

La cognición estética como emergencia de nuevos horizontes formativos

Pedro Mario López Delgado*
<https://orcid.org/0000-0002-2793-1484>

Introducción:

Las muchas preguntas en torno a la cognición estética, sus potencialidades hermenéuticas, didácticas y pedagógicas, así como sus despliegues creativos en los ámbitos de la educación superior, movilizaron mi interés como investigador-docente y devinieron en provocación que me alentó a vincularme a realizar, conjuntamente con algunos de los integrantes del grupo de investigación Educación y Cultura, de la Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali, la investigación, a partir de la cual he elaborado esta ponencia. Parto de reconocer que en una gran cantidad de IES los espacios que suelen abrirse para la exploración creadora a través de la cognición estética suelen restringirse a los lenguajes de diferentes disciplinas artísticas y en la práctica se caracterizan por ser espacios fragmentados; habilitados para el despliegue expresivo de los estudiantes y orientados hacia el sano esparcimiento, desconociendo el potencial humanizador, generativo y transdisciplinar de la cognición estética, expresados en la práctica a través de los procesos de la educación por el arte que permean y enriquecen todas las áreas del saber, involucrando activamente el pensar y el sentir como fuente generativa de saberes.

En el plano epistémico nos hemos aproximado –en la investigación– a los universos de la cognición estética desde miradas que proponen la trascendencia de lo institucional-instituido para preguntarnos por la educación universitaria

* Universidad San Buenaventura, Cali
Cubano / Colombiano
✉ pmldelgado@hotmail.com

Cómo citar este capítulo

López Delgado, P. M. (2020). La cognición estética como emergencia de nuevos horizontes formativos. En: González Osorio, M. F. (Ed. Científica). *Diálogo entre las humanidades*. (pp. 33-44). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali.

y el lugar que en ella ocupan las prácticas estéticas como despliegues de potencialidades, como búsquedas, tránsitos y aprendizajes que enfocan sus esfuerzos en vivificar las aulas y proponer desde sus territorios el encuentro fértil con la vida, en correspondencia con una dramaturgia orgánica, asumida como la posibilidad de configurar los repertorios referenciales -aferenciales en consonancia con la disposición de activar los sentidos para acceder al acto de conocer-aprehender-interpretar-.sentir-crear, conscientes de que vivimos en contextos sociales atravesados por múltiples tensiones; mundos sujetos a dinámicas cambiantes; realidades internas y externas que inciden en las lecturas/posturas/actitudes asumidas por las personas.

La investigación asociada con este artículo, me confrontó con la necesidad de abrir brechas para que en la educación superior comience a flexibilizarse el paradigma anquilosado que separa, divide y en definitiva, desconoce la relación entre las artes y las ciencias; de manera que la cognición estética, en postura co-implicativa que desafía lo conocido, abra nuevas puertas para ver/sentir/pensar el mundo de otras maneras, en actitud interpretativa y dispuesta a ampliar las ópticas que han de acoplar orgánicamente los contextos culturales, sociales, económicos y políticos, con las realidades plurales y polícromas de las personas.

Desarrollo:

Para dar cuenta de esta experiencia que incluye encuentros, desencuentros necesarios, deconstrucciones y construcciones oportunas, es preciso enfatizar que al aproximarnos a la cognición estética, además de intentar visibilizar con mayor claridad sus emergencias expresivas, transdisciplinares, multifactoriales y creativas, me he planteado el reto de indagar sobre el lugar que en estos recorridos ocupa el sujeto como persona, que en apertura al mundo encuentra en el universo de la cognición estética las potencialidades que necesita para desplegar sus capacidades expresivas y ampliar las encrucijadas convulsas de la percepción hacia la posibilidad de reinventar el mundo para la vida: mundo piel, cuerpo, mirada, palabra, gesto; mundo de la cotidianidad que sabe develar la ruta hacia la gesta de lo extraordinario, mundo único y a la vez plural, mundo mío, tuyo, y a la vez mundo de todos/ todas.

Es precisamente aquí donde se explicita la esencia de lo que asumo como *cognición estética*: una educación desplegada en semiosis de mundo; educación liberadora que propicia la emergencia de lenguajes no subsumidos, no capturados, que implican asociación, inclusión, empeño y coraje al asumir el acto de verdad humana que entraña el ponerse en escena frente/entre los otros, desprovistos de la intención de homogenizar los sentidos y los sentires; educación capaz de “reforzar la capacidad de mirar y de significar para crear nuevas circunstancias, yendo más allá de la angustia que nace de la precariedad de la existencia, de la condición de seres de cada día. Se pretende transformar las verdades en un misterio que siempre estará más allá, como el espejismo de la tierra que invita a continuar incursionando para ir dejando por el camino la semilla de nueva vida... no se trata de formar hombres-funciones sino hombres-semillas” (Zemelman, 2007, p. 19).

La ruta de investigación nos invitó a ahondar en el conocimiento de los otros como tránsito que permite ahondar en el conocimiento de nosotros mismos, avivando nuestros pensamientos e invitándonos a tomar distancia de las lógicas que históricamente han apuntado a una subjetividad agenciada; convocándonos a aceptar el reto de asumirnos/constituírnos como sujetos capaces de poblar, recrear, parir, “redescubrir los lenguajes con los que hablamos de nuestra existencialidad, desarmando la obviedad de ser alguien para regocijarnos en las sorpresas. El hombre como comienzo que es fin, el fin que es siempre comienzo” (Zemelman, 2007, p. 22), conscientes de la urgencia de desplegar nuestras voces, nuestros cuerpos, nuestros versos como re-existencia, como alternativa creadora frente a la incertidumbre de una época global, que más que integrar parece conducirnos hacia una desarticulación dramática, inmersos en “contextos que niegan que el otro habla y niegan su habla posible (o en otro sentido), contextos donde se da la autorización para que el otro hable de lo mismo y entonces se celebra la generosa autorización, no la voz” (Skliar, 2009, p. 84).

En el preguntar/preguntarme se fueron configurando, como parte del proceso investigativo los núcleos experienciales, propuestas transdisciplinarias que nacieron para favorecer el encuentro con los docentes universitarios, con los promotores culturales y con los directivos de Instituciones educativas interesados en compartir- vivir espacios de socialización de experiencias,

en torno a las preguntas sobre la cognición estética y sus despliegues, en vínculo estrecho con los contextos educativos.

Los núcleos experienciales, eso lo tuvimos claro desde la concepción de la propuesta, no devendrían en espacios de capacitación, al menos desde la perspectiva tradicional, sino en escenarios de reflexión, de intercambio de vivencias y experiencias en las que el cuerpo, la palabra, la mirada, el gesto, el color, el sonido, el olor, el ritmo, el sudor, la lágrima, el grito, el canto, la danza; el transitar por los espacios y detenerse a poblarlos de sentidos emergentes, se instalaran como detonadores del crisol, de la sismica que anticiparía la formación de un tejido conjuntivo a través del cual se irían configurando las relaciones con/entre subjetividades complicadas en el acto creativo, de forma tal que resultara posible “ver lo que todos veían; pero de maneras diferentes” (Sorín, 1999, p. 16), lo que habría de co-ligarnos con la posibilidad de pensar la cognición estética desde múltiples contextos generativos y poiésicos.

Los núcleos experienciales como actos creativos exigían el despliegue de un pensamiento complejo (Morin) lateral (De Bono) en apertura a nuevas ideas, en concordancia con propuestas y recorridos capaces de abrir horizontes de posibilidad frente a lo meramente instrumental, sedimentado en la “lógica de piedra”⁷ que intenta coagular las realidades y restringirlas a la planimetría del pensamiento lineal, unívoco, angosto, esquemático, descentrado e incapaz de responder a las crisis de nuestro tiempo y de nuestras instituciones, entre ellas, las relacionadas con la educación y la formación humana.

La cognición estética potencia la posibilidad de sintetizar lo nuevo y lo viejo, lo real y lo surreal, lo articulado y lo inarticulado, lo explicado y lo complicado, la pertinencia y la impertinencia, el juego y el trabajo, lo disciplinar y la totalidad, el proceso y el resultado, la voz y el silencio, la imagen y el vacío, la línea y el volumen, lo próximo tangible y el

⁷ categoría creada por el maltés Edward de Bono para hacer referencia a la lógica tradicional, apegada a procesos, categorías e identidades permanentes e inamovibles. Esta lógica se refiere a los absolutos que desde el pensamiento lineal se establecen y que devienen en prácticas rutinarias, desprovistas de potencia, apegadas a las lógicas que acompañan a los estándares estériles, los parámetros anquilosados y las arbitrariedades que se establecen desde lo instituido.

intangible horizonte. Como acto creativo puede devenir en sutura (Ortiz Osés, 2003) propiciando territorios de encuentro vital y síntesis de contextos epistémicos y conceptuales que desde otros territorios de interpretación podrían ser asumidos como pares contrarios, incluso, como opuestos antagonicos.

La cognición estética abre múltiples horizontes para la emergencia generativa de sentidos, de interpretaciones re-mediadoras abiertas al encuentro con sensibilidades de mundo otra(s). Encuentros que nos convocan a ser “señaleiros”⁸ allí donde percibimos advenimiento de inmanencias; de sísmicas creativas que configuran los contextos desde donde las personas son-están-construyen-proyectan, interpretan, sienten, habitan el mundo.

Como umbral de posibles suturas, la cognición estética nos ofrece la oportunidad de sentirnos/explorarnos/reconocernos orgánicos siempre; personajes en construcción de una dramaturgia que exige la potencia de nuestras experiencias como catapulta poiesica hacia el acontecimiento que somos, hacia la historia que vivimos/narramos en correspondencia con un *sensus complexus* que no sólo sutura y remedia tejiendo vínculos que integran nuestros referentes y nuestras aferencias mitigando sus antagonismos, sino que además, propone caminos inéditos para plurileer las realidades que fuimos/somos/seremos en los contextos de la formación humana como expresión y lugar de vida y encuentro con los otros, teniendo presente que “lo otro es transición, el otro es el transeúnte y la otredad dice tránsito: transicionalidad del lenguaje revertido en interlenguaje, presencia del otro convertida en compresencia, alteridad que altera nuestra identidad, mismidad o ensimismamiento, apertura hermenéutica, pues la implicación del otro conlleva la explicación del yo”(Ortiz Osés, 2003, p. 115); de ahí

⁸ Devenir/ ser “señaleiros”, implica mirar, ver, sentir narrar, tocar/palpar, oler/olfatear, interpretar, observar, aproximarnos, desde nuestros ojos, abiertos o cerrados, desde nuestros oídos estimulados por la sonoridad que se disfruta o desde el ruido que molesta y espanta, desde el tacto que palpa, desde el olfato que husmea y asciende confortado en los aromas deliciosos, pero también desde la fétida podredumbre que establece sus predios y marca sus “centros” sobre el mapa del mundo. Ser “señaleiros”, dicho en portugués, lengua del Dr. Marcos Ferreira Santos, a quien le atribuimos la referencia de esta palabra, implica ser/ estar alertas con-entre los otros/otras; ver lo oscuro más que lo claro, lo implícito más que lo explícito, captar los sentidos simbólicos que emergen de las realidades, más que lo cósmico.

que la cognición estética que necesitamos alentar en los ámbitos educativos requiera siempre de la presencia del otro para configurar sus despliegues, sus resonancias, sus corpo-lingüicidades, sus sentidos; pues el otro en este caso, “no es mera complementaridad sino cómplice, puesto que el hombre sólo es hombre en complicidad interhumana” (Ortiz Osés, 2003, p. 115) y sin esa complicidad interhumana la sensibilidad languidece, pierde la potencia de sus resonancias, de sus ecos, de su capacidad para desdoblarse-redoblarse en encuentro fecundo y mediador con las personas.

Desde mi apreciación, y en concordancia con Ortiz Osés, la cognición estética y sus despliegues sensibles dotan a los hombres y a las mujeres de la fuerza necesaria para remediar el desgarramiento de los contrarios a través de su mediación simbólica “donde la coimplicación y correlativización de los contrarios u opuestos representa su humanización” (Ortiz Osés, 2003, p. 109); tarea titánica que necesita, requiere y exige del encuentro-desencuentro-reencuentro permanente con los otros en todos los escenarios de la convivencia, de manera particular, en los contextos de vida universitaria.

La cognición estética funda una especie de binomio perfecto al tejer sus lenguajes con la educación; pero en este caso hacemos referencia a una educación que no se restringe a crecer en esa urdimbre; la cognición estética trasciende esos horizontes y expande sus resonancias hacia todos los contextos donde se privilegie el desarrollo de la imaginación, la sensorialidad, la percepción, las emociones, los pensamientos, los sentimientos, en actitud coimplicada y humanizadora que reconoce al otro-otra como un auténtico otro (Maturana, 1995).

Las premisas ejes, en torno a las cuales se desplegaron las acciones del núcleo experiencial centrado en explorar la cognición estética, se eligieron en respuesta a la intención de propiciar el encuentro de los participantes con los lenguajes de la oralidad como campo de profundas resonancias poéticas, desde donde fuera posible la emergencia de alternativas que privilegiaran la configuración de una sensibilidad de mundo no parametrizada; validando la potencia comunicativo-expresiva de la oralidad como espacio de interacción, co-creación, reinvención y narración capaz de dar cuenta del cuerpo que somos en relación sensible con otros cuerpos

a través de la palabra, el gesto, la mirada, el movimiento, los timbres, los tonos, la conciencia espacial; partiendo de reconocer que contar historias, fabular, narrar, constituye un ejercicio eficaz de mediación pedagógica que propicia el bioaprendizaje.

La propuesta se gestó teniendo en cuenta la proyección de la oralidad como *complexus* de lenguajes verbales, vocales y no verbales que nos permiten narrar-nos; no sólo con palabras, sino a través de una corporalidad expandida, lo que involucra al cuerpo en relación con otros cuerpos en actitud de exploración de dimensiones expresivo-comunicativas inéditas y transdisciplinarias.

Por medio de la oralidad la palabra del que narra, del que fabula, del que conversa, del que expone, del que pone en el gesto, la mirada, el latir de vida, la historia propia, la de los otros y otras, la historia de todos como contexto formador de subjetividades, deviene en potente señal identitaria a nivel de lo individual; pero también a nivel de toda una comunidad, de una época, de una cultura, pues a través de los recursos expresivos de la oralidad es posible amplificar la voz y el cuerpo de quienes muchas veces han dejado de ser escuchados. La palabra viva (oral) tiene el poder de nombrar las cosas y lograr que las cosas sean, es por tanto, sin lugar a dudas, un acto creador de potencialidades estéticas y cognitivas excepcionales.

Una historia lanzada al aire produce infinitas reacciones en cadena, implicando la evocación de imágenes, analogías, recuerdos, asociaciones, metáforas, estremecimientos, movimientos que afectan las experiencias, las memorias, los conocimientos que emergen enriquecidos por el hecho de que la mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente para aceptar y rechazar, ligar y coligar, construir, deconstruir, reinventar y crear; desencadena un proceso que convoca al sujeto a ser de otra manera, a repensarse, repensar sus contextos e involucrarse activamente en sus posibles transformaciones, lo que entra en sintonía con los principios esenciales de la formación universitaria y su vocación integradora, crítica, germinativa e innovadora, comprometida con la necesidad de alentar el desarrollo de estructuras de pensamiento divergentes, asociativas, analógicas, creativas enfocadas en la producción de nuevos saberes.

En el transcurso de la experiencia formativa, que se extendió por seis meses, los lenguajes difuminaron sus fronteras en una interlingüicidad prometedora. La voz, el cuerpo, el gesto, el color, el sonido, los espacios, las emociones aflorando, los sentidos en alerta, los cuerpos fluyendo como aguas, constriñéndose como piedras, condensándose como nubes, reconfigurándose como llamas; re-narrándose, “haciendo brotar lo múltiple a partir de lo que antes parecía unívoco y simple” (Le breton, 2011, p. 27). El tiempo fue otro tiempo, amplificando sus precarias arenas hasta complicarse en profusas dimensiones, sólo tangibles para quienes habían percibido cómo el espacio se tornaba en lienzo inagotable donde podía provocarse a elección el vértigo de recorrer el universo en un abrir y cerrar de ojos y regresar a tierra firme con los bolsillos llenos de ecos luminosos.

Desde el primer encuentro nos centramos en la necesidad de propiciar la reflexión conjunta, de socializar las experiencias y los conocimientos previos, compartiendo algunos referentes epistémicos que nos habían guiado a la configuración de nuestras miradas en torno a la cognición estética y por tanto, a la generación de los espacios de reflexión-creación-emergencia que alentaban la experiencia, de manera que todo lo compartido se vivificara en los contextos de aprendizajes mediados por los docentes de diferentes disciplinas integrados al proceso.

Los núcleos experienciales evidenciaron la heterogeneidad, y por lo tanto, la rica multiplicidad de expresiones sensibles que se movilizaban propiciando la interacción entre las personas involucradas en la experiencia, todas ellas portadoras de un repertorio amplio y diverso de horizontes de sensibilidad; confirmando que “todo ser humano camina en un universo sensorial-sensible vinculado a lo que su historia personal hizo con su Educación. Al recorrer un mismo bosque individuos diferentes no son sensibles a los mismos datos. Está el bosque del buscador de hongos, del paseante, del fugitivo, el del indígena, el bosque del cazador, del guardabosque o del cazador furtivo, el de los enamorados, el de los que se han extraviado en él, el de los ornitólogos, también está el bosque de los animales o de los árboles, el bosque durante el día y durante la noche. Mil bosques en uno sólo, mil verdades de un mismo misterio que se escabullen y que sólo se entregan fragmentariamente” (Le Breton, 2011, p. 12).

Nuestro principal propósito, en conexión con los pilares la cognición estética, es el de hacer visible, alentar, provocar multiplicidad de bosques y ofrecer senderos de contingencia para la explosión de los follajes, para la floración estrepitosa, para la germinación de la transdisciplinariedad a través del pensamiento divergente, del gesto, de la palabra; fundando el encuentro sensible de tantos transeúntes; reconociendo en cada uno de ellos el valor insoslayable de lo inédito, del bioaprendizaje como auto-organización, como complejidad, como autopoiesis, como posibilidad de enriquecer la percepción del bosque (las sensibilidades); rizomas inagotables en permanente configuración a partir de una variedad tan rica como necesaria.

Las voces se encontraron, coincidieron, divergieron; preguntaron y se preguntaron por la cognición estética y sus presencias en nuestras instituciones, en nuestras prácticas de aprendizaje, en nuestras miradas de mundo; coincidiendo en la mayoría de los casos en reconocer el lugar marginal que muchas veces se le atribuye en algunas instituciones educativas a todos los niveles al escayolarla como una práctica menor de improductivas resonancias.

Fue muy significativo para la experiencia las exploraciones expresivas en que los gestos, las miradas, la relación con el espacio-tiempo, con las sonoridades de la música, fluyeron en medio de un silencio fecundo. En ese instante sentimos que la observación había dejado de ser selectiva para tornarse expandida, trascendente: plurilectura de contextos que abrieron puertas a la proxemia, a la incorporación de múltiples dispositivos sensoriales y expresivos como detonadores para la exploración de narrativas que, en relación con vivencias profundas, desplegaron nuestras ópticas en lugar de fijarlas, traduciendo en lugar de definir-conceptualizar; propiciando de esa manera “nuestra articulación ontológica (articulación humana del mundo) en correspondencia con la lingüicidad, “apalabramiento” “*Sprachlichkeit*” (Gadamer) que interpreta/traduce el ser como “conser” (Ortiz Osés, 2003, p. 26).

Cada una de las sesiones reforzó la “co-implicación con lo real vivido” (Ortiz Osés, 2003, p. 30); configuró y facilitó la posibilidad de subjetivarnos, “decirnos pero también desdecirnos” (Ortiz Osés, 2003, p. 33). En muchas ocasiones logramos la conjugación-articulación de opuestos

encabezada por la eventualidad, por la pulsión creadora, por lo inédito, por los pequeños detalles que manifestaron amorosamente su potencia co-significadora; “sutura hermeneútica entre lo puesto y lo dado, la naturaleza y la cultura, la realidad y la surrealidad, lo empírico o material y lo formal o espiritual, la vida y la muerte” (Ortiz Osés, 2007, p. 32).

Las experiencias vividas a partir del despliegue de esta propuesta reforzó, en correspondencia con la investigación, nuestra vocación de interpretar/ leer/traducir-nos en contextos educativos humanados, ambivalentes, polícromos, polifónicos, donde la sensibilidad emergió nutrida por la intertextualidad, por la contingencia coligada a lo cotidiano y a las realidades no restringidas por la literalidad anquilosada, movilizadas hacia una expansión que las conecta de múltiples formas a la dimensión simbólica y a todas las áreas disciplinares, en despliegue y coherencia con la formación académica y humana en contextos universitarios.

Al intentar fundar-desentrañar-construir-visibilizar vínculos entre la cognición estética y los diferentes contextos educativos en los ámbitos universitarios entendimos que emprendíamos un viaje incierto pero promisorio; un viaje donde sólo podremos avanzar si somos capaces de movilizar permanentemente el asombro, la creatividad, “viviendo de modo tan variado como sea posible, cultivando nuestra curiosidad como un pura sangre nervioso y montarlo, galopar sobre él por las colinas inundadas de sol todos los días. Donde no hay riesgo, el terreno es llano y estéril, y a pesar de sus dimensiones, sus valles, montañas y atajos, la vida carecerá de su magnífica geografía, no será más que una distancia” (Ackerman, 2008, p. 354) pues cognición estética, como despliegue poético y acto creativo; como semiosis de mundo, debe tener muy presente, como bien lo expresa Ortiz Osés, que “la razón abstracta precisa el contrapunto del corazón”.

Conclusiones:

Más que conclusiones tenemos frente a nosotros nuevas interrogantes y mucho camino por andar, mucha cuenca que fundar y abrir en el encuentro con nuestros pares y en la configuración de un universo de posibilidades pedagógicas, creativas y humanizadoras relacionadas con el arte y sus emergencias en los contextos universitarios.

No obstante, podemos de manera preliminar y nada definitiva, señalar algunos de los puntos claves que a partir de la experiencia se han hecho visibles:

La cognición estética potencia el bioaprendizaje, la auto-organización y la autopiésis, trascendiendo las limitaciones de la fragmentación global que constriñe nuestro mundo a pequeñas parcelas desconectadas, donde arte y ciencia, siendo esencias de los mismos recorridos de formación humanizadora, se escinden y separan al punto de no reconocerse como fibras del mismo tronco; de la raíz a partir de la cual se gesta y propicia el conocimiento, la emoción, la sensibilidad y los saberes que configuran la evolución de nuestra especie.

La cognición estética potencia el desarrollo de una percepción holística a través de la cual es posible interactuar con los aprendizajes y los saberes de las más diversas áreas disciplinares como viáticos potentes e inacabados.

La cognición estética pretende enfocar sus esfuerzos en la necesidad de asumir la vida como una obra de indagación sensible; abriendo la posibilidad para la consolidación de espacios transdisciplinares, donde arte y ciencia dialoguen con fluidez en pro del desarrollo humano integral y en consonancia con las complejidades de una época que nos conmina a trascender las fragmentaciones y las dualidades que restringen nuestra capacidad de pensar, expresar y crear.

Los contextos de aprendizajes en los que nos edificamos desde la cognición estética privilegian el lugar de elaboración-relación-co-creación de la cultura, reclamando espacios-tiempos otros que nos coloquen en postura crítica de interrogación sostenida.

La cognición estética, asumida como contingencia autopoietica de enunciación creadora, es un camino de emprendimiento hacia la posibilidad de ser difusores y co-creadores de la sensibilidad cósmica que fluye en todo el Universo, pues es en definitiva el Universo quien se expresa a través de nosotros; nuestra creación es resonancia luminosa entre todas sus voces.

Referencias bibliográficas

- Ackerman, J. M. (2008). *Organismos autónomos y democracia. El caso de México*. D. F., México: Siglo XXI Editores; UNAM; Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Cruz Kronfly, F. (2007). *La derrota de la luz: Ensayos sobre modernidad, contemporaneidad y cultura*. Cali, Colombia: Editorial Universidad del Valle
- De Bono, E. (1997). *Aprende a pensar por ti mismo*. Madrid, España: Paidós.
- Ferreira Santos, M. (2005). *Crepusculario*. São Paulo, Brasil: Zouk.
- Lowenfeld, V. (1975). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Le Breton, D. (2011). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Maturana, E. (1995). *La Democracia es una obra de Arte*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2001). *Amor, poesía, sabiduría*. Barcelona, España: Saix Barral.
- Morin, E. (1999). *El método*. Madrid, España: Cátedra.
- Osés, O. (2003). *Amor y sentido: una hermenéutica simbólica*. Barcelona, España: Antropos.
- Skliar, C. (2009). Conferencia Educación y Desarrollo Humano. Trabajo presentado en el II encuentro nacional de desarrollo humano de la Universidad de San Buenaventura. Cali, Colombia.
- Skliar, C. (2002). *Y si el otro no estuviera ahí?* Madrid, España: Cresta.
- Sorín, M. (1992). *Creatividad. Qué, por qué, para quien?* España: Labor.
- Vega Jiménez, E. (1998). *Pensamiento educativo de José Martí*. Cali, Colombia: Faid.
- Zemelman, H. (2007). *El Ángel de la Historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, España: Anthropos.