



OTRA FORMA DE APRENDER... UNA EDUCACIÓN MUY OTRA

JUAN DURÁN ARRIETA

ASESOR ACADÉMICO DE LA UPNECH CAMPUS NUEVO CASAS GRANDES

TEMÁTICA: FILOSOFÍA, TEORÍA Y CAMPO DE LA EDUCACIÓN

RESUMEN

La propuesta de este documento es iniciar la revisión de uno de los muchos cimientos que tiene el pensamiento hegemónico en su deriva de acotación hacia la pedagogía. Se analiza que el concepto de experiencia entendido tal como se vive desde la ciencia, en realidad despoja al sujeto que aprende del significado de lo que vive, lo que se traduce en una pobreza donde la información circula, se mueve e inunda nuestras vidas, a la vez que nos encontramos con el despojo de mucho de lo que somos.

Parece que nos interesa más permanecer en una vida donde el tiempo no nos transcurre, ni nos traspasa. Donde la linealidad del tiempo lo hace aparecer como si fueran iguales todos los sucesos. La propuesta pedagógica que aquí se plantea tiene que ver con la necesidad de vivir el tiempo en su irrupción, en los quiebre con que suelen operar algunos acontecimientos en la vida de todos nosotros, lo que nos termina por revalorar otro modo de vivir, pero sobre todo, otro modo de aprender desde el acontecimiento.

La nueva pedagogía que proponemos abandona el tradicional concepto de experiencia cientificista para trocarlo por otro que recupera la idea de acontecimiento como algo externo que irrumpe nuestras vidas y nos instala en el verdadero aprendizaje. En suma, se trata de sostener que no se aprende desde la autonomía del sujeto sino desde su condición de saberse interpelado por lo Otro, lo que le es ajeno, lo que irrumpe y lo estruja. Esta idea representa el inicio de un trabajo intenta mostrar cómo la autonomía genera egoísmo y como la heteronomía promueve valores más humanos.

Palabras Clave: Experiencia. Acontecimiento. Pedagogía. Autonomía. Heteronomía

OTRA FORMA DE APRENDER... UNA EDUCACIÓN MUY OTRA.

«El humanismo occidental esta en quiebra...»

Ernesto Sábato

“Del mismo modo que según Hans Jonas, Auschwitz pone en cuestión el concepto tradicional de «Dios», creo que también cuestiona frente al holocausto el concepto tradicional de «ser humano», de «humanidad», de «identidad humana», de «subjetividad humana». El animal racional, el *homo faber*, el *homo ludens*, el animal simbólico... todos mueren en los hornos de Auschwitz”

Joan Carles Mélich

Cada vez caigo más en la cuenta como si fuera un fardo que atestigua una interpelación inconmensurablemente abierta, inabarcable; pero esta barbarie que solemos vivir como si se tratara de antemano de sólo una crisis que amenaza con ser parte cotidiana de nuestras vidas, amerita no sólo preguntarse sobre la forma como las instituciones, nosotros como educadores y todos como parte de esto que llamamos género humano, pasan por una quiebra abismal.

En ello, por supuesto, las víctimas no sólo no desaparecen sino que toman mucha más presencia con toda su fuerza. Horrorizadas permanecen ahí, con sus silencios, sus dolores y con la experiencia del sufrimiento a cuestas. Son tantas que ya hasta podría ser común darnos cuenta que desde ellas se yergue titubeante, apenas balbuceante una epistemología que trastoca buena parte de lo que hasta ahora se nos ha enseñado como un modo de ser y de pensar.

Aquí se pretende poner en duda un modo de pensamiento que en occidente se ha instalado como natural, se erige como panacea y se irradia hacia muchas de las actividades que explica con fórmulas profusas de números y modelos que aparentemente reflejan muchos de los sucesos que nos han conformado hasta convertir también en algo natural la forma como aprendemos.

La posibilidad de una forma distinta del pensar habría de desembocar, al menos ese es el sueño que anima esta escritura, en abrir también la posibilidad de otra forma de aprender. En este hecho es donde quiero detenerme esta vez en el análisis. Ya en otras ocasiones he dicho que es necesaria otra pedagogía que dé cuenta del horror que cotidianamente se vive, y con ello, decenas de miles de víctimas a todo lo largo y ancho del país.

Ya he sostenido en otros lugares también que mis preocupaciones pedagógicas tienen que ver más con la posibilidad de otros puntos de partida. Otras maneras de pararnos frente al mundo, revisar sus premisas fundamentales porque además resulta necesario decir que son esas premisas fundamentales las que han dado pie a las distintas manifestaciones de catástrofe que solemos vivir. (Onfray, 2009)

No obstante, esa razón instrumental que viene de la razón griega pasando por la razón ilustrada, es la que tiene las cosas en el estado en que se encuentran. Que hace falta otro tipo de racionalidad, otros parámetros con los cuales mirar el mundo y otras maneras de aprehenderlo, ni duda cabe. Comenzar esa tarea, quizá preparar apenas unas primeras piedras es lo que precariamente se propone este ensayo.

Ya el filósofo español Manuel Reyes Mate Rupérez sostuvo que la pregunta fundamental en esta tarea no es la clásica ¿porqué el ser y no la nada? sino ¿quién sufre? (Mate, 1997). Así entonces nos encontramos con que preguntarse por el Ser es lo que ha ido dando al traste con esta civilización hoy más que nunca amenazada no por algo externo sino por las propias creaciones humanas que todos concuerdan en llamar civilización.

Esta civilización, la que da cuenta del último avance como si fuera lo más novedoso, oculta tras de sí una barbarie, una hecatombe de la que primero nos tenemos que dar cuenta para luego saber si podemos hacernos cargo. Ello entraña la posibilidad de una epistemología distinta pero además, de una pedagogía desde otra idea de «mundo» y desde otra idea de «hombre» por principio de cuentas.

Quiero referirme de modo muy breve a que el mundo tal como aprendimos a verlo en Occidente comenzó en etapas relativamente lejanas si tomamos en cuenta que antes de la civilización griega se encontraban ya otras civilizaciones que mostraban otras concepciones de mundo y de realidad. Fue la griega no obstante, la que se instaló como un comienzo para Occidente. Y dentro de esa filosofía griega, lo que quiero destacar es un hecho que ha trasladado sus consecuencias a la educación como parte de la tarea de la cual pretende ocuparse este pequeño ensayo.

Recordemos que el pensamiento occidental comienza haciéndose una pregunta que nos fue heredada como fundamental. A saber, el cuestionarse sobre el arché o principio de todas las cosas. La sola pregunta, por si misma, nos presenta la necesidad de reducir todo al Uno, a una sola cosa. Así entonces, tenemos que Tales de Mileto dio su versión de los hechos en tanto que otros siguieron la senda ofreciendo respuestas únicas, absolutas, abstractas. Todas sin embargo lejanas de la realidad cotidiana en que nos encontramos conviviendo todos. (Ferro Gay, 2003). Este punto de partida inicia como un ladrillo chueco en la pared, como un momento difícil en el arduo camino del saber que a su vez se traduce en el camino del aprehender y de aprender.

No obstante la cauda de pensadores griegos que dieron comienzo a este tipo de filosofar, quiero detenerme en el ejemplo que para fines de este trabajo representa Parménides de Elea quien hubo de plantear algo como lo siguiente:

“Yo te diré –y al escucharlo apréndelo- cuáles son las únicas vías de la investigación que puede concebirse. La una es que el ser es y no puede no ser; esta es la vía del conocimiento, porque se fundamenta en la verdad. La otra, que tanto el ser como el no ser son necesarios; y este, te digo, es un camino por el cual nadie aprenderá nada, pues pensar y ser son uno y lo mismo, y el pensamiento y el objeto son idénticos.” (Feero Gay, 2003, pág. 99).

Así las cosas, tenemos entonces que no es posible pensar lo que no es. Que el único aprendizaje, nos dice Parménides es aquél sobre lo que es, no sobre lo que no es. Nos encontramos entonces con un punto de partida hartamente preocupante porque sólo admite que puede ser pensado aquello que es lo que es, y todo aquello que se salga de lo que es, no existe.

Visto así, sencillo como parece, en realidad detrás se oculta una barbarie porque sólo es pensable lo que tiene relación con lo que es. Aquello que no concuerda con este canon, queda desaparecido, definitivamente clausurado.

De este modo, lo que parece una inocencia en realidad resulta toda una barbarie, porque este tipo de pensamiento aparece como un afán civilizatorio cuando en realidad produce más barbarie y catástrofe justo ahí donde lo que confluye es la diferencia. Parménides en realidad nos dice que lo que realmente es pensable es aquello que es pensado porque existe, porque es parte del ser. Una especie de petición de principio. Lo que no es parte del ser como declaración primera, deja de existir y como deja de existir, tampoco debe ser pensable.

Las consecuencias que este pensamiento trae para todo lo que no se comporta de acuerdo con lo que es, son devastadoras pero además profundamente totalitarias y desmesuradamente injustas. Así, nos encontramos con que Ser y Pensar son lo mismo. Se piensa lo que es, no puede pensarse lo que no es. El pensamiento es sobre sí mismo, es su propia mismidad. Se instala así una identidad entre ser y pensar. Nada existe aquí de posibilidad para quien no entra en el canon. Lo que no entra en el canon no existe. No es pensable. Es nada.

No nos extraña entonces encontramos con un principio absoluto donde sólo cabe lo que se ajusta al canon de lo que es, porque sólo eso y nada más que eso, es pensable. No quedan dentro otras formas de pensamiento con otros puntos de partida. No pueden quedar por inexistentes, por tratarse de asuntos del no ser, aquellas otras formas de ver el mundo que no respondan a esta lógica racional, es decir, se declara como no existente todo lo que se sale de ese marco. Así entonces, nos encontramos con que no caben las formas de ser y de pensar de los indígenas prehispánicos del México antiguo, tampoco las formas judías de ver el mundo ni las formas asiáticas de abordar su modo de estar aquí.

No cabe el que deja de pensar como piensa la hegemonía, tampoco el que desafía un modo de ser y de pensar, en suma, la desigualdad que postra, el olvido que somete y el autoritarismo con

que se conduce este tipo de pensamiento permea y accede a todos los quehaceres humanos sin cortapisas y sin miramiento de ningún tipo. Se trata de un pensamiento que se comporta como absoluto, con toda su barbarie, con toda su incompreensión de la diferencia y con toda esa estela de olvido que decreta contra todo lo que no responda a su lógica mortífera.

No obstante, hubo hombres que en los peores momentos de oscuridad (Arendt, 2001) se mantuvieron como luciérnagas (Bárcena, 2011) pretendiendo no sucumbir al embrujo de una moda y un modo de ver, de hacer y de vivir las cosas. Esas luciérnagas, dice Bárcena, con su precaria luz en la adversidad, permanecieron abiertas a otros modos de vivir, de concebir el mundo y lo interpelaron. Le cuestionaron su unidireccionalidad o unidimensionalidad (Marcuse, 1985) y le señalaron la necesidad de otro modo de ser. CITAR A LEVINAS. Un modo radical por supuesto, no el modo tradicional de comprender al otro, de entenderlo aparentemente para afianzarme yo. Lo que en determinados círculos se conoce como esa capacidad que se asume para ponerse en el lugar del otro y que tradicionalmente damos en llamar «empatía».

No es de la empatía de lo que hablamos aquí. Tratamos de bordar sobre un trabajo que primigenie la otredad, la alteridad. Es decir, de lo que tratamos de hablar es precisamente de una posibilidad nueva para el otro pero de un modo más radical, el comienzo de un pensamiento que considera que la identidad del yo ocurre cuando se reconoce al otro. No se trata de reconocer al otro para afianzarme mas yo con mi mismidad sino de partir del otro para encontrarme en él. La vida primigenia se encuentra en el otro. De allí nace una ética, una antropología diferente y una epistemología profundamente distinta a lo que venimos señalando. No obstante, ese sería trabajo de otro momento. Lo que aquí nos venimos proponiendo es otra pedagogía, otro modo de aprender, de vivir como un arte de aprendizaje frecuente y constante.

LA PEDAGOGÍA DESDE OTRA PERSPECTIVA.

Traídas las cosas hacia la posibilidad de otra pedagogía significa generar un nuevo comienzo, como si se tratara de la natalidad de algo distinto (Bárcena, Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad, 2006). Cuestionar el principio parmenídeo de la mismidad, implica por lo tanto, iniciar un camino donde sea posible no pensar lo mismo, no decretar que sólo se piensa lo que existe sino generar un tipo de pensamiento que tenga que ver más con nuevas rutas, otros modos y distintas formas de encarar lo que se había instalado como forma única de hacer las cosas y de humanizar al mundo.

“Hacer alumnos críticos, autónomos y reflexivos” suele ser la frase común que suena a imperativo frecuente en las prácticas cotidianas. Cada maestro suele espetarla en la menor provocación sobre sus capacidades y la forma como su quehacer contribuye a la sociedad. No son pocos los que encierran toda una filosofía y un modo de vida desde esa consigna que parece sencilla, simple, pero que entraña aparte de una enorme acometida, oculta su real barbarie de egoísmo como

medida única para quien aprende. Parece que la frase suena como el principio de que venimos acusando a Parménides. Pensar la mismidad. Igual se supone para el sujeto: pensar a sí mismo como lo único y lo mejor.

He querido situar por lo menos un principio distinto de este balbuceante quehacer en pedagogía que nos hemos propuesto promover. Insistir a estas alturas en la autonomía como una característica del sujeto que aprende significa a simple vista, el mejor modo de humanizar a alguien. No obstante, la realidad que se oculta es la que tiene que ver con la forma como este ir y venir recurrente a la autonomía oculta una formación egoísta en diversos sentidos.

Implica una formación egoísta porque la verdadera importancia se encuentra en el sujeto y la autoconsciencia de sus capacidades. Un individuo autónomo reconoce sus modos y maneras de aprender, las pone en juego y de ahí se forma reconociendo sus posibilidades de quehacer. Se trata de una forma de recurrir a la postura individual. Si bien es cierto, la autonomía puede reconocer la participación de otros en el juego del aprendizaje, también lo es que ese otro termina siendo reducido al yo del ser autónomo que aprende en lugar de permanecer como otro, con toda su radicalidad.

HACIA OTRA PEDAGOGÍA...

La pedagogía que venimos promoviendo hace un punto de partida diametralmente distinto. Erigiéndose desde los cimientos que representa un *nuevo pensamiento* postulado primero por Hermann Cohen (Cohen, 2004) y luego por Franz (Rosenzweig, 2005) pasando por Walter Benjamin (Benjamin 2008) hasta llegar a Emmanuel Levinas. La propuesta consiste no en admitir la autonomía como principio solipsista basado en el yo de alguna forma robinsonada como criticó Carlos Marx, en su *Contribución a la economía política*, sino admitir que el Yo se construye desde un Tú primigenio que le antecede como entidad ontológica (Buber, 2002).

Así entonces, nos encontramos con que el verdadero alumno formado no es aquél que adquiere autoconsciencia de sus capacidades y por lo tanto se convierte en un individuo autónomo. Habría que ver si la autonomía de verdad tiene que ver con una descripción de la realidad y no con una más de las formas como el idealismo nos hace creer una realidad que puede no estar ahí.

Estamos en condiciones entonces de pensar la pedagogía desde otro parámetro. Admitir que el pensamiento tradicional grecogermánico ha despojado al ser humano del tiempo vivido para dejarlo como tiempo medido. Que el ser humano no aprende al ser consciente de sus capacidades, que el aprendizaje no se posee ni se reduce al afán absolutamente moderno de hacerse de una serie de competencia como quien va al mercado a capacitarse y ser competente. Que, en suma, quien aprende lo hace por su contacto con otros, esos otros que son radicalmente diferentes a mí, pero que igual, son absolutamente imprescindibles en todo acto de aprendizaje.

LA EXPERIENCIA COMO UN NUEVO CIMIENTO.

Se impone entonces una breve forma de decir cómo es que aprende quien aprende. Para este propósito quiero abreviar desde los primeros trabajos que han ido bordado pedagógos como Fernando Bárcena y Joan Carles Mélich. Ambos parten de una propuesta de alteridad que les impone la conformación de un nuevo concepto de experiencia, tradicionalmente manoseado y minusvalorado en una jerga donde ya se impuso que lo científico tiene que ver con lo experimentado miles de veces para garantizar su objetividad pero que en realidad lo que se hace con esos miles de experimentos es precisamente despojar del tiempo a la verdadera experiencia, esa que tiene que ver con lo que a alguien le pasa como una exterioridad radical de la que no sólo no puede hacer gala sino que además no puede ser despojada sin más.

Se trata de un nuevo concepto de experiencia que viene desde vivir y vivirse con toda la subjetividad que ello implica. Para ambos autores, habría que reconocer que la verdadera experiencia no tiene que ver con el experimento miles de veces reproducido para de ahí tirar una liana hacia el mundo ideal de la objetividad e investirse de verdad como única garantía para el conocimiento realmente válido.

La nueva categoría de experiencia sobre la que bordan estos autores tiene que ver realmente con la posibilidad de vivir. Esa posibilidad exige por supuesto que esta categoría no sólo no le tenga miedo a la subjetividad como lejanía con el canon sobre la verdad, sino que aliente la posibilidad de lo subjetivo en la verdadera experiencia. "...el sujeto de la experiencia es el que conoce los límites de toda previsión y la incertidumbre e inseguridad de todo plan." (Bárcena, 2012, pág. 115). Tenemos entonces que la experiencia tiene que ver con algo no sólo subjetivo sino además muy íntimo porque implica el hecho singular de que algo *nos* pase. Ojo con la expresión, tiene que ver con que algo *nos* pasa, no lo que pasa como si no ocurriera para alguien. Ese alguien a quien le pasa algo es el sujeto que aprende. Generalmente no aprehende para asentarse más en su mismidad sino para agrietarse y despojarse de su propio Yo para acoger a eso que *le* pasa. Lo que nos pasa, dice Bárcena, es generalmente ajeno a nosotros, no lo podemos controlar, muchas veces no estamos ni siquiera preparados para el asalto, para la llegada. Ese representa el verdadero aprendizaje, el momento realmente trascendente de aprender algo que nos llega bien ajeno, desde lo bien lejano simbólicamente no espacialmente.

HETERONOMÍA VERSUS AUTONOMÍA

La categoría de experiencia que estamos aquí promoviendo como un nuevo pilar para la educación modifica diametralmente lo que veníamos promoviendo como deseable, es decir, que la crítica puede nacer de la autonomía del sujeto. Propio del mundo moderno es situar al sujeto como eje central del aprendizaje en tanto que en la pedagogía que estamos aquí reconstruyendo, lo que se pretende es situar al *Otro*, al *Tú*, como algo ajeno que nos asalta, nos irrumpe en el curso lineal y homogéneo del tiempo y lo quiebra para que nunca vuelva a ser posible otro tiempo igual. Esta clase de experiencia lo que hace es invertir de tiempo el encuentro con lo que irrumpe, ponerlo en el sujeto que se juega su tiempo, su curso de las cosas, su modo de estar aquí y saber perderse. (Forster, 2009).

Nos encontramos entonces con que el aprendizaje no viene desde la autonomía que sólo promueve a un sujeto autoconsciente de sus propias capacidades y por lo tanto, de sus propios alcances. El aprendizaje que aquí sostenemos viene de afuera, de lo exterior, de lo extraño, de lo exiliado que me impacta e irrumpe. Jorge Larrosa sostiene que la verdadera experiencia me llega, me conmueve y me absorbe como si me engulliera el acontecimiento que viene y me irrumpe. Se trata según Larrosa de saber aprender desde el acontecimiento. Saber vivir con ese acontecimiento, saberlo integrar con toda su diferencia desde lo que he venido siendo y ahora trato de ser nuevamente. Asistimos a una especie de grieta y de ruptura que nos cruza y nos rompe como sujetos y como seres que aprendemos. Aprendemos de lo distinto, de lo lejano, de lo que se veía tan lejano que parecía no querer siquiera tocarnos. Cuando nos cruza, parece irnos estrujando, estremeciendo para nunca volver a ser iguales (Larrosa, 2013).

Joan Carle Melich define este choque entre lo que veníamos siendo y lo que somos cuando nos irrumpe el acontecimiento como una gramática que nos interpela, choca con nosotros y nos instala en una nueva gramática que tenemos que acomodar en nuestro nuevo estar con este saber que ha irrumpido en nuestras vidas como un acontecimiento (Melich, 2010).

“Lo primero que un niño para poder habitar humanamente su mundo es conocer la gramática que le ha tocado vivir. Entiendo por *gramática* un juego de lenguaje, el conjunto de símbolos, signos y hábitos, ritos, valores, normas e instituciones que configuran un universo cultural. (...) La gramática es el puente –siempre frágil– tendido entre la situación presente y la situación heredada, entre el momento actual, por un lado, y las presencias del pasado –unas presencias que perviven, a menudo, en formas de ausencias– por otro.” (Melich, 2010, pág. 16).

Aprendemos entonces del acontecimiento, ese momento que nos irrumpe y nos corta el curso del tiempo lineal de las cosas. Melich establece que el verdadero aprendizaje, el que no se olvida, viene de la irrupción que nos cruza como un rayo y nos divide entre la gramática que ya

traíamos como herencia y la que habrá de incorporarse a nuestra vida como conocimiento nuevo que habremos de saber acomodar a nuestra vida.

El acontecimiento sin embargo puede vivirse o vivirse como ausencia. En ambos casos, la gran salida para esta pedagogía tiene que ver con darle entrada a una nueva figura ya en desuso en esta modernidad, a saber, el narrador (Benjamin, 1991) como ese personaje que no sabe más que ser un puente de comunicación de todo aquello que es realmente comunicable. Evidentemente no podemos aquí confundir comunicar con informar. Vivimos una época donde lo que más se oferta es la información. Existen quienes definen a nuestra sociedad como la sociedad de la información. El problema no reside en si consumimos o no información que pulula como mercancía por todos lados. El problema reside en qué tanto esa información resulta un aprendizaje en el sentido en que venimos aquí tratando el asunto.

Para nuestros autores, la absoluta invasión de la información no sólo no comunica sino que suele presentar el fenómeno inverso que ya Walter Benjamin había vaticinado en aquellos que fueron a la guerra, vivieron el horror y regresaron como si nada hubieran visto. Venían sin algo comunicable, venían vacíos de experiencia (Benjamin, 1933).

La educación en nuestros días esta investida y caracterizada por esta condición, a saber, que la mucha información ha traído como consecuencia el vaciamiento de la experiencia, la pobreza de experiencia. Nuestros alumnos, díganlo si no, han ido más allá, parece que nada los conmueve, ni el horror cotidiano de todos los días con la violencia en las calles, ni la consideración por el otro que generalmente sufre pero que además me interpela para poder humanizarme con él. Invertir de experiencia en este sentido en que venimos señalando parece no sólo ser lo que falta de este momento en pedagogía sino además resulta ya una tarea cada vez más impostergable, cada vez menos soslayable y quizá promovible en toda formación que se precie de valorar al sujeto que aprende pero desde otros paradigmas y desde otras visiones que apenas aquí comenzamos a vislumbrar.

No es con el esquema de aprendizaje basado en competencias como han de resolverse los principales problemas del mundo actual. Será en todo caso con otra propuesta pedagógica como podamos recuperar al sujeto, hacer de él una figura digna de un ente transformador de la realidad que lo circunda. Heteronomía no autonomía es lo que forma pero también transforma. Es ahí donde está otro, donde se establece un vínculo con ese otro como aprendizaje de interpelación, de escucha, donde puede encontrarse el sentido real de lo que hace falta y nos mantiene siempre en falta como seres finitos lanzados al mundo para intentar, balbucear apenas un nuevo comienzo.

BIBLIOGRAFÍA

- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, H. (2004). *La religión de la razón desde las fuentes del judaísmo*. Barcelona, España: Ed. Anthropos.
- Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempo de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bárcena, F. (2011). El brillo de las luciérnagas. Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. *Innovacion Educativa*, Vol. 11. No. 55, 14-31.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt. Una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Benjamin, W. (1991). *El Narrador (1936)*. Madrid: Ed. Taurus.
- Benjamin, W. (1933, junio). *Experiencia y pobreza*. Retrieved junio 10, 2016, from Archivo Chile. Web del Centro de Estudios "Miguel Enríquez": <http://www.archivochile.com>
- Benjamin, W. (2008). *Tesis sobre la historia*. México: Itaca-UNAM.
- Buber, M. (2002). *Yo y Tú*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Forster, R. (2009). *Los hermeneutas de la noche. De Walter Benjamin a Paul Celan*. Madrid: Trotta.
- Gay, F. F. (2003). *Lo divino en lo humano. Ensayos filosóficos*. Chihuahua: UACH-UACJ.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional*. México, DF: Origen/Planeta.
- Mate, R. (1997). *Memoria de occidente. Actualidad de los pensadores judíos olvidados*. Barcelona: Anthropos.
- Melich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- Onfray, M. (2009). *El sueño de Eichman. Precedido de Un kantiano entre los nazis*. Barcelona: Gedisa.
- Rosenzweig, F. (2005). *El nuevo pensamiento*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.