

La formación de los sujetos lectores: una mirada desde la educación popular⁴¹

Leydy Garay Álvarez

Desde Protágoras hasta Isócrates la ambición de los maestros fue hablar no sólo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana que luego se traduciría en éxito político.

(Gadamer, 1991, p.228).

Resumen

La lectura ha sido un tema que ha interesado a todos, desde padres de familia, maestros, entidades gubernamentales y no gubernamentales, Estado hasta la sociedad en general. De ahí que en cualquier ámbito en el que se participe siempre se aluda a la lectura como un proceso importante para el desarrollo de los sujetos, de la educación, de la sociedad, de la nación. No obstante, aunque es un tema abordado desde siempre, existen algunos elementos epistemológicos, teóricos, metodológicos, pedagógicos y didácticos que son necesarios re pensar para la formación de sujetos lectores críticos. Pensar por ejemplo, la propuesta de la Educación Popular (Paulo Freire, 2005) y las Epistemologías del Sur (Santos, 2009) a favor de la descolonización de las prácticas lectoras euronorteamericanas que inundan las políticas públicas de lectura, los planes nacionales, distritales e institucionales de lectura en el país.

Palabras clave: lectores críticos, formación, giro decolonial, negociación cultural.

⁴¹ Este capítulo se inscribe en el proyecto de tesis doctoral *La formación de lectores críticos a través de los Planes Lectores (PL)*. Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Introducción

El presente texto pretende reflexionar en torno a lo que significa educar en América Latina, específicamente en relación con lo que implica formar sujetos lectores en Colombia; a partir de algunos elementos teóricos abordados en el seminario doctoral de Énfasis *Comunicación(es) y Educación(es) desde el Sur* en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Las ideas expuestas aquí están relacionadas con el proyecto de tesis doctoral *La formación de lectores críticos a través de los Planes Lectores (PL)* como resultado de la preocupación por el tema de la formación de sujetos lectores y las políticas públicas de lectura que privilegian epistemologías, teorías y prácticas hegemónicas y eurocéntricas.

En primer lugar, aceptaremos la idea que América Latina tiene una historia propia, la cual no puede desconocerse ni desvincularse de las prácticas educativas realizadas en las escuelas. Por tanto, es menester tener en cuenta *las cinco claves para la realización de la lectura de la historia*⁴², de modo que nos acerquemos a la comprensión de las especificidades que, en materia educativa, requiere Latinoamérica. Esto es, 1. El hecho de que no haya relatos sin historia, lo cual implica que la producción discursiva surgida en la sociedad y la cultura emana de la historia; en consecuencia, es indispensable erigir las prácticas pedagógicas sobre la base de esa historia relatada desde la cultura, para nuestro caso, ya no la cultura euronorteamericana, sino la relacionada con los pueblos latinoamericanos y su proceso de lucha, reivindicación y resistencia para el mantenimiento de sus tradiciones e identidades; 2. La historia ocurre en contextos específicos; es decir, que se hace necesario entender que no existe una historia única y universal, dado que esta se propicia y gesta desde lugares particulares en condiciones concretas, que pueden dar cuenta de eventos cruciales para determinados grupos o sociedades; en este caso, situarnos en los hechos de Colombia y América Latina negados, silenciados y desprestigiados desde Europa, el mundo occidental o moderno; 3. La historia posee un lenguaje particular y representativo producto de las interrelaciones establecidas por los sujetos participantes de la misma, un lenguaje que da cuenta de las luchas, resistencias, manifestaciones y eventos originados desde, durante y posterior a esta; 4. La historia

42 Estos aspectos fueron presentados por Marco Raúl Mejía en el seminario doctoral *Comunicación(es) y educación(es) desde el sur* del DIE Universidad Distrital Francisco José de Caldas en la sesión del 7 de marzo de 2019.

se encuentra vinculada con el poder, hecho que permite comprender cuáles ideas y hechos se privilegian con el fin de favorecer a unos pocos, segregar a otros y posicionar y mantener formas de pensar, sentir y actuar en una sociedad y; 5. La historia se relaciona con unos intereses definidos; usualmente de carácter económico que crea sociedades desiguales.

En consecuencia, resulta pertinente que en la formación de los sujetos lectores en Colombia se tengan en cuenta las particularidades del contexto nacional, que resulta ser pluri y multicultural; y donde históricamente se han desconocido las características, historia y resistencia de colectivos, comunidades, grupos y regiones por la defensa de su cultura, ideología e identidad. Además, conviene desarraigar los discursos que legitiman y “endiosan” las ideas eurocéntricas mientras socavan y desprestigian los saberes y la producción cultural y científica de América Latina.

Desde esta perspectiva, conviene concebir el acto de leer como un proceso ideológico que exige saber y comprender cómo y por qué leemos. Leer requiere la identificación de las distintas tipologías textuales que circulan en las diversas esferas de la actividad humana (Bajtín, 1982); comprender las intenciones de los autores de los textos, las ideas principales que usan y plantean para convencer a los lectores de sus posturas. Los textos⁴³ están cargados de rasgos ideológicos con los que se busca sentar posición; legitimar la desigualdad, la dominación; ejercer poder; reforzar estereotipos e imaginarios sociales; generar coerción. Por lo tanto, es importante que los lectores aprendan a identificar cómo y por qué leen mediante prácticas socioculturales y de sentido. Esto implica el desarrollo de prácticas lectoras situadas en el contexto y cultura de los lectores, que les permitan la negociación de sentidos, dada a través de la interacción comunicativa, donde podrán reconstruir las imposiciones ideológicas, valorativas, pragmáticas del autor y del contexto de producción del texto.

La lectura les permitirá a los sujetos transformarse en protagonistas en sus contextos políticos, sociales y culturales; pero para que esto ocurra, leer debe propiciar el develamiento de cómo el abuso del poder, la dominación y la desigualdad son practicados, reproducidos a través del discurso en el contexto social y político, de manera que se pueda contribuir con la resistencia frente a dichas prácticas.

43 Se entiende texto desde una noción de amplia que rebasa lo verbal.

La formación de los sujetos lectores críticos y la descolonización de la lectura

Para el tema particular que me inquieta, lo referido a la formación de los sujetos lectores críticos en Colombia, conviene plantearnos la pregunta ¿Cómo formar lectores en América Latina desde la cuarta Revolución Industrial? Comprendiendo que dicha revolución, más allá de definir un conjunto de tecnologías emergentes, implica el tránsito hacia nuevos sistemas que involucran las tres revoluciones anteriores; en palabras de Enrique Dussel (2017) se trata de una educación orientada sobre la base de la *descolonización epistémica*. De ahí que el gran reto para el maestro es el de construir individuación, subjetividad e interioridad; es decir, un maestro que contribuya a que sus estudiantes se reconozcan como únicos y, en ese proceso, comprenda lo que hace único a los otros, a través de la relación establecida con ellos; de manera que se privilegien sus saberes y la construcción del conocimiento desde la cultura propia.

Igualmente, se requiere de un docente formador de sujetos que reconocen que han sido condicionados por circunstancias culturales, políticas, históricas, etc.; y por tanto, poseen un punto de vista influido por deseos e intereses específicos; permitiendo que los estudiantes se encuentren con lo que son y les ayude a entender lo que son los demás, a través del respeto de las diferencias. Debido a que:

el gran problema de nuestro tiempo consiste en restablecer el equilibrio y totalidad del hombre moderno; darle la capacidad de dirigir las máquinas que ha creado, en lugar de convertirse en su cómplice indefenso y víctima pasiva; traer de vuelta al corazón mismo de nuestra cultura ese respeto hacia los atributos esenciales de la personalidad, de su facultad creadora y su autonomía que... perdió en cuanto hizo a un lado su propia vida para concentrarse en el mejoramiento de la máquina. (Mumford, 1957, p. 14)

De otro lado, es necesario concebir la formación de los sujetos lectores como sujetos éticos; esto es, seres que vuelvan la mirada sobre su propia vida y sobre los otros. Se trataría de establecer un espacio dialógico y de cooperación a través de un sentimiento de curiosidad acerca de quiénes son los otros; y en esa medida los sujetos alcancen la condición de seres humanos. Dicho de otra forma, la formación de los sujetos lectores dada a partir de la propuesta política de la educación popular (Freire, 2005) permite dialogar

y confrontar los saberes a través del reconocimiento de las diferencias, por cuanto entran en diálogo y confrontación, los saberes para la construcción de la autonomía y el reconocimiento de las diferencias; es decir, se usa la pedagogía para construir vida con sentido, porque se asume como un asunto político.

Asimismo, dadas las transformaciones experimentadas en el mundo actual, en el que la diversidad se hace visible y empieza a reivindicarse, es necesario aceptar la existencia de, no sólo múltiples lectores, sino también de nuevos lectores; quienes poseen características que les son propias y que, por tanto, realizan nuevas lecturas. De esta manera, se hace indispensable el reconocimiento de los otros discursos, de la aceptación del otro, de la alteridad y de abandonar la idea de que existe un solo y único sujeto lector al cual formar. A esta idea sumamos el hecho de que a través de la manipulación de los sistemas de información y de los medios masivos de comunicación se ha contribuido con la formación de sociedades tribales (Sennett, 2009), es decir, sociedades en las cuales el interés por la alteridad se ha perdido, al preferir lo conocido y similar y donde se rechaza, desconoce y niega lo diverso. Esto ha llevado, en los últimos tiempos, a situaciones de odio y violencia, pues se pretende que todos los ciudadanos sean iguales, se desconocen particularidades de los sujetos, grupos de personas, formas de ver y acercarse a la realidad de manera distinta. De ahí la lucha de los diversos movimientos feministas, ambientalistas, indigenistas, por buscar una reivindicación por el reconocimiento del ser distinto, del ser otro al que se estereotipa, rechaza, niega y violenta. De esta forma, incluimos los conceptos de simpatía y empatía (Sennett, 2009), los cuales resultan importantes a la hora de establecer un vínculo con los otros; por esto, se afianza el vínculo creado desde la empatía, pues permite la cooperación entre seres diversos, lo que permitiría que como “artesanos” (Sennett, 2009), los humanos empáticos asumiéramos mayor responsabilidad frente a la técnica (Heidegger, 1953/1995), es decir, a que cuando salga de lo oculto ese otro que es distinto, se acepte y se pueda convivir en equilibrio y respeto, sin negarlo o violentarlo.

Llegados a este punto, resulta adecuado cuestionarnos sobre ¿Por qué educación? ¿Para qué? ¿En dónde? ¿A quién? ¿Qué educación? Y ¿Cómo?, partiendo del supuesto que dadas las características de la sociedad colombiana actual se hace necesaria una educación, que les permita a los ciudadanos el despertar de las conciencias. En ese despertar, el maestro se equipara con un artesano, es decir, alguien que se dedica a hacer las cosas bien, por el placer de hacerlas bien. Por tal motivo, conviene pensar en cuántos maestros

llegan a la profesión docente porque desean ser maestros, siendo artesanos. Esto es, alguien que contribuye con la producción de actos de reflexión, entendimiento y aceptación de los otros; no alguien que instale formas de pensar, ver y sentir en sus estudiantes, sino que trabaje desde la diversidad y la otredad; y que transforme ese sistema educativo que incluye currículos, planes de estudio y políticas pensadas para un tipo de sujeto, uno que encaje y que no desborde los límites de las imposiciones de la sociedad y la cultura.

Por tal motivo, se piensa en una educación para formar ciudadanos libres, sujetos que interactúen en una sociedad capaz de reconciliarse consigo misma, con los otros, con la naturaleza, con la vida; y que se sitúa en la alteridad, no en el ego. Esto es, una educación para la vida, donde los ciudadanos trabajan para vivir, para ejercer sus derechos y cumplir sus deberes en la buena vida. Empero, para lograr esto, es requisito fundamental una educación en todas partes: en los centros urbanos, en el campo, en las escuelas, en la familia, en todas las comunidades que conforman la amplia diversidad cultural e ideológica del país.

En este sentido, se propone una educación para todos en términos de lo que Arendt (2009) denomina al *Homo Faber*, es decir, “*hombres y mujeres que hacen otra clase de trabajo, que producen una vida en común*” a partir de la comprensión de que somos “*humanamente diferentes, culturalmente diversos y socialmente desiguales*”. Por consiguiente, se requiere de una educación que permita el diálogo con el otro, la reflexión profunda sobre la vida y la existencia, que no repita discursos y que acepte al otro. Esto sería una educación para el Buen Vivir (Ibañez & Aguirre, 2013). En palabras de Marco Raúl Mejía (2015), una educación que involucre “*las capacidades cognitiva, afectiva, valorativa, volitiva, imaginativa, deseo, trascendente*” (p. 43).

En relación con la pregunta ¿Cómo educación? Lo primero en considerar es una educación que propicie la lectura crítica de la realidad, que permita el diálogo y la confrontación de saberes, así como la negociación cultural. Este proceso de negociación cultural implica invertir la lógica en las prácticas lectoras; esto es, se ha formado a los sujetos para la comprensión del yo, y no para la comprensión del otro. Se nos ha impuesto el yo y se ha desechado la alteridad, desconociendo que de acuerdo con la arquitectónica del sujeto, el sujeto es, necesariamente, inter sujeto (Cárdenas, 2019), por lo que no se puede hablar de sujeto al margen del otro. Esta concepción del sujeto como inter sujeto introduce la idea de la diferencia; es decir, para este caso, la comprensión desde la palabra del otro, desde la contra palabra.

Se trata, así, de aceptar la diferencia en dicha negociación y el desacuerdo como forma de negociación; pues no se trata de que se elimine el conflicto y el desacuerdo, sino de que se origine lo que Bajtín (1982) denomina el diálogo transductivo, transformador y liberador que permite la convivencia desde la diferencia y la aceptación del otro que se enuncia y existe porque se distancia de mí.

De esta forma, convendría desarrollar una pedagogía dialógica desde la empatía y la curiosidad por develar a los otros, aceptando la idea bajtiniana de que no existe un único resultado de los procesos de interacción, ni que todos quienes participan del diálogo deben llegar a acuerdos; sino que el dialogismo permita ver lo diferente, a los otros; entonces, la esencia de la técnica revelaría que no es posible la homogeneización, que los sujetos no somos máquinas creadas como iguales y para los mismos fines, sino que cada uno de nosotros es un ser distinto con necesidades, realidades y visiones de mundos distintas y por consiguiente, la educación no debe encasillar al sujeto, estigmatizarlo o estereotiparlo. Se trataría así de eliminar el deseo incontenible de hacer a todos iguales (en formas de ver, pensar, sentir, de ser, etc.) y como resultado que todos piensen, vivan y necesiten de lo mismo. Por lo que es más conveniente aprender a vivir desde la diferencia, aceptando la alteridad y aprendiendo a cooperar. Por tanto, para formar sujetos lectores, sociales y políticos hay que aceptar la idea de que el sujeto se forma en relación con el otro y esto es lo que le permite reconocerse como tal. En ese devenir posiciona una idea o visión sobre sí mismo y sobre los otros. Las diferencias con los otros sujetos están marcadas por prácticas discursivas específicas. De modo que siendo sujetos de discurso, entonces, es el discurso es el que forma al sujeto; por tanto, ha de aceptarse que en la construcción de los sujetos discursivos lectores se incluyan los sujetos político, social, histórico, sexual, etc., los cuales han sido permeados por discursos de la modernidad cuyo fin es regular y/o controlar para que sus cuerpos no se opongan al control, a la coerción y de esta forma, la distancia entre formar la conciencia crítica sea cada vez más lejana. De ahí la necesidad de descolonizar esos discursos que imponen formas de ver, pensar y actuar en el mundo; dicho de otra forma, descolonizar el saber (Dussel, 2017).

En ese orden de ideas, las Epistemologías del Sur (Santos, 2009) pueden ser vistas como una alternativa pedagógica para construir un mundo más justo y equitativo, donde quepamos todos con nuestros saberes, diferencias, experiencias, procesos, derechos, resistencias y formas de organización. Igualmente, desde la educación popular valdría la pena el intento por incluir

todo aquello que ha sido negado, invisibilizado y oprimido como propuesta que integre a toda la sociedad, en la sociedad de todos y los nuevos lectores; pues, de acuerdo con el Buen Vivir “todo es vida, uno es todo y todo es uno” (Ibañez & Aguirre, 2013, p. 47).

Por otra parte, teniendo en cuenta las nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, que contribuyen a delinear un campo denominado “ontología política” propuestas por Escobar (2014) conviene tener en cuenta dos aspectos fundamentales para la formación de lectores críticos en Colombia; por un lado, la noción de territorio, que me lleva a afirmar que las políticas públicas de lectura en Colombia no están elaboradas desde el territorio desde donde se vinculan las identidades y realidad colombiana, sino desde los pareceres internacionales o eurocéntricos. Estas políticas nacionales se cimentan en las políticas internacionales que desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE fija parámetros sobre lo que deben ser los procesos educativos; en este caso específico, los procesos y prácticas lectoras. Esto hace que los vínculos dados desde la propuesta teórica y metodológica de los Planes Nacionales de Lectura y Escritura PNLE y su concreción en las instituciones educativas públicas del país estén totalmente descontextualizados. Además, en coherencia con la propuesta de Escobar (2014), la formación de los lectores críticos en Colombia que se propone en las políticas públicas de lectura desconoce a los sujetos que están por fuera de los modelos eurocéntricos, sujetos que han sido invisibilizados; por tanto, constituye un reto en la formación de los sujetos lectores vincularlos a las prácticas lectoras. Este tipo de prácticas incide negativamente en comunidades donde no son respetadas ni tenidas en cuenta sus realidades, sus maneras de acercarse a la vida, a la naturaleza y al otro. De ahí que “sentipensar con el territorio, significa pensar desde el corazón y desde la mente” (Escobar, 2014, p.16) en aquellos sujetos, comunidades y culturas que el proyecto de la modernidad ha desconocido, negado e invisibilizado al imponer universalidades.

De la crítica que Escobar (2014) hace a la modernidad se resalta que esta ha negado a los sujetos. Dicha negación pone en evidencia que las prácticas lectoras propuestas en los PNLE no involucran alternativas para los grupos que han denominado minorías. En ese sentido, desde el pensamiento decolonial y las perspectivas centradas en “la relacionalidad” y “lo comunal” podrían representar un punto de partida para pensar el reto en la formación de lectores desde la lectura y análisis de Escobar (2014). Desde el primero, y en coherencia con la arquitectónica del Sujeto planteada por Bajtín (1982),

tenemos que si el sujeto se construye desde el cuerpo (espacio); alma (tiempo) y espíritu (valores y cultura), aceptaríamos que ese cuerpo (espacio) está vinculado con un territorio que debe ser reconocido. De esta forma, cuando ese cuerpo actúa se construye y dicha construcción ocurre en acción con el otro, por medio de la alteridad. Por tanto, cada cuerpo reclama un territorio y cada cuerpo representa una dimensión del sujeto en la cultura; lo que quiere decir que no se puede hablar de un único sujeto, como lo menciona el discurso de la modernidad, el eurocéntrico, en territorios no europeos; pues no somos sujetos por el simple hecho de ser personas, sino porque nos movemos en un universo de inter objetos, es decir, entre redes de sujetos y objetos (Cárdenas, 2019).

Por eso, desde el pensamiento decolonial (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007) lo que se haría para la formación de los sujetos lectores, corresponde a enseñar a ser sujetos, es decir, a tomar posición frente al territorio, al mundo. Asimismo, implica la reorganización de las políticas públicas de lectura y PNLE que incluyan lecturas decoloniales, que partan de lo propio y les permitan a los estudiantes realizar el tránsito hacia los demás mundos posibles. Dicho de otra forma, ya no realizar las prácticas lectoras desde los currículos y propuestas extranjeras hacia los territorios, sino desde los territorios hacia afuera, al invertir la lógica impuesta sobre las jerarquías del conocimiento. En este punto cobra importancia el papel de los escritores en las historias que se cuentan a través de los textos; dado que al privilegiarse determinado grupo de libros para abordar desde los PNLE manteniendo una relación hegemónica y de poder frente a lo que se cuenta a través de esos libros, el realizar lecturas decoloniales será cada vez más lejano; mientras que hacer lo contrario podría contribuir a reparar la dignidad de los pueblos sometidos, maltratados y negados.

Por otra parte, desde las perspectivas de la relacionalidad y lo comunal, es posible hablar de la formación de todos los lectores y de todos los textos, no de un sujeto lector único, ni de privilegiar textos específicos desde el modelo eurocéntrico, puesto que existen formas de ver y organizar la vida por fuera de este modelo, que involucra a comunidades y culturas del territorio colombiano heterogéneas. Igualmente, desde esta perspectiva la formación de lectores rompería la ontología moderna y dual que separa la naturaleza de la cultura, al reconocer las relaciones de los sujetos con lo que realmente existe en su comunidad y aceptar, así, los múltiples lectores y múltiples textos que brotan de dichas comunidades.

Finalmente, reconociendo que han coexistido prácticas de comunalidad, relacionalidad y de pluriverso en algunos pueblos, un reto fundamental para la construcción de las políticas públicas de lectura y los Planes Nacionales de Lectura y Escritura es tener en cuenta las diversas formas de leer el mundo; esto es, reconocer la memoria sociocultural de las comunidades que han hecho de la oralidad parte fundamental de su cosmogonía y de su re-existir.

Conclusiones

Las políticas públicas de lectura y su concreción en el contexto nacional, a través de los Planes Nacionales de Lectura y Escritura (PNLE); distrital, Plan Distrital de Lectura *Leer es volar* e institucional, Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oalidad (PILEO, LEO, OLE) exigen un giro epistémico que permita la inclusión de la multimodalidad y la aceptación de que no existe un único lector, ni un solo tipo de lectura. Esto implica ampliar la concepción de lectura y de sujetos lectores en procura de lograr que más sujetos se vinculen con los textos, de modo que los procesos lectores superen los niveles literales e inferencial y alcancemos el crítico-intertextual.

En consecuencia, sería oportuno iniciar la realización de unos referentes para la formación lectora desde la educación popular situada desde los territorios y que apunte a las necesidades reales de los sujetos lectores. Para ello, la política pública de lectura debe caracterizar adecuadamente a los sujetos y los territorios, a partir de necesidades lectoras reales; desvinculadas de los intereses económicos que la unen con la industria editorial y que hacen en estos momentos, que se privilegien ciertas lecturas, libros y autores que no representan nada para los sujetos lectores porque las historias que allí se cuentan están desvinculadas de su realidad, cultura, intereses y motivaciones.

Bibliografía

- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Cárdenas, Alfonso (2019). *Lenguaje, sujeto y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI-CLACSO.
- Dussel, E. (2017). *Pensamiento filosófico latinoamericano, del Caribe y "latino" (1300-200): historia, corrientes, temas y filósofos*. Siglo XXI
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y Diferencia*. UNAULA
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1991). *Verdad y Método I*. Sígueme.
- Heidegger, M. (1953/1995). *La pregunta por la técnica*. http://blogs.fad.unam.mx/assignatura/brenda_ortiz/wp-content/uploads/2018/03/HEIDEGGER-LA-PREGUNTA-POR-LA-TECNICA.pdf
- Herrera, E., Sierra, F. y Del Valle, C. (2016). Hacia una Epistemología del Sur. Decolonialidad del saber - poder informativo y nueva comunicología latinoamericana. Una lectura crítica de la mediación desde las culturas indígenas. *Chasqui Revista Latinoamericana de Comunicación*. (131), 77-105.
- Ibáñez, A. y Aguirre, N. (2013). *Buen vivir/Vivir bien. Una utopía desde el Sur*. Ediciones Desde Abajo.
- Mejía, M. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde

el sur. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. En *Revista Pedagogía y Saberes* (43), 37.48

Mumford, L. (1957). *Arte y técnica*. Editorial Nueva Visión.

Sennett, R. (2009). *El Artesano*. Anagrama.