



Hacia una didáctica formativa¹

GERMÁN GUARÍN JURADO²

Resumen

Este ensayo es el resultado de la investigación en didácticas no parametrales realizada en la Universidad de Manizales en alianza con el Ipecal (Instituto de pensamiento y cultura en América latina de México), entre 2007 y 2008. A partir de consideraciones como la de ampliar el campo didáctico más allá de las industrias curriculares y de acreditación, como la de educar la educación y presentar en el educar una opción pacífica - revolucionante, la didáctica formativa (categoría resultante del estudio) es una crítica al despotismo ilustrado y dogmático, una crítica a la barbarie civilizatoria de occidente patrocinada desde los grandes discursos de verdad, una crítica a las ideologías de la guerra defendidas por los intelectuales y maestros, una crítica a la dialéctica hostil de los argumentos contra los argumentos, una invitación a la pacificación , a la sociabilidad del lenguaje a través de la pregunta y la literaturización de la vida cotidiana.

Palabras clave: Campo didáctico, relaciones pedagógicas, nucleamientos colectivos, educación crítica, educación filosófica, cuidado de sí, diálogo crítico, didáctica formativa, barbarie civilizatoria, narrativa.

Towards a didactic training

Abstract

This test is the result of the investigation in didactic non parametrals realized in the University of Manizales in alliance with the Ipecal (Institute of thought and culture in Latin America of Mexico) between 2008 and 2009. From considerations like how to extend the didactic field beyond the curricular industries and of accreditation, like the one to educate the education and to present/display in educating a pacific option - revolutionary, the formative Didactics (resulting category of the study) is a critic to the enlightened despotism and dogmatic, a critic to the barbarism civilest of the West sponsored from the great speeches really, a critic to the ideologies of the war defended by the intellectuals and teachers, a dialectic critic to the hostile one of the arguments against the arguments, an invitation to the pacification, the sociability of the language through the question and the literalized of the daily life.

Keywords: Didactic field, pedagogical relations, collective centre, critical education, philosophical, taken care of himself, critical dialogue, didactic formative, barbarism civilized, narrative.

1 Recibido: junio 19 del 2009. Aprobado: agosto 10 del 2009.

2 Nacionalidad, colombiano. Docente e investigador de la Universidad de Manizales-Colombia. Filósofo de la Universidad de Caldas. Magister en Educación. Candidato a Doctor del IPECAL-México en Didáctica. Ha publicado varios libros, se destaca Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad.

1. Educar la educación

Es indispensable educar la educación; esta es la conclusión resonante, eco de la investigación en didáctica formativa realizada por diferentes docentes de la Universidad de Manizales, la Universidad del Quindío, la Universidad de la Salle, la Universidad San Buenaventura de Cali, el Instituto de pensamiento y cultura en América latina de México. Es una conclusión congruente con la de William Ospina en el libro *La escuela de la noche* (editorial Norma, 2008), en mucho él nos la inspira luego de conducirnos durante dos años por diferentes reflexiones educativas.

En un escenario mundial y nacional de guerra y devastación, de crisis económica y de mercados, de optimismo tecnológico y pobreza intelectual y de otros géneros, la educación siempre será una opción pacífica y revolucionante para afrontar los grandes males de la sociedad humana, de la civilización humana, exangüe, deprimida, desgastada por sus propias fuerzas extrañas y aniquilantes. No obstante, cierta educación es también parte de los problemas, a pesar de su buena conciencia, de sus loables intenciones y fines, siempre ideales.

Todo es educación: educación para la paz, educación para la democracia, educación para los valores, educación para el conocimiento y la técnica, para la ciencia, en fin, el listado es largo. Pero también ha existido educación para la guerra. Es lo que nos advierte William Ospina. Lo que se relaciona con una manera de educar, dogmática, ilustrada, excluyente, doctrinaria, bárbara aunque sapiente. En esto coinciden muchos maestros y pensadores en Colombia y el mundo, en América latina.

La educación, recordemos a Zuleta (*Educación y democracia*, 2000) sigue siendo transmisionista, nos intoxica con caudales de información, sólo incentiva la memorización, el tecnicismo, a la luz de una alfabetización erudita, letrada (Sá-

bato, *Apologías y Rechazos*, 2001). Son Los grandes profesores los que imparten con su dogma y autoridad intelectual esta sapiencia ilustrada y despótica, que no admite otro saber que el que proviene de una academia formalizada, elitizada.

El tribunal de la razón doctrinaria se forma desde las aulas; nos cabe a nosotros maestros, escritores, intelectuales una responsabilidad ontológica con esta advertencia, casi siempre hecha por diferentes voces desde la época de grandes holocaustos. La crueldad metafísica de nuestras verdades nos hace hoy meditar en el fracaso de nuestras utopías civilizatorias, nos hace hoy pensar en la necesidad de una escuela distinta, no tiránica, por doquier ilustrada.

Para esta educación ilustrada, clásica, el niño, el joven, el aprendiz, no tienen nada que decir, son una especie de infancia, adolescencia terrible en proyecto de maduración, de adultez (Ospina, 2008). Esta educación no reconoce el "presente apasionante" que los sujetos son, les ve en cierta precocidad inquietante, maltrecha. La sabiduría en este sentido está ligada a la información especializada que reduce a la mínima expresión el saber extra-académico que puede provenir de la experiencia vital, de la cotidianidad, de la práctica social de sujetos no escolarizados, altamente adiestrados. La sabiduría es la potestad de autoridades profesoras con alma dogmática, arbitraria, monodis cursiva.

La falta de democracia en la educación, la falta de democracia en los procesos de construcción de conocimiento, de producción de teoría, el aristocratismo de las comunidades académicas obliga a educar la educación. Este es un problema político. La política educativa está orientada a la fetichización de las autoridades, de los programas, de los contenidos, de los planes de estudio que favorecen sólo la experticidad disciplinar profesional, una precaria formación ética de responsabilidad, de compromiso social y ciudadano.



Se puede hablar en tal sentido de una escuela del miedo, la amenaza, la doctrina, el castigo. Como si los escenarios de la guerra fuesen fabricados en las mentes desde las aulas y las lecciones, las magistrales exposiciones y demostraciones de una verdad pura de doctos y eruditos. Habría que pensar en esto para comprender porque la educación sigue siendo nuestra esperanza, el vehículo de nuestra esperanza, para no llamarnos a ingenuidades ni engaños.

2. Lugar diferencial de la didáctica formativa

Aún nos mantenemos en el teoreticismo, en “el internacionalismo abstracto de la razón pura” (Sábato, 2001), no abandonamos la importación de teorías producidas en contextos distintos a los nuestros, hacemos un culto a los autores y grandes libros eurocéntricos, depreciamos los autores nuestros, nuestra cultura en América latina. Una pregunta que nos hacemos desde mucho tiempo atrás ronda nuestras cabezas ¿Cómo y quiénes producen conocimiento en América latina? Pregunta a la que se integran otras, a saber, ¿Desde cuáles referentes construimos nuestra realidad? ¿En qué consiste nuestra identidad cultural? ¿Cómo se constituyen nuestra memoria y nuestra conciencia histórica?

Estas preguntas y otras que Hugo Zemelman, Estela Quintar, nos han hecho desde 2005 que venimos visitando México, que ellos visitan Colombia, reclaman de nosotros un modo distinto de relacionarnos con las teorías enseñadas, aprendidas, para hacer así un uso crítico de las teorías, constituir un pensar historizado, situado en nuestras más concretas y acuciantes realidades. De igual modo nos exigen otras didácticas, no parametrales, críticas, inspiradas más allá del instrumentalismo, de las industrias curriculares, de los procesos de acreditación.

Al pensar en didáctica formativa quisimos dar respuesta a este reclamo, a esta exigencia. Entonces, la didáctica formativa se presenta desde un lugar diferencial de la epistemología de la conciencia histórica, del presente potencial (propuesta por Hugo Zemelman), pensando en presente histórico la barbarie civilizatoria de occidente. Igual, se presenta desde un lugar diferencial de la didáctica no-parametral (propuesta de Estela Quintar) pensando desde el campo didáctico, categoría usada por Quintar, el carácter de las relaciones pedagógicas, en primer lugar como constitución de auto-referencias sistémicas del sentido de otredad, luego como constitución de significados de mundo y sentidos de vida desde la experiencia vital de los sujetos relacionales, en nucleamientos de lo colectivo, categoría creada por Zemelman (Subjetividad: umbrales del pensamiento social, 1997). También en razón de pensar las narrativas propias latinoamericanas, desde la literatura en principio, desde el valor de grandes testimonios de humanidad sobre el holocausto (Melich, 2001), sobre la existencia y la vida, y pensar la historicidad contenida en ellos, hasta avanzar a una reflexión sobre los círculos latinoamericanos de reflexión, propuesta de Ipeal para América latina, sobre el diálogo crítico en los referentes del platonismo, de los diálogos socráticos.

3. La relación pedagógica una categoría fundacional

Para educar la educación, para democratizar la educación, para revisar el pensar teórico, para instalar didácticas críticas, para favorecer una descolonización del pensamiento (Quintar, Didáctica no-parametral: sendero hacia la descolonización, 2008), en el lugar diferencial de la investigación titulada Hacia una didáctica formativa, la relación pedagógica devino lentamente una categoría fundante. Desde la práctica social del reconocimiento de la otredad, según Quintar, desde la práctica

social de nucleamientos de lo colectivo según Zemelman, el campo didáctico como lugar sistémico, como espacio de reflexión, no sólo potencia al sujeto, sino que configura lo colectivo, produce la comunidad, dando voz al otro callado, silente, olvidado, incluso asesinado por las autodestrucciones humanas.

Joan Carles Mélich (2001), en su libro *La ausencia de testimonio: ética y pedagogía del holocausto*, nos señala la importancia de este camino. No obstante que Zemelman nos ha insistido en la necesidad de superar el holocausto, bien sabemos desde su obra misma, que su pensamiento se inspira en la dignidad humana herida por grandes conflictos devastadores en América latina y el mundo. Esto impresionó, tanto como cuando Quintar (2007) dice que se interesó por la didáctica dada su sensibilidad ante la situación argentina, ante los desaparecidos en Argentina, como en Chile, lo que en lo más hondo es la inspiración de Zemelman, de tantos pensadores latinoamericanos.

La didáctica formativa contextualiza el problema en la situación colombiana. Su rasgo característico es pensar el holocausto a la colombiana, a lo latinoamericano, dentro de una histórica barbarie civilizatoria, en mucho sustentada desde los despotismos ilustrados, desde el autoritarismo intelectual, genocida. Se dio significado y sentido a testimonios de vida citados por Mélich desde los campos de concentración de la segunda guerra mundial, también a testimonios de vida, quizá no tan dramática pero no menos importante, de estudiantes universitarios de pregrado y postgrado, respecto de sus vivencias de presente.

Hay que resaltar que la didáctica formativa toma forma en la reflexión sobre la barbarie civilizatoria; en ello consiste su acercamiento al pensamiento crítico. Autores nacionales como Andrés Caicedo, Gabriel García Márquez, William Ospina, Héctor Abad Faciolince, desde la literatura, nos sirven demasiado a este propósito.

Grandes ensayistas latinoamericanos como Ernesto Sábato, son también de gran interés. Es así que la literatura, que la filosofía crítica, que las ciencias del presente y la cultura, va configurando el espectro epistémico de la didáctica formativa. Es un hallazgo novedoso.

4. Literaturización de la vida cotidiana

La literaturización de la vida cotidiana en la didáctica formativa es lo que desencadena para ella el gran valor de las narrativas; esto es indispensable para un educador, para un formador. La ciencia social, cierta ciencia social, cierta filosofía, pueden desdeñar el valor de las narrativas, de los testimonios, de las historias de vida, privilegiar una ensayística lógica altamente formal, argumental, silogística en sentido puro, abstracta y demostrativa, como ascenso a una verdad. Un educador, un formador no puede tener este desdén, no puede decir no a la narrativa, sería decir no a la literatura latinoamericana, en general a la literatura como forma de conocimiento de la realidad, como construcción simbólica de lo real, y eso es un exabrupto.

Cuando en las aulas universitarias se incorpora la narrativa, los grandes doctos, los ilustrados, empiezan a hablar de empirismo ingenuo, vuelven a hacer peticiones de autoridad, convocan los grandes sistemas teóricos, llaman a venir la verdad instituida, enseñada, se parapetan en los metarrelatos, en las grandes teorías, prestigiosas de por sí, así vencen no tanto su desdén mismo como el miedo a otras ópticas de realidad, que nos confrontan más vivencialmente, con una más viva historicidad. El gran ensayo latinoamericano no pudo ser sin esta literaturización, sin la rica historicidad de los relatos literarios.

Fue muy llamativa durante la investigación la resistencia de los epistemólogos, de los metodólogos, de los didácticos, empeñados en la enseñanza de las cien-



cias, de los conceptos de la ciencia, en el constructivismo pedagógico, en la lección tradicional; la resistencia, incluso, de quienes pregonan la formación del sujeto en la conciencia histórica, quienes recurren sólo a una ciencia social latinoamericana que ha perdido la memoria y se enruta sólo por el racionalismo crítico, la teoría crítica, el argumentalismo formal, retórico, estilístico, la metacognición.

En aquello que más crítica recibe está la fuerza epistémica de la didáctica formativa que se remonta hasta el problema de la historia, del tratamiento de la historia, porque, nos lo dice Bertrand Russell (1972) en su libro *Ensayos filosóficos*, no es la historia aislada de un solo sujeto la que se narra, anónimo de pronto, es la biografía misma del hombre en el relato de sujetos singulares, existenciales, que adquieren el valor de ser sujetos representacionales, testimonio de una época (Agnes Heller, *Historia y futuro*, 2002). Por eso se escribió el capítulo titulado *La Biografía del Hombre*.

A través de tramas vitales, de personajes conceptuales y representacionales, la literatura narra la historia del hombre, de su barbarie civilizatoria, de su condición humana autodestructiva, y le señala a la ciencia social, a la filosofía crítica, caminos no recorridos, algo olvidados, condenados al ostracismo de la historia. Pero, contrario a lo que se piensa, la didáctica formativa no es una propuesta para la enseñanza de la historia, de los conceptos de la historia. No es una propuesta para la enseñanza de ninguna ciencia en sentido estricto. Esto es difícil de comprender, ya que siempre se están reclamando didácticas científicas, didácticas disciplinares.

5. Didáctica formativa no es didáctica de las ciencias

En consecuencia hay que insistir en el concepto de didáctica formativa; no es la enseñanza, no es el aprendizaje de conceptos científicos lo que se propone. Se

propone una educación formativa, ética y política, estética, una educación crítica, una educación filosófica, que forme en el pensar crítico, epistémico, desde una relación pedagógica abierta y espontánea, historizada. Lo que es indispensable para toda ciencia, para toda disciplina en un esfuerzo interdisciplinar y transdisciplinar. Más si dicha formación se atiende a una lectura del presente histórico, de la época de sentido que vivimos, del espíritu de época alcanzado, a un análisis social del presente que nos afecta en nuestra calidad de sujetos, expertos y profesionales.

Los objetos de estudio de las ciencias, los conceptos científicos hay que comprenderlos dentro de coyunturas humanas, dentro de proyectos de humanidad (Zemelman, 1992, *Horizontes de la razón*), dentro de acontecimientos de época, lo que no es potestad de la enseñanza de la historia, ella misma aislada en un compartimento disciplinar. Esto exige aprendernos en tiempos axiales, en tiempos en los que ocurren y convergen a nuestra existencia sucesos extraordinarios que afectan el estatuto del saber filosófico, científico, mítico (Jaspers, 1993, *La Filosofía*), ya que nos ponen en situaciones límite, de frontera, donde nuestra naturaleza humana, nuestra condición humana y de sujetos son cuestionadas por nuestra propia barbarie.

¿Qué hacer ante nuestra barbarie civilizatoria, no obstante nuestra ilustración, nuestro progreso, nuestro optimismo racional y tecnocientífico, no obstante la religión, la filosofía y la ciencia, la cultura que nos enorgullecen?

6. Necesidad de educación filosófica

Se insiste hoy en la necesidad de una educación filosófica, en el derecho a la educación filosófica. Que no es enseñanza de la filosofía como doctrina, como sistema teórico especializado, sino educación en la capacidad de filosofar, de



pensar, de tener juicio crítico, postura, de crear conceptos y elaborar preguntas que sitúen lo dicho en dificultades. En Colombia, en América latina y el mundo esto se viene proponiendo como la necesidad de promover la autonomía de pensamiento y acción de los sujetos, como una necesidad de conciencia histórica, social, política frente a los grandes problemas humanos como el peligro de la homogenización, de la colonialidad, del adoctrinamiento, del terrorismo, de la heterofobia, de la devastación ecológica, de la guerra, el mercado, las presiones sobreadaptativas de la técnica y el mercado, el capitalismo global.

La educación filosófica forma la postura crítica de los sujetos, de las colectividades. Se adentra con base en el diálogo crítico en las lógicas de razonamiento, en las tramas motivacionales, en los supuestos ideológicos que dan forma al pensamiento teórico y epistémico. Eso son los círculos latinoamericanos de reflexión según la lectura que de ellos se hace en esta investigación. Por ello es fundamental recurrir a los diálogos platónicos, fuente gnoseológica, histórica de la educación filosófica, como quiera que sostiene el arte de la pregunta que deja en entre dicho los fundamentos del pensamiento formal y social, los argumentos convencionales de la filosofía y la ciencia política.

Una inquietud muy atinada del Dr. Alfonso Tamayo (2008), condujo la investigación por esta senda. El se preocupó por la didáctica formativa en términos de una Tecnología del yo, de una dialéctica, de una mayéutica. Entonces remitió el estudio a los diálogos platónicos. En otra ocasión (Quintar, 2005) había presentado en Colombia las didácticas no parametrales, las didácticas críticas como una mayéutica amorosa, así que el quid problemático empezaba a tener forma allí.

En consecuencia la investigación fue remitida al estudio de teorías críticas como las de Michel Foucault en Tecnologías del yo, en Hermenéutica del sujeto, las de

François Chatelet en Historia de la Filosofía Occidental. Tomo I. Son teorías que abordan el problema de la formación en términos del “cuidado de sí” y se remontan hasta diálogos como El Alcibíades, El Laques, La apología de Sócrates, lo cual es pertinente para elaborar la crítica de la ideología de la guerra presente en nuestra civilización, en nuestra intelectualidad filosófica y científica, religiosa. También para elaborar la crítica del método crítico que se constituye desde la dialéctica entendida como antagonismo, la cual sustenta la política, la filosofía política, la ciencia política en una lucha de significados, en una guerra de sentidos que al decir de Heller configura una “sociabilidad asocial” (2000).

En Hermenéutica del sujeto(2005), Michel Foucault, como también lo hace en Tecnologías del yo(1990), invita a pensar la formación de los sujetos en términos del cuidado de sí dentro de las relaciones sociales y de gobierno, no dentro de la fórmula psíquica, algo introspeccionista y trascendental de Conócete a ti mismo. Foucault remite el principio socrático a una preocupación por el otro cuando en la vida pública aspiro a conducirlo, a guiarle, a gobernarle. Siempre al respecto tendremos que preguntarnos, no que riqueza material, no que poder económico, militar, eclesial se tiene para tal aspiración, sino qué formación. Los grandes problemas de la vida humana nos exigen esta pregunta: ¿qué formación se tiene para afrontar este problema? Por lo general la mera formación técnica y disciplinar, experta no nos es suficiente. Tampoco la formación enciclopédica.

El “cuidado de sí” es uno de los afortunados hallazgos en la investigación, uno de esos principios con los que nos topamos con grata sorpresa. En las relaciones sociales, en las relaciones pedagógicas, debilita la fuerza excluyente y genocida del dogma, del autoritarismo intelectual y político, pone límites al espontaneísmo de la verdad, al rigorismo del pensamiento



objetivo, otorga generosidad moral a la discusión de la verdad, como dice Mélich en *Ausencia de testimonio* (2001), conduce de algún modo por la búsqueda de la felicidad en la vida social.

Sin que se pretendiese una presentación doctrinaria y sistemática, el lugar de la filosofía en la didáctica formativa es fundante, esta vez para comunicar distinto, para comunicar preguntando, narrando, no tanto argumentando, no tanto elaborando argumento contra argumento. La ideología de la guerra está inscrita en la metafísica del argumento contra el argumento, en el ideal metafísico del consenso universal que piensa la política como el poder de la verdad ilustrada en los grandes tribunales de la razón. Ejemplo histórico de ello es el Caso Sócrates, que como lo dice Chatelet (1976) hace pensar a Platón en las miserias de su época, en el fracaso de la civilización.

Poco a poco la didáctica formativa se pensó en términos de crítica de la barbarie civilizatoria, crítica de la metafísica y la ideología de la guerra, en la que somos formados altisonantemente, para elaborar una conversión axiológica que nos distancie de los tribunales de la razón y la verdad monológica, de las formas jurídicas convencionales de la verdad, de los modos agrestes de presentación pedagógica de las verdades de escuela, de los canones establecidos.

Esto es educación filosófica: penetrar críticamente en las razones fundamentales, fundantes de nuestro despotismo ilustrado, sirviéndonos de la pregunta, del relato, de la argumentación de ángulo que Zemelman propone en *La voluntad de conocer* (2005), en *El Ángel de la Historia* (2007). Es una educación antidogmática, inquieta por los derechos del sujeto, por los derechos humanos, por el humanismo, que muchas veces violenta desde sus utopías guerreras, desde sus tribunales de razón, desde sus prédicas de verdad, justicia y paz, desde su diálogo de sordos.

Encontré hace poco un ensayo interesante del pensador francés Jacques Poulain titulado "Reconocer el derecho a la educación filosófica". Aparece en el libro *Los derechos humanos en el siglo XXI*, 1998, de la Cátedra Unesco. El texto discurre por el problema de la formación del juicio crítico, de la construcción pública de la verdad, de la aceptación razonable de una verdad distinta, lo que hay que situar "fuera del alcance de las obligaciones que otro podría estar tentado de imponerle". El corto ensayo me alegró porque supe que mi esfuerzo de dos años con esta investigación estaba encaminado, no estaba tan perdido.

Lo que Zuleta nos insto desde los años 70 en Colombia, lo que hoy recogemos tímidamente algunos, ya que no para todos existe la necesidad de filosofía, Zemelman nos lo ha señalado claramente, hoy se presenta como uno de los derechos humanos fundamentales. Alfonso Reyes en México, nos lo dice Zemelman en *Horizontes de la Razón*, nos recomendaba este "viaje por la filosofía". La didáctica formativa así lo recoge como opción para ampliar el campo didáctico.

7. La amplitud del campo didáctico

Este ha sido el objetivo primordial de la investigación. Es incluso el punto de partida, ya que se acusa una restricción del campo a las pedagogías industriales, a las mecánicas curriculares, a los procesos de acreditación, a las didácticas instrumentales, científicas. Hoy, dentro de una lógica formativa que sólo piensa el mercado, las competencias. Hoy, dentro de una lógica formativa que sólo piensa la técnica, la tecnología, la ciencia.

Ampliar el campo didáctico, propuesta de Estela Quintar y Hugo Zemelman para América latina desde el Instituto de pensamiento y cultura en América latina es algo que no termina, es algo que seguiremos buscando sin cesar. Esta indagación reba-

sa los umbrales, las fronteras, los límites incluso de nuestras propias determinantes, nos remonta al horizonte de nuestras opciones y posibilidades, nos da felicidad y sentido de vida. Quiero agradecer a ellos su iniciativa, como a tantos otros su apoyo y confianza en la Universidad

de Manizales. A la Dra. Ana Gloria Ríos, a la Dra. Melva Salazar, al Dr. Guillermo Orlando Sierra, al Dr. Alfonso Tamayo, a cada uno de los estudiantes que me brindaron su testimonio de vida. A los tantos autores que recorren estas páginas, nos volveremos a encontrar.

8. Bibliografía

- Chatelet, François. (1976). Historia de la Filosofía. Tomo I. Madrid: Espasa -Calpe.
- Foucault, Michel. (2005). Hermenéutica del Sujeto. Tr: Horacio Pons. Madrid: ediciones akal.
- Mayor, Federico y otros. (1998). Los Derechos humanos en el siglo XXI. Paris: Unesco.
- Melich, Joan Carles. (2001). La ausencia de testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del holocausto. Barcelona: Anthropos.
- Sábato, Ernesto. (2000). La resistencia. Buenos Aires: editorial planeta.
- _____. (2001). Apologías y Rechazos. Buenos Aires: Sex barral.
- Ospina, William. (2008). La escuela de la noche. Bogotá: editorial norma.
- Quintar, Estela. (1998). La enseñanza como puente para la vida. México: Ipecal.
- _____. (2008). Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización. México: Ipecal-Universidad de Manizales.
- Russell, Bertrand. (1972). Ensayos Filosóficos. Tr: Juan Ramón Capella. Madrid: Alianza.
- Zemelman Merino, Hugo. (1992). Horizontes de la razón I. Barcelona: Anthropos.
- _____. (2003). Conocimiento y ciencias sociales. México: Universidad Ciudad de México.
- _____. (2007). El ángel de la historia. Barcelona: UNAM, IPECAL.