

---

### CAPÍTULO 3

## LA HERMENÉUTICA ANALÓGICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA ÉTICA

*Mauricio Beuchot*

### PLANTEAMIENTO

La educación es algo muy importante, demasiado como para tomarla en serio y reflexionar sobre ella desde la filosofía. Es la que puede aclararnos qué tipo de modelo de hombre se está promoviendo. Cuál es el paradigma de ser humano que se está implantando. Porque tenemos que saberlo, so pena de reproducir de manera inconsciente el esquema que imponen los poderosos de la sociedad. Al hacerlo sin darse cuenta no es del todo inocente, ya que tiene la obligación de enterarse de qué es lo que se quiere hacer con la educación, cuál es el fin que se propone con ella.

En esto debemos ser eminentemente realistas. Ya que en el realismo no son sólo los hechos, algo dado, sino que también se está realizando, es algo que está en ciernes y en proceso. Lo que nos mueve a poner cuidado a lo que estamos haciendo. Porque en ello hay una grave responsabilidad (Beuchot y Jerez, 2015). Es, pues, el

filósofo el que tiene que acudir en ayuda del pedagogo, del educador. Por eso se da lugar a una disciplina que es la filosofía de la educación, rama de la filosofía, la cual debe reflexionar sobre los fines de la educación misma.

Algo muy importante en la educación filosófica es la que atañe a la ética. Podrá no educarse muy bien en metafísica o epistemología, pero en ética es indispensable (Beuchot, 2004). Por eso debemos conocer sus características y demandas para que se lleve a cabo convenientemente. Es en lo que filosofía y educación no sólo se cruzan, sino que colaboran o, por lo menos, deberían hacerlo.

## ANÁLISIS CONCEPTUALES

Se han hecho trabajos muy apreciables en la descripción analítica, cuantitativa y cualitativa, de la producción sobre filosofía y campo de la educación, nos dan a conocer lo que se ha hecho en la filosofía de la educación, tema muy necesario, y que es lo que nos interesa aquí (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, pp. 33-140).

Ese trabajo nos explica cómo se hace el análisis y se recaban sus resultados. Ése es el objetivo de estudio, que es multirreferencial. Hace, además, una perspectiva genealógica, es decir, tiene en cuenta no sólo el polo sincrónico, sino también el diacrónico, que es el de la historia, pues ésta aclara lo que ha significado el objeto en sus cambios y desarrollo. En trabajos recientes se incluye a Michel Foucault, con su mirada genealógica, la que él recoge de Nietzsche, en su arqueología del saber (Foucault, 2006, pp. 22-29).

Quizá sería aquí donde yo haría una crítica a este tipo de estudios. Hay que usar más bien la época tardía de Foucault, su última etapa, la de la hermenéutica del sujeto (Foucault, 2005). Por eso encuentro que ese trabajo tiene que ser muy hermenéutico, pues no basta acumular datos, sino hay que interpretarlos.

Suelen registrarse los libros, capítulos, artículos, tesis de posgrado, memorias y antologías sobre el tema. Ésta es la fase de la

descripción de la producción. Pero luego se pasa a la segunda, cualitativa, con las líneas de especialidad y los ejes de la articulación analítica. Hay que establecer las configuraciones teóricas y conceptuales, señalando problemas y desafíos, así como necesidades y deseos. Es que es válido apuntar no sólo las necesidades de los alumnos, sino también sus legítimos deseos, según los cuales hemos de proporcionarles caminos para que vayan más allá de lo que se les enseña y amplíen sus conocimientos.

Recientemente sobresalen los debates sobre el sujeto, muy en la línea de la posmodernidad. Sujetos educativos, identidad y ciudadanía. Se ve que en la pedagogía se tiene muy presente el tema de la subjetividad. Es la presencia de Michel Foucault en este tipo de estudios.

Aquí se justifica la crítica que yo hago, de no depender tanto de la época de Foucault en la que criticaba demasiado al sujeto (Beuchot, 1996; Alcalá, 2007, p. 63). Al final de su trayectoria decía que a él, más que derrumbar el sujeto, le interesaban las formas de subjetivación, es decir, los modos en que devenimos sujetos. Él mismo volvió a levantar la idea de sujeto, y la del hombre, que parecía derruida ya, y la reconstruyó, dentro de eso que él llamó la ontología de la actualidad, es decir, una ontología no fuerte y prepotente, sino débil, pero suficiente para poder darnos conocimiento del hombre de hoy, y con lo que se pudieran fundamentar los derechos humanos, sobre todo los de los migrantes, a los que él se había dedicado a defender (Foucault, 2003, pp. 327 y ss.).

Por lo tanto, conviene superar esa etapa de la posmodernidad en la que se clamaba en contra del sujeto, para pasar a la etapa de su reconstrucción. Es decir, cómo podemos recuperar la noción de sujeto en los estudios sobre la pedagogía, pues nos resulta necesaria para sostener una educación que conduzca a algún lado. Y precisamente ella presupone una noción de ser humano, esto es, una antropología filosófica o filosofía del hombre.

Otro rubro importante es el de la epistemología de la educación, un tema célebre en la modernidad, sobre todo en la filosofía

analítica (que la prefería como filosofía de la ciencia) y la estructuralista. Pero sigue en pie en la posmodernidad y tenemos que asumirla.

Más importante aún es el tema de la relación filosofía y educación, que nunca está de más revisar. Tal parece que es algo que se está proponiendo continuamente.

Además, están pendientes la ética y la axiología o teoría de los valores en su relación con la educación. Es como en el caso de la antropología filosófica, siempre suponemos una moral y una tabla de valores que enseñamos en nuestra práctica docente, y más vale que la hagamos explícita y cobremos conciencia de ella. Y esto se busca tanto en autores clásicos como contemporáneos.

La filosofía de la educación, incluso el uso de la filosofía para pensar la educación, ha encontrado resistencias y se le ha marginado. Las motivaciones de esto son múltiples, incluso ideológicas. Depende mucho de la ideología de las instituciones que ofrecen esa enseñanza, la orientación de la docencia y la investigación. Tras la exclusión de la filosofía, se ha pasado a su desplazamiento. En efecto, se ha dado un proceso desde la formación humanística hasta la empresarial, que es la que se agazapa en la famosa enseñanza por competencias, las cuales están dadas y estructuradas en función de los requerimientos de las empresas (Tombón, Rial, Carretero y García, 2006, pp. 60 y ss.).

Y es que, después de los análisis pertinentes, hay que revisar los andamiajes teóricos (Álvarez, 2012, pp. 84-109), que dan la visualización del trabajo, específicamente, la mirada genealógica y las categorías del análisis (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, pp. 285-312). Es lo que más nos interesa. La mirada genealógica corresponde, como hemos visto, a Foucault, y algunas categorías, como la del *no lugar*; pero otras están tomadas principalmente de Hugo Zemelman, como la de lo *genérico* (2003, p. 152). También se usa mucho la categoría específica de la *articulación filosofía-teoría-educación: dispositivo de observación* (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, p. 298). Igualmente, la categoría de *espacio simbólico*,

de Marcela Gómez Sollano (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, p. 299). Asimismo, la categoría de subordinado. Otra categoría es la de *sociedad de conocimiento* (Orozco y Pontón, en Orozco y Pontón, 2013, p. 301). Otras más han sido las de marginación, exclusión y desplazamiento, que se utilizan para señalar el estado lamentable de los estudios sobre filosofía de la educación.

Esta vez mi crítica se dirige al concepto de lo genérico, tan utilizado en esta literatura reciente. Más que una categoría es un modo de atribución o predicación lógica, es un tipo de universal que está por encima de las categorías. Habría que partir de él como meta-categoría y después ir especificando o particularizando las demás categorías que se utilizan. Es un prurito de teoría lógica.

Todos estos análisis y recuentos son necesarios para tener mayor claridad de la relación que se establece usualmente entre la filosofía y la pedagogía. Pero tenemos que ir un poco más allá. Tratar de plantear lo que debe ser esa relación, cómo debe orientarse, para que redunde en beneficio de los dos correlatos. Es lo que trataré de hacer a continuación.

## FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN: SÍNTESIS DE AMBOS CONCEPTOS

Al realizar nuestras reflexiones filosóficas sobre la educación, tenemos que buscar la manera de llegar a lo más hondo del ser humano, establecer una antropología filosófica. Para ello hay que profundizar cada vez más en el misterio del ser y de la nada. Pero hay que hacerlo no sólo con la razón, sino también con la emoción. Es lo que los griegos llamaban la pasión. Y era como un *dáimon* que brindaba el entusiasmo para hacerlo bien. Esto lo sabía bien Sócrates, quien decía tener su propio demonio.

Los griegos se especializaron en la pasión, tanto los filósofos como los poetas. La tragedia servía para su educación. Pero recordemos que recientemente hubo una notable meditación sobre la pasión, la realizada por mi amigo Eugenio Trías, muerto hace poco

(Trías, 2006, p. 23). Él nos instaba a evitar la muerte de la pasión. Incluso planteaba una educación centrada en la pasión. Lo cual suena a la educación de las pasiones que quería el mundo clásico, porque tiene mucho que ver con la formación de la propia subjetividad. Solemos atender a su parte intelectual, pero no a su lado emocional, y es tan importante como el otro. Recuerdo que, para Trías, evitar la muerte de la pasión es lograr que la muerte nos halle apasionados. Tanta importancia le concedió.

Con ello se vincula el tema de la libertad, que claramente va de la mano de Sartre. Está relacionado con la angustia de elegir, lo que el autor francés tomó de Kierkegaard, como lo ha dicho él mismo y como se sabe que fue hecho entre los existencialistas (Sartre, en Sartre *et al.*, 1970, pp. 17-49).

En esa línea existencialista nos salen al paso Jaspers y Marcel. Ambos hablaron de la libertad, pero también de la esperanza, cada uno de modo distinto. El primero, así como se refirió a una fe filosófica, su noción de esperanza se hunde en una religiosidad muy amplia, incluso vaga y difusa. En cambio, la esperanza de Marcel es cristiana, en una religiosidad muy clara. Con su idea del *homo viator*, tenía un carácter de itinerante, muy bello (Marcel, 1963, p. 20).

El tema de la libertad nos lleva al de la diferencia, tanto entendida como diversidad cuanto como diferir. Así se unen los sentidos que le daban a ese término Merleau-Ponty y Derrida. Por eso este último la ponía como *diferancia*. Ambos pensadores fueron fenomenólogos y desde esa perspectiva abordaron el arte, que es donde más se vive la libertad y la diferencia (Ferraris, 2006, pp. 103 y ss.).

Por eso se nos aparece de nuevo Sartre, pues él transitó de la filosofía a la literatura y a la inversa. Se movía con mucha libertad y soltura entre uno y otro polo. Quizá la literatura fue la que le dio más proyección, y también por ello se ubica bien en el fenómeno artístico. Algo que se percibe en la literatura sartreana es la soledad, el vacío, la náusea. En definitiva, la nada. En muchas de sus obras la plasma convincentemente.

Propia de los existencialistas y también de Trías fue la noción de tragedia. Igualmente lo fue la noción de límite. En efecto, Trías se distinguió por su filosofía del límite, pero sabemos que, de modo parecido, Giorgy Lukács usó la noción de límite para el arte (Arvon, 1968, pp. 39-40 y 53-54).

Esto nos conduce a la semiótica, pero señalando un vacío significativo. Es la estructura ausente, en la que desembocó el estructuralismo, como lo dice Umberto Eco (2004, pp. 379-380). Esta corriente hacía depender demasiado la semiótica de la cultura, no dejaba nada para la naturaleza, para el signo natural. Por eso se encerraron en la inmanencia de los signos. El entrecruce de la natura y la cultura se da en la conciencia del hombre.

Y es que el único punto de partida que tenemos, desde Descartes y Kant, es nuestra propia conciencia, la que nos conduce al lenguaje, en que se expresa. Por ahí viene el vínculo con la indagación, que es, sobre todo, búsqueda del otro. Pero no sólo de la intencionalidad cognoscitiva, sino también de la volitiva.

Todo eso se requiere para revitalizar la educación. Y no me parece que el camino sea la formación de competencias, sino en virtudes. Se ha hablado mucho de las competencias, a favor y en contra. Pero donde se manifiestan más endebles es en relación con la formación del investigador. Son tantas y tan complejas las que éste necesita, que cuesta trabajo aceptar que las universidades forman bien a los investigadores. Éstos tienen que poner mucho de autoformación y disciplina para llegar a ser lo que desean. Por eso requieren las virtudes intelectuales tan antiguas.

## EDUCACIÓN E ICONICIDAD

En la relación entre filosofía y educación se necesitan teorías para humanizar la pedagogía. Una que recientemente me ha interesado es la de la iconicidad del maestro, es decir, el profesor como modelo de los alumnos. Se ha visto que quien enseña gana más siendo

consciente de que debe fungir como modelo o ícono de los alumnos que con todo lo que les informa y acumula. Es la idea de la relación humana entre maestro y alumno, como entre modelo y modelado (Beuchot, 1999).

El maestro, entonces, es un ícono o modelo para los alumnos. Alessandro Ferrara ha investigado en esta línea, sobre todo con su libro *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio* (2008, pp. 69 y ss.). Allí explicita que el profesor es un ejemplo para los alumnos. Con su ejemplaridad hace surgir en ellos el juicio o los juicios conducentes al saber y al actuar. Porque el ejemplo conlleva un juicio, como dice el subtítulo de ese libro.

De hecho, educar es formar el juicio, tanto el teórico como el práctico, con las virtudes de la ciencia y la prudencia. Estamos en una epistemología de virtudes. Por eso Ferrara habla del paradigma del juicio. Paradigma es una palabra que Wittgenstein destacó en la filosofía. Viene a ser un modelo, sigue siendo un ícono. Con el paradigma aprendemos a clasificar las cosas, y buscamos que mantengan, con respecto a él, parecidos de familia. En el caso de la ciencia, avanzamos por paradigmas, es decir, seguimos el ejemplo de algún investigador. Es el papel del profesor. Sólo que Wittgenstein decía que un paradigma únicamente se puede mostrar, no se puede decir (1988, pp. 71 y ss.).

Y es que Wittgenstein sostenía que lo importante para el hombre no se puede decir, sólo mostrar. Pero aquí se trata de acercar el mostrar y el decir, de modo que muchas cosas de la filosofía, que sólo se podrían mostrar, se puedan decir; claro que de modo indirecto, con circunloquios, como es la metáfora y la parábola, es decir, con símbolos. Aquí es donde encontramos el carácter analógico del ícono. El ícono se sigue, en cuanto paradigma, por semejanza, por analogía. Son los parecidos de familia de los que hablaba el filósofo austríaco-inglés.

En efecto, en su *Tractatus lógico-philosophicus*, Wittgenstein ya distinguía el decir del mostrar (1973, p. 87). Lo que se puede decir es la ciencia, pero lo más importante para el hombre sólo se puede



mostrar: la ética, la estética y la mística. Sin embargo, los místicos usaron la analogía, la iconicidad, para decir de alguna manera lo que sólo se podría mostrar. Esto es, la analogía ha servido para ir más allá. Por eso aquí deberíamos hablar de un *Tractatus analogico-philosophicus*, aunque he preferido llamarlo *Tractatus hermeneutico-analogicus* (Beuchot, 2009, pp. 51 y ss.). En todo caso, utiliza un nuevo modelo de interpretación, es decir, un nuevo paradigma, siempre un ícono.

Al decir de este filósofo austríaco-inglés la ética sólo se puede mostrar, no decir, ciertamente estaba exagerando, pero señalaba una parte de la verdad: para enseñar la ética no basta con decir, se tiene que mostrar. Poco decir y mucho mostrar, podría ser el lema. Tal es la fuerza mostradora del ícono, que muestra diciendo, o dice mostrando. Por eso es lo que nos sirve ahora.

## EL ÍCONO Y LA JUSTICIA

El ícono sirve, pues, para muchas cosas, sobre todo para enseñar la moral, la ética. Concretamente, a ser justos. Ayuda a equilibrar la justicia, la cual es un cierto balance; no en balde se la equiparaba con la equidad. Encuentro esto en el juego entre la posibilidad y la imposibilidad, la razón y la sinrazón (Grassi, 2015). No es que piense que sean lo mismo, que equivalgan, sino que tienen sus interconexiones. Muchas veces lo que se exhibe como posibilidad es imposibilidad, y lo que se propone como razón no lo es tanto.

Dado que la filosofía pretende ser razón de lo posible, comienza viéndose como una jaula de desencuentros. Esto parece por demás paradójico, ya que en una jaula todo está encerrado, sólo habría encuentros. Pero no. En ésta hay desencuentros, y esto provoca el pensamiento, sobre todo en los debates.

Efectivamente, en la ética hay relación entre las nociones de libertad, alteridad y nostridad. La libertad es posibilidad racional de rebasar la alteridad, de no depender de ella, pero también es tener

conciencia del otro, del alter, con el cual formamos y constituimos la nostridad. Es un empeño de vida comunitaria, de la percepción de la sociedad que tanto falta a los filósofos recientes.

Mas para eso hay que llegar a ser sí mismo, tal como lo pedía el gran psicólogo Carl Gustav Jung (Nante, 1210-1211, pp. 268-286). El nexa con lo anterior reside en que, dentro de la nostridad, del todo social, cada quien tiene que labrar su propia identidad. Y alguien que trabajó mucho el concepto de identificación fue Jung. Lo hizo en el marco de los símbolos, que son los que más nos identifican, sobre todo con esos símbolos universales que él llamaba arquetipos. Nuestra manera de encarnarlos, de activarlos, es la que nos da la plena identificación.

En ello nos ayudan una hermenéutica y una metafísica del testimonio. La hermenéutica del testimonio fue elaborada de manera excelente por Paul Ricoeur (2008, pp. 109-136). Era su noción de *attestation*. Pero hay que ir más allá, y elaborar una metafísica del testimonio. Ésta no estará desencajada de Ricoeur, pues él mismo habló de una ontología militante, y aquí se trata de una metafísica que milita a favor de la existencia, con la atestación, como testigos del ser. Otra vez la noción de ícono o paradigma, el modelo como testimonio.

Por ello el aplicar la hermenéutica del testimonio nos conduce a su origen, que es la interacción entre el testigo y el juez, los cuales son figuras de la subjetividad. El testigo da su testimonio, y el juez lo recibe y lo evalúa. Claro que son relaciones opuestas, pero es donde más se ve la subjetivación, pues el testigo es el sujeto del testimonio, el que lo da, y el juez es el sujeto que lo recibe y que dicta su verdad o no verdad. Por eso nos interesan tanto la verdad y las formas jurídicas, porque en ellas se tiene que buscar máximamente la verdad y la justicia, y entre ellas sobresalen, precisamente, la del juez y la del testigo (Foucault, 2005, pp. 63 y ss.).

Lo anterior hace que surja a la vista un dios que nos espera. Después de que Heidegger hablara con Hölderlin, del último dios, pero con la esperanza de que otro dios apareciera y nos salvara,

ahora todo apunta hacia la trascendencia. Algo que ahora necesitamos tanto. Si hablamos de justicia, poco podemos encontrar en este mundo, pero será más en el otro, ya que allí el que hará justicia será, justamente, dios mismo.

Por eso muchas veces se ve al justo sin razón, pero él conoce sus razones. En la noción bíblica del hombre justo encontramos que siempre padece injusticias, y que los injustos llegan a creer que dios los abandonó, más aún, que ellos son los que están bien, en la verdad. Sin embargo, aquí el autor toca solamente la justicia en su nivel filosófico, por lo cual sólo nos queda luchar para conseguirla en nuestras sociedades lo más que podamos.

Otro lugar donde se necesita la justicia es en el lenguaje. Buscamos la palabra justa, pero siempre se nos escapa, por más que nos esforzamos en pronunciarla. Y es lo más difícil, pues continuamente nos encontramos con la experiencia de que no hallamos la palabra que queríamos, no pudimos decir lo que deseábamos expresar. Tampoco podemos darle todo su sentido a la palabra “justa”, y eso hace que no alcancemos a señalar el contenido pleno de la justicia misma.

Para lograr esa justicia, es decir, para evitar la injusticia, para alejar la imposición, hay que educar en el poder. El hombre tiene la posibilidad, por la razón, de aprender a hacer buen uso de él. Este buen uso tiene que ver con la construcción de la auto-nomía del alumno, al contrario de lo que impone la práctica educativa usual. Para lograr eso se requiere ayudarlo a profundizar en su propia identidad, dentro de la sociedad a la que pertenece.

Por lo demás, encontramos en esto un ejercicio interpretativo muy en la línea de la analogía (Beuchot y Conde, 2010, pp. 201 ss.). Es una auténtica hermenéutica analógica lo que se hace aquí. En el tema que se aborda, de la educación moral, se procura hacer una interpretación que salvaguarde el equilibrio proporcional; no olvidemos que la analogía es proporción, y es lo que más se requiere en la hermenéutica para lograr buenas comprensiones de los hechos. En esto consiste el realismo. Es el que necesitamos. Es el que andamos buscando.

De esto, junto con otras cosas, se ocupa la filosofía. Por eso los griegos daban tanta importancia a la política y, en definitiva, a la ética. Porque era el momento en el que la filosofía mostraba su utilidad. Esta última, aunque no era mucha, se veía engrandecida cuando se trataba del hombre, para evitarle sufrimiento y alcanzarle algo de felicidad. De ahí que la filosofía sea no sólo posible, sino necesaria, aunque a primera vista parezca imposible, pero si queremos, resulta posible. Sólo que tenemos que esforzarnos por construirla. Tal es el sitio y el momento donde todos estamos. Lo anterior nos mueve a reflexionar, nos hace reaccionar para transformar la filosofía en algo cada vez más humano, porque trata de buscar lo justo, la justicia posible en este mundo.

## CONCLUSIÓN

El uso de la iconicidad, o del signo icónico, en la educación y en otros campos, nos llevó hasta el tema del realismo que el ícono propicia. En la pedagogía nos da un modelo en el que el maestro no se contenta con brindar información, sino que da formación, específicamente con su ejemplaridad. Es la idea del maestro como ícono o modelo a seguir para el alumno. Es lo que ahora se maneja en filosofía de la ciencia, para ubicar a alguien en una tradición o escuela, a través de los paradigmas que sigue, como lo ha hecho Thomas Kuhn, en seguimiento de Wittgenstein.

Y eso nos conduce a un realismo muy especial. No al realismo ingenuo o dogmático de muchos en la tradición, tampoco a un relativismo cultural extremo que cae en el escepticismo. Sino a un realismo crítico, pero bien asentado, con un aspecto natural y otro cultural, que es capaz de vincular natura y cultura. Así supera la naturalización de la epistemología de muchos analíticos, en pos de Quine, y el culturalismo absoluto de muchos posmodernos. Se coloca en el medio, en la mediación, en el núcleo de la contradicción que realizan esos opuestos, y vive de su dinamismo.

Por lo demás, si en nuestra enseñanza de la filosofía moral logramos que el alumno aprenda a ser justo o, por lo menos, aspire a serlo, habremos alcanzado el ideal. En efecto, la ética se muestra en ejercicio, en la vida misma, y por eso no se puede quitar la enseñanza de la filosofía sin que eso afecte la vida de los individuos, mejor, de los ciudadanos.

## REFERENCIAS

- Alcalá, R. (2007). Sujeto analógico y reconocimiento. En G. Hernández (coord.), *Hermenéutica, analogía y filosofía de la cultura*. México: FFyL-UNAM, pp. 61-70.
- Álvarez, A. (2012). *La interpretación de los procesos educativos desde la hermenéutica analógica (ontología, episteme y método)*. México: UPN-Ajusco, col. Horizontes Educativos.
- Arvon, H. (1968). *Georg Lukacs*. Barcelona, España: Fontanella.
- Beuchot, M. (1996). *Posmodernidad, hermenéutica y analogía*. México: Miguel Ángel Porrúa/UIA.
- Beuchot, M. (1999). *Las caras del símbolo: el ícono o el ídolo*. Madrid, España: Caparrós Editores, col. Esprit, núm. 38.
- Beuchot, M. (2004). *Ética*. México: Torres Asociados.
- Beuchot, M. (2009). *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*. México: UNAM/Itaca.
- Beuchot, M. y Conde, N. (2010). *Hermenéutica analógica y derecho desde una perspectiva trágica*. México: Jus.
- Beuchot, M. y Jerez, J. (2015). *Dar a conocer la realidad*. México: Torres Asociados.
- Eco, U. (2004). *La struttura assente, La ricerca semiotica e il metodo strutturale*. Milano, Italia: Bompiani.
- Ferrara, A. (2008). *La fuerza del ejemplo. Exploraciones del paradigma del juicio*. Barcelona, España: Gedisa.
- Ferraris, M. (2006). *Introducción a Derrida*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Foucault, M. (2003). Coraje y verdad. En T. Abraham, *El último Foucault*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Foucault, M. (2005). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Akal.
- Foucault, M. (2005). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (2006). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Grassi, M. (2014). *(Im)posibilidad y (sin)razón*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

- Marcel, G. (1963). *Homo viator. Prolégomènes à une métaphysique de l'espérance*. Paris: Aubier.
- Nante, Be. (1210-1211). Experiencias de lo arcano en *El libro rojo* de C. G. Jung. *Anuario Epimeleia*. Buenos Aires, Argentina: UA-John F. Kennedy, 1(1-2) 268-286.
- Orozco, B. y Pontón, C. (2013). Descripción analítica cuantitativa y cualitativa de la producción sobre filosofía y campo de la educación, 2002-2011. En B. Orozco y C. Pontón (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE, pp. 33-140.
- Orozco, B. y Pontón, C. (2013). Balance y valoración sobre la consolidación del área filosofía, teoría y campo de la educación, 2002-2011: líneas de discusión y perspectivas de investigación. En B. Orozco y C. Pontón (coords.), *Filosofía, teoría y campo de la educación 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE, pp. 285-312.
- Ricoeur, P. (2008). La hermenéutica del testimonio. En N. Corona, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros.
- Sartre, J.-P. El universal singular. En J.-P. Sartre *et al.* (1970), *Kierkegaard vivo*. Madrid: Alianza, pp. 17-49.
- Tombón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial.
- Trías, E. (2006). *Tratado de la pasión*. Barcelona, España: Random House Mondadori.
- Wittgenstein, L. (1973). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid, España: Alianza.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona, España: Crítica, t. I.
- Zemelman, H. (2003). *Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona, España: Anthropos.