historia de las relaciones entre modos de conocer y existir, entre culturas, desigualmente vinculadas en la topografía⁹ del poder-saber: En este encuentro (relaciones de poder, control y conocimiento) interpelante entre sujetos, prácticas y saberes diferentes y desigualmente constituidos, se juega la legitimidad y la productividad de la interculturalidad como “posicionamiento crítico fronterizo”¹⁰ (Walsh, 2007:58), que busca romper con el paradigma simplificador (Morin) de la razón indolente (Santos), desde la “imaginación epistemológica” y la “imaginación democrática”, con el objetivo de construir nuevas y plurales opciones al sistema mundo (Wallerstein) actual, desde la emergencia de las lógicas locales como potencialidades transformadoras de la sociedad.



Notas:

¹ Este artículo presenta la perspectiva conceptual de la investigación “la sistematización de experiencias como movimiento Latinoamericano de gestión social del conocimiento: su dimensión educativa”, que adelanto como Tesis de Doctorado en Educación. Originalmente fue presentado como ponencia dentro del proceso de autoevaluación de la Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle.

² Me refiero a la conferencia “un mito necesario”, en la que expongo 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 de las “ciudades globalizadas”. Publicada como artículo en la Revistas NEXUS N. 2, de Diciembre de 2006, Escuela de comunicación social, Universidad del Valle, Pág. 80 a 89.

³ “Reconocemos como racionales a todas las pedagogías que comparten esta base epistemica, pues proceden postulado un conjunto de principios o axiomas y de allí derivan, deducen, sus aplicaciones”. (Saldarriaga, 2006: 102)

⁴ “El conocimiento en este nuevo sentido es conocimiento como instrumento, como medio de obtener resultados sociales y económicos” (Drucker, 2004).

⁵ Una hermenéutica diatópica es una modalidad de la investigación narrativa (Connelly y Clandinin, 1995) que busca comprender comparativamente los topoi (lugares comunes retóricos) isomórficos de distintos horizontes de sentido, en la trama de interpretaciones en los que emergen, mostrando su carácter incompleto, su equivalencia desde la diferencia de perspectivas (Santos, 2002:178) y su pertinencia cultural.

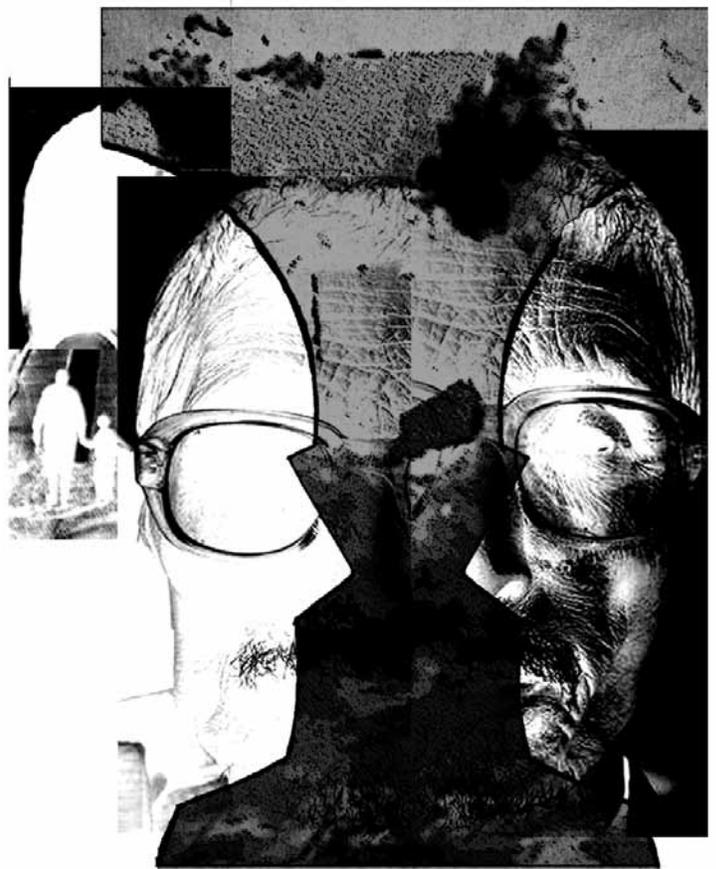
⁶ Término usado por Michel Maffesoli, en un célebre “compendio de sociología”, en donde aboga por “una sociología abierta que integre los saberes especializados en un conocimiento plural, siempre a punto de hacerse y deshacerse” (1993: 22).

⁷ Recurso metodológico que busca mantener en el plano del relato la dinámica de las contradicciones interpretativas, convirtiéndose en vehículo para la socialización del trabajo colectivo de interpretación, sin tener que recurrir al expediente de la “devolución sistemática” que termina siendo una “vulgarización” que premia al saber experto en su control sobre el proceso de circulación y uso de la investigación.

⁸ Como lo plantea Boaventura De Sousa Santos, en “Las tensiones de la modernidad”, conferencia en Porto Alegre, en el marco del Foro Social Mundial, enero de 2001. En el mismo sentido, Orlando Fals Borda y Luis Eduardo Mora han planteado la endogénesis explicativa frente a los paradigmas eurocéntricos (2002).

⁹ La “conciencia geográfica”, un pensamiento que reintroduzca la dimensión del espacio existente en el conocer, ha sido señalada por Kozlarek (2007) como opción epistemológica en ruptura con la linealidad, desarrollismo y logocentrismo propios una lógica exclusivamente temporal o “pensamiento atópico”. No obstante, como lo presentaré más adelante, esta formulación es insuficiente pues olvida las relaciones de poder en la dinámica intercultural que obligan, en esta localización, a introducir la biopolítica y la geopolítica del conocimiento.

¹⁰ No es casualidad que los “decoloniales” que más han estado vinculados con movimientos sociales latinoamericanos (el movimiento indígena y el “proceso de comunidades negras”, por ejemplo) como Catherine Walsh y Arturo Escobar, sean los que muestren más sensibilidad sobre el conflicto intercultural en su propio trabajo: “La noción de conocimientos situados implica más que una perspectiva parcial y una política de locación. Dicha noción introduce asuntos como la traducción de conocimientos en sitios que estén enlazados por redes de conexiones entre comunidades de poder diferencial. ¿Cómo puede la antropología “ver fielmente desde el punto de vista del otro” (Haraway 1988: 583), especialmente desde la periferia, sin romantizar dicho punto, de un lado, y del otro, llevar a cabo una política de la traducción que tome completamente en cuenta los poderes diferenciales entre los sitios? Este último aspecto incluye, por supuesto, prestar atención a las fuerzas estructurantes del conocimiento local/subyugado que impone “traducciones e intercambios desiguales”; esto también implica “traducciones y solidaridades que tengan en cuenta la perspectiva de los subyugados” (Haraway 1988: 590). (Escobar, 2005:247).



Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. (2006) *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-textos.
- ARENDT, Ana (1993) *La condición Humana*. Barcelona:Paidós.
- ÁVILA, Rafael (2007). *La formación de subjetividades, un escenario de luchas culturales*. Bogotá D.C.: Ántropos.
- BADIOU, Alain (2008). *Lógicas de los mundos. El ser y el acontecimiento*, 2. Buenos Aires: Manantial.
- BAJTÍN, Mijail (1997a). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo Veintiuno editores.
- BAJTÍN, Mijail. (1997b). *Hacia una filosofía del acto ético*. Barcelona/ Puerto Rico: Anthropos/ Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- BAUMAN, Zygmunt (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2003). *Comunidad*. Madrid: Siglo Veintiuno de España editores.
- BAUMAN, Zygmunt (2004). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S. A.
- BENJAMIN, W. (1982). *Experiencia y pobreza*. Madrid: Taurus.
- BEORLEGUI, C. (2006) *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano*. Bilbao: Universidad del Deusto.
- BERIAIN, Josetxo (1996). *La integración en las sociedades modernas*, Barcelona, Anthropos.
- BOISIER, S. (2001). *Sociedad del conocimiento, conocimiento social y gestión territorial*. En *Nuevos desafíos de la planificación regional*. Santiago de Chile: Mideplan, pp. 21-51
- CARDARELLI, Graciela y ROSENFELD, Mónica (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.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). *La Hybris del punto cero*. Santafé de Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

CORSANI, Antonella (2004). "Hacia una renovación de la economía política. Antiguos conceptos e innovación teórica". En *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Madrid: Traficante de sueños.

CORSANI, Antonella (2005). "Los Fabricantes de Espectáculos del Empleo Discontinuo". En *Producta50*, Barcelona: Departamento de cultura y medios de comunicación. www.ypsitane.net

DUSCHATZKY, Silvia, 2000, "Introducción", en: Silvia Duschatzky (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

DUCHESNE, Juan (2001). *El Ciudadano Insano y otros ensayos*, San Juan de Puerto Rico, Callejón.

FLEURY, Sonia (2004). *Ciudadanía, exclusión y democracia*. Caracas: Nueva Sociedad.

FOUCAULT, Michel (1999). *Estética, ética y hermenéutica*, Buenos Aires, Paidós.

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 de Comunicación Social* N. 1 Diciembre, Cali, Universidad del Valle.

HLEAP, José (2006). "El buen ciudadano: Conocimiento social y saberes expertos en la convivencia urbana". En *Conocimiento y experiencia de sí*, Revista Nómadas N. 25, Bogotá: Instituto de estudios sociales contemporáneos-Universidad Central. 134-143.

LAZZARATO, Mauricio (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid, Edición Traficantes de sueños.

LAZZARATO, Mauricio (2007) *El Funcionamiento de los Signos y de las Semióticas en el Capitalismo Contemporáneo*. En *Producta50*, Barcelona: Departamento de cultura y medios de comunicación. www.ypsitane.net

LÓPEZ BORBÓN, Liliana (2003) "Construir ciudadanía desde la cultura". Santafé de Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo, Alcaldía de Bogotá/CLACSO

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2000). "La ciudad: entre medios y miedos", en Rotker, Susana (editora), *Ciudadanía del miedo*, Caracas: Nueva Sociedad/ Rutgers.

MARTÍN-BARBERO, Jesús (2007) "El conocimiento, primera frontera." En *Metapolítica*, Vol. 11 N° 52: 37-44, CEPACOM, México, Marzo-Abril

MOUFFE, Chantal (1999). *El retorno de lo político*, Barcelona: Paidós.

SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar (2006). "Pedagogía, conocimiento y experiencia: Notas arqueológicas sobre una subalternización". En *Conocimiento y experiencia de sí*, Revista Nómadas N. 25, Bogotá: Instituto de estudios sociales contemporáneos-Universidad Central. 98-108.

VARGAS GUILLEN, Germán (2006). *Filosofía, pedagogía, tecnología*. Bogotá: U. Pedagógica Nacional, E. San Pablo.

VÁZQUEZ, Francisco, 2005, "Empresarios de nosotros mismos. Biopolítica, mercado y soberanía en la gubernamentalidad neoliberal", en Javier Ugarte Pérez (Comp.) *La administración de la vida*. Estudios biopolíticos, Barcelona: Anthropos.

VITIELLO V. (1994) "Racionalidad hermenéutica y topología de la historia". En *Hermenéutica y racionalidad*, Gianni Vattimo (Comp.). Bogotá: Norma.

YÚDICE, George, 2002, *El recurso de la cultura*, Barcelona, Gedisa.

ZIZEK, slavoj, 2004, *Violencia en acto*, Buenos Aires, Paidós.