



ENSEÑAR A FILOSOFAR DESDE LA NARRATIVA LITERARIA. APUNTES PARA UNA PROPUESTA DE ENSEÑANZA INTERDISCIPLINARIA MEDIANTE LA INTERTEXTUALIDAD COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA

Josefina Pantoja Meléndez

Instituto de Educación Superior Rosario Castellanos
vitaisabel64@gmail.com

Área temática 1: Filosofía, teoría y campo en la educación

Línea temática: 3. Filosofía de la enseñanza, enseñanza de la filosofía y del pensamiento crítico

Tipo de ponencia: Aportación teórica



Resumen

Estudios realizados por organizaciones internacionales observan algunos problemas en la enseñanza de la Filosofía. El diagnóstico de la Organización de Estados Iberoamericanos a los currículos de Filosofía en sistemas de bachillerato (1998) advierte la necesidad de conectar programas de estudio con preocupaciones y contextos de vida para generar experiencias educativas significativas en los estudiantes. En la reunión regional de alto nivel, auspiciada por UNESCO y varias organizaciones latinoamericanas, se analizó la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe (2009) y se hizo notar la necesidad de abandonar enfoques historicistas y contextualizar esta disciplina en marcos históricos y culturales latinoamericanos. Ambos organismos internacionales coinciden en la necesidad de implementar estrategias de trabajo interdisciplinario.

Este trabajo esboza algunas ideas sobre un trabajo interdisciplinario que permita enseñar filosofía con algunos cuentos de Jorge Luis Borges. El impacto de Borges en la cultura occidental contemporánea es indiscutible, *Les mots et les choses*, una de las obras de Michel Foucault, nació de uno de sus cuentos. Borges hila fino el texto filosófico con la hilaza de la construcción literaria, por ello la intertextualidad es una herramienta de análisis conveniente en un estudio interdisciplinario. Los personajes, espacios e historias de los cuentos de Borges son encarnaciones de buena parte de las doctrinas de la historia de la filosofía. Intentar la enseñanza de éstas últimas a través de un cuento de Borges puede ser el inicio de un largo camino que habrá que recorrer. Estos son apenas unos primeros pasos.

Palabras clave: Enseñanza de la Filosofía, Literatura y Filosofía, Jorge Luis Borges, Interdisciplina, Intertextualidad.

Introducción

Un estudio diagnóstico realizado ya hace algunos años por la Organización de Estados Iberoamericanos a los currículos de Filosofía en sistemas de bachillerato arrojaba algunos resultados preocupantes: el aprendizaje filosófico se percibe inútil, ajeno y sin posible aplicación en la vida cotidiana de los estudiantes; además con un futuro laboral incierto para quien decide dedicarse profesionalmente a la disciplina (Albizu Panciroli, 1998) Por otro lado, varios estudiosos de la enseñanza de la Filosofía (Couló 2000, Gutiérrez 1987, Salmerón 1991, Castillo Sandoval 1994, Romero Griego, 1996, Cantillo Carmona, 1999, Obiols, Rabossi et al. 2000) reconocen un enfoque historicista en los programas de filosofía, que de alguna manera, convierten la enseñanza en una especie de proyección de “la película completa de la historia de la filosofía desde Tales hasta Rorty “ (Gutiérrez, 1987 p. 216.) o bien, en un paseo cronológico que da prioridad, tanto a los contenidos como a los problemas tradicionales y al tratamiento que han tenido éstos en los distintos sistemas de pensamiento filosófico, deteniéndose en las obras canonizadas por la tradición.

Además de estos enfoque historicistas inabarcables, el lenguaje filosófico tiene sus complicaciones particulares, lo que dificulta aún más el aprendizaje por parte del alumno, lenguaje altamente técnico, con una fuerte opción por la precisión en el manejo de los conceptos. (Couló, 2000)

Esta metodología tradicional ha sido objeto de críticas entre las que destaca el papel pasivo del alumno (que se reduce a la memorización de contenidos enciclopédicos) y el escaso desarrollo de habilidades críticas y competencias epistemológicas.

A partir del estudio diagnóstico anteriormente mencionado, la OIE hacía una serie de recomendaciones muy puntuales con vistas a contribuir a la solución al problema: 1) Establecer un acceso paulatino al estudio de la filosofía; 2) Estructurar, actualizar y presentar los currículos de filosofía de modo atractivo a los estudiantes; 3) Prestar mayor atención a las preocupaciones y contextos actuales de los adolescentes e incorporar sus prácticas cotidianas en la clase para construir experiencias educativas significativas y 4) Fomentar a la interdisciplina. Sobre esta última sugerencia, el estudio de la OIE advertía una práctica docente interdisciplinaria escasa, a pesar de que la multiplicidad de intereses de la filosofía, lo que podría facilitar conexiones con otros estudios, por ejemplo, con la lengua, a través de la filosofía del lenguaje; con la matemática gracias a la lógica, con las áreas de ciencias naturales o sociales por intermediación de la epistemología; con la expresión plástica y musical a través de la estética; con la formación ética y ciudadana, mediante la ética y la filosofía política, etc. Hasta aquí el diagnóstico de la OIE.

Más de diez años después del estudio de la OIE sobre currículos de Filosofía, tuvo lugar en República Dominicana la reunión regional de alto nivel sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe, evento auspiciada por UNESCO y varias organizaciones latinoamericanas. Como resultado de los trabajos anteriores, fue publicado el documento de

programa de reunión, titulado: Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe (2009), en el que señalaba dos pilares determinantes que siguen orientado en la práctica la enseñanza de la Filosofía en las universidades: 1) El estudio de corrientes históricas de pensamiento (autores antiguos, medievales, modernos y contemporáneos) y 2) El estudio sistemático de conceptos agrupados en torno a ciertas temáticas o saberes disciplinarios (lógica, estética, filosofía de la ciencia, etc. p. 45). En el mismo documento se advierte la necesidad de implementar nuevos métodos de enseñanza de la filosofía, considerando la ubicación geográfico-cultural y el enfoque interdisciplinario:

Además parece difícil y reductor en el contexto de América Latina y El Caribe, el querer limitar absolutamente la enseñanza de la filosofía a textos o autores que se reconocerán como propiamente filosóficos, en un sentido puramente académico, pues la cultura oral, los mitos, o los cuentos por ejemplo son también susceptibles de ser examinados en una óptica filosófica. La vía interdisciplinaria permitiría abordar sin a priori, las diversas formas de conocimiento culturalmente y epistemológicamente diferentes. Esta vía es incluso más pertinente hoy en día, cuando los centros de estudios culturales (cultural studies) representan efectivamente lugares de investigación filosófica tan importantes y ricos que los departamentos de filosofía. Esta ampliación refleja un deseo de interdisciplinaridad que comparten también los investigadores, y juega un papel creciente en la organización de la investigación y de la educación académica. (UNESCO, 2009, p. 47)

Derivado de lo anterior se recomienda:

a) Desarrollar una vía interdisciplinaria de la enseñanza de la filosofía y b) Favorecer intercambios entre profesores de filosofía de las universidades latinoamericanas y de la comunidad filosófica mundial con el fin de beneficiarse de las experiencias interdisciplinarias (p. 49)

Como podemos observar ya desde el estudio e OIE de los noventa se hacía la sugerencia de trabajo interdisciplinario y sin embargo, hoy en la actualidad sigue siendo uno de las principales tareas de la enseñanza de la filosofía. Aunque no es quizá la única disciplina que enfrente este desafío, como veremos a continuación la disciplinarización de los campos de conocimiento es una herencia de la modernidad.

Desarrollo

2.1 Disciplinariedad e Interdisciplinariedad

El intento por desarrollar un conocimiento secular sistemático sobre la realidad es una empresa del mundo moderno (siglo XVI) y se enmarca dentro de un conjunto de complejos procesos socio-históricos y culturales; vinculados por un lado, a la organización política de la sociedad,

realizada a través de la constitución de los estados nacionales, y por otro, al fortalecimiento y expansión de la economía del mercado capitalista. En este contexto se desarrollan las estructuras epistémicas de un tipo de conocimiento que se consolida en el siglo XIX, mediante la institucionalización de la disciplinarización de campos de conocimiento. La historia intelectual decimonónica está marcada por este fenómeno, de acuerdo con Wallerstein (1996) en el curso del siglo XIX se consideraban varias áreas dentro del conocimiento de lo social y antes de la primera guerra mundial ya existía un cierto consenso sobre cinco disciplinas específicas: historia, sociología, economía, ciencia política y antropología.

El empeño del mundo moderno por desarrollar la *scientia*, bajo la sombra del positivismo, trajo consigo una concepción de la objetividad centrada en pautas de validación empíricas, así como la fragmentación del conocimiento en diferentes saberes disciplinarios. Lo anterior describe dos características de lo que algunos autores (Martínez, 2003) denominan el paradigma científico de la ciencia clásica, siguiendo la categorización de Foucault (*Les mots et les choses*, 1966). Esta perspectiva simplificadora del conocimiento lo organizó en campos separados o saberes disciplinarios. Podemos definir la disciplinariedad, de acuerdo con Nicolescu (1996) como la organización del conocimiento a partir de campos o áreas especializadas del conocimiento.

Así pues, la disciplinariedad del conocimiento es un fenómeno institucionalizado por las universidades desde la modernidad hasta nuestros días, y se ha convertido en una conveniencia administrativa, ajustada a las necesidades de diversas instituciones académicas: escuelas, facultades, departamentos o institutos de saberes fragmentados y aislados unos de otros. Esta organización disciplinaria del conocimiento no resulta la mejor herramienta para enfrentar una realidad compleja cuyos problemas no “vienen organizados en bloques disciplinarios” (Osorio, p. 282).

En el intento por superar la parcelación y fragmentación del conocimiento, durante el siglo XX se inició el estudio sobre la interdisciplinariedad, uno de los primeros es el de Jean Piaget (*La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*, 1972), décadas después, al interior de las reflexiones sobre el pensamiento complejo, se desarrollaron algunas reflexiones teóricas por parte de Basarab Nicolescu y Edgar Morin, propuestas apoyadas por UNESCO y el Centro Internacional de Investigaciones y Estudios Transdisciplinarios de Francia. Estas propuestas son punto de referencia en el diseño de innovadores modelos pedagógicos de educación superior que impulsan una formación académica interdisciplinaria que permita integrar en los estudiantes las competencias provenientes de las diferentes áreas de conocimiento (Infante, 2011 y Kallunki, et. 2017).

Entre estos modelos pedagógicos se encuentran los híbridos, que desarrollan el proceso de aprendizaje a partir de problemas cuya solución pone en juego habilidades, conocimientos, saberes procedimentales y axiológicos en el estudiante; entre los propósitos de estos modelos educativos destaca el “formar personas que posean perfiles interdisciplinarios” (Herrera y Montero, 2021, p. 73) que logren insertarse con éxito en un campo laboral, que cada vez se vuelve espacio de convergencia de profesionistas de diversas formaciones académicas.

2.2. Enseñar Filosofía desde el espacio literario

Entre los proyectos interdisciplinarios que han articulado filosofía y literatura cabe destacar la filosofía para niños que explora el potencial filosófico de los cuentos orientándolo hacia la enseñanza de la filosofía. La filosofía para niños es una propuesta educativa que surge en los Estados Unidos a finales de los años sesenta por parte de Matthew Lipman, profesor de la Universidad de Montclair, en New Jersey. El gran potencial filosófico de algunos cuentos es estudiado en su libro titulado *El niño y la filosofía* (1983). La propuesta de este trabajo sigue la misma orientación que estos proyectos interdisciplinarios. Se trata de explorar las dimensiones filosóficas que comporta el cuento, concretamente las relacionadas con lo que desde Aristóteles se considera detonante de la Filosofía, me refiero a la “capacidad de asombro”, una virtud propia de los cuentos de Borges.

2.3 ¿Por qué Borges?

El impacto de Borges en la cultura occidental contemporánea es indiscutible. Emir Rodríguez Monegal (1982) señala que desde los años sesenta, y sobre todo en Francia, Borges se convirtió en un punto de referencia asociado a los nombres de Kafka y Nabokov, y en un motor para la invención narrativa, cinematográfica y filosófica. En un memorable ensayo publicado por una revista neoyorkina, Paul de Man declaraba a Borges un maestro moderno (Stabb, 1991). Críticos como Maurice Blanchot, Jean Ricardou, Gerard Génette, Jacques Derrida y Tzvetan Todorov incorporaron algunas ideas de Borges en sus sistemas críticos. Por lo que toca al impacto en el ámbito de la filosofía, podemos leer lo que Foucault escribió en el prólogo a *Les mots et les choses*: “Ce livre a son lieu de naissance dans un texte de Borges. Dans la rire qui secoue à sa lecture” (p. 3) (Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que brota de su lectura) (Traducción propia). El texto aludido es “El idioma analítico de John Wilkins”. Que la reflexión filosófica en la obra de Borges es fundamental para entender sus tópicos, procesos de producción y campo cultural en que se inscribe, es un acierto visto por algunos críticos (Rodríguez Monegal, Donald Yates, etc.). Un filósofo profesional como Jean Wahl ha declarado a propósito de la filosofía en la literatura de Borges: “Il faut connaître toute la littérature et la philosophie pour déchiffrer l’oeuvre de Borges” (L´Herne, p. 258) (Hace falta conocer toda la literatura y la filosofía para descifrar la obra de Borges) (Traducción propia).

En este sentido, podemos señalar tópicos filosóficos en varios cuentos de Borges. Por citar solamente dos: problemas epistemológicos y metafísicos. En el primer caso, “Funes el memorioso” (*Artificios*, 1944) y “El idioma analítico de John Wilkins” (*Otras inquisiciones*, 1952) son cuentos con una estructura narrativa delineada dentro de los marcos del empirismo británico del siglo XVII, y el nominalismo medieval. En el segundo caso, “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” y “Las ruinas circulares” (*El jardín de senderos que bifurcan*, 1941) son construcciones narrativas en las que se muestra el problema del estatuto ontológico de la realidad a la luz del

idealismo desarrollado por George Berkeley, Arthur Schopenhauer, Baruch Spinoza y Platón. En este mismo bloque de problemas metafísicos, podemos situar la naturaleza de la divinidad presente en “La escritura del dios” y en “El Zahir” (*El Aleph*, 1949); y asimismo, el problema del tiempo en “Nueva refutación del tiempo” (*Otras inquisiciones*, 1952), “El jardín de senderos que se bifurcan” y “El milagro secreto”.

2.4. La intertextualidad, herramienta metodológica para estudiar la filosofía en el campo de la narración literaria

Lo que pretendo es un estudio más integral de los textos mencionados o, para usar una palabra ambiciosa, un estudio interdisciplinario. Aclaro que el carácter interdisciplinario de mi propuesta presupone una articulación horizontal y respetuosa de las especificidades de cada disciplina y de esta manera se deslinda de formas instrumentales de entender la interdisciplina en el sentido de que la literatura sea un pretexto para mostrar propuestas filosóficas. Al abrigo de las premisas anteriormente establecidas se han desarrollado trabajos interdisciplinarios como el de Julio Cabrera que estudia problemáticas filosóficas en una amplia gama de filmes y el de Ana Claudia Couló que propone el estudio de problemáticas filosóficas a través de su versión literaria (vg. El problema de los universales a partir de la novela de Umberto Eco *El nombre de la rosa*, o de “Funes el memorioso” de Borges). En esta red de conexiones y proyectos interdisciplinarios se inscribe la presente propuesta. Tampoco se trata de un estudio de fuentes filosóficas y por ende sus alcances no se concretan a establecer la filiación directa entre los textos de Borges y el nombre de dos o tres filósofos, cosa que hasta aquí han hecho gran parte de los estudiosos de la filosofía en Borges (Nuño 1986, Alazraki 1983), más bien mi intento es abrir la brecha de un enfoque que dé cuenta de la manera en que las estrategias de la praxis literaria de Borges se ven afectadas por la presencia de textos filosóficos. Es decir, se trataría en cada cuento de revisar el impacto de la filosofía en los diversos niveles de la construcción narrativa.

Este modo particular en que opera la filosofía en la obra de Borges obliga a buscar una herramienta de análisis que ofrezca un sistema de categorías capaces de conceptualizar las formas que asumen la presencia de los textos filosóficos en los cuentos del escritor argentino. La teoría de la intertextualidad constituyó ese valioso hallazgo. Dentro de sus más renombrados teóricos, Henrich Plett, Michel Riffaterre y el mismo Gerard Genette nos ofrecen el marco metodológico idóneo para estudiar la presencia de la filosofía -a través de su corpus de textos- en algunos cuentos seleccionados. Tal teoría resulta ser la herramienta de análisis adecuada para un estudio interdisciplinario que permitiera moverse en el campo de la literatura y de la filosofía.

La intertextualidad, entendida como “la presencia de un texto en otro” (Genette, *Palimpsestos*, p. 9) nos permite advertir las presencias de textos filosóficos en literarios y además estudiar los efectos estéticos de esta articulación. Borges hila fino el texto filosófico con la hilaza de

la estrategia literaria. De tal forma, que la filosofía se dispersa en los niveles de construcción literaria tales como la construcción del personaje, el espacio en que se mueve, su focalización, los tiempos del relato, etc. Y para hablar de formas concretas que asume la filosofía hablemos de Funes y Wilkins. John Wilkins con las categorías de su idioma universal e Ireneo Funes, envuelto en la atmósfera nocturna de un espacio y un tiempo indefinidos en contraste con su percepción singular y fragmentada, son imposibles fuera de las coordenadas epistemológicas que delinear los premisas del empirismo y del nominalismo.

Nuestra propuesta se inscribe dentro de este intento metodológico y su propósito es abrir la brecha de un estudio intertextual que dé cuenta de la forma en que la presencia de los textos filosóficos afecta las estrategias propias de la praxis literaria de Borges. Sabemos que el proyecto es ambicioso y éste apenas es el principio.

Mirar desde la filosofía la literatura de Borges es empobrecerla, sus estudiosos, casi siempre, adoptan como marco metodológico el estudio de fuentes que solamente logra establecer la filiación del cuento, poema o ensayo con algunos filósofos. La crítica ha entronizado a Shopenhauer y Berkeley pero ha permanecido ciega a otras presencias y formas. Se trata de una presencia compleja, la intertextualidad, con su amplia gama de categorías, nos permite descubrir el complejo sistema de mecanismos literarios que detona la presencia del texto filosófico en los cuentos estudiados. Otra ventaja de la intertextualidad es que nos permite advertir la importancia de atender a zonas marginales tales como las que definen al paratexto; epígrafes, declaraciones personales, títulos y pies de página que resultan definitivos en la interpretación de cuentos como “Funes el memorioso”, “Las ruinas circulares” o “El milagro secreto”.

Los cuentos de Borges son idóneos para los estudios interdisciplinarios, esta propuesta sólo explora la red de relaciones entre filosofía y literatura, pero hace falta ensancharla hacia las matemáticas, la física y otras ciencias. Es necesario continuar en la construcción de esa red de conexiones y proyectos interdisciplinarios.

Un estudio serio de las dimensiones literarias y filosóficas de los cuentos de Borges nos puede permitir explorar las posibilidades didácticas de un material atractivo que puede contribuir a la formación filosófica auténtica. Sabemos de la audacia de nuestro intento. Enseñar filosofía con los cuentos de Borges es una provocación que pone en jaque formas tradicionales de entender la interdisciplina y concepciones rancias de la enseñanza de la filosofía.

Nuestro trabajo es una propuesta que intenta explorar nuevos caminos en el estudio de la construcción literaria y el pensamiento filosófico. Los personajes, espacios, tiempos e historias de los cuentos de Borges son encarnaciones concretas de buena parte de las doctrinas de la historia de la filosofía. Intentar la enseñanza y aprendizaje de éstas últimas a través de los cuentos estudiados puede ser el inicio de una empresa exitosa. Sabemos que faltan cuestiones operativas por definir, sobre todo en lo que se refiere al diseño concreto de contenidos, desglose y estrategias didácticas de un programa de filosofía.

Conclusiones

Un estudio serio de las dimensiones literarias y filosóficas de los cuentos de Borges nos permite explorar las posibilidades didácticas de un material atractivo que puede contribuir a la formación filosófica auténtica. Sabemos de la audacia de nuestro intento. Enseñar filosofía con los cuentos de Borges es una provocación que pone en jaque formas tradicionales de entender la interdisciplina y concepciones rancias de la enseñanza de la filosofía.

Estos apuntes se encaminan hacia una propuesta interdisciplinaria que intente explorar nuevos caminos en el estudio de una literatura con grandes aciertos filosóficos. Los personajes, espacios, tiempos e historias de los cuentos de Borges son materializaciones concretas de pensamientos, ideas y doctrinas de la historia de la filosofía. Intentar la enseñanza y aprendizaje de éstas últimas a través de los cuentos estudiados puede ser el inicio de una empresa exitosa. Sabemos que faltan cuestiones operativas por definir, sobre todo en lo que se refiere al diseño concreto de contenidos, desglose y estrategias didácticas de un programa de filosofía. Pero esto ya es asunto de investigaciones futuras.

Referencias

- Apostel, Leo, Guy Berges, et al. Interdisciplinarietà. Problemas de la Enseñanza y de la investigación en las Universidades, Revista de la Educación Superior Número 14, ANUIES, Recuperado en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista14_S5A3ES.pdf
- Banfi, A. (1970) Filosofía y literatura, Tecnós.
- Barrenechea, A. M. (1957) La expresión de la irrealidad en la obra de Jorge Luis Borges, Colegio de México.
- Borges, J.L. (2001) Obras Completas, Tomos I y II, Emecé Editores.
- Cabrera, J. (1999) Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de las películas. Gedisa.
- Cantillo Carmona, Domené Martínez, ét. al. Enseñar filosofía hoy, Santillana, 1999.
- Del Toro, A ed. (1999) Jorge Luis Borges. Pensamiento y saber en el siglo XX, Ed. Vervuet Iberoamericana.
- Del Toro, A. y Regazzoni, Susanna, eds. (1999) El siglo de Borges, Vol. II, Homenaje a Jorge Luis Borges en su Centenario, Vervuet-Iberoamericana.
- Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe, UNESCO, Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean. Consultado el 22 de mayo de 2023. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa.locale=es
- Foucault, M. (1966) Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines, Paris, Éditions Gallimard.

- Genette, G. (1989) *Palimpsestos, La literatura en segundo grado*, Trad. Celia Fernández Prieto, Taurus.
- Herrera Márquez, A. y Montero Alférez, C. (2021) *La hibridualidad en educación superior*, UNAM.
- Interdisciplinariedad. Problemas de la Enseñanza y de la Investigación en las Universidades. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (Trad. de Francisco J. González), 1975.
- Ibarra, N. Wahl, J. et al (1964) *L' Herne*, Núm. 28, Paris.
- Martínez Fernández, J.E (2001) *La intertextualidad literaria*, Cátedra.
- Mateos, Z. (1998) *La filosofía en la obra de Jorge Luis Borges*. Biblos,
- Matthews, G. B (1983) *El niño y la filosofía*. FCE.
- Morin, E. (1998) *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Buenos Aires: Ediciones universidad del Salvador
- Navarro, D. (1993) *Criterios, Estudios de teoría de la literatura y las artes, estética y culturología*, Casa de las Américas.
- Navarro, D. (1996) *Intertextualité, Francia en el origen de un término y el desarrollo de un concepto*, Casa de las Américas.
- Nicolescu, B. (2006) *La transdisciplinariedad. Manifiesto*, Mónaco: Editions du Rocher. Disponible en: <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/espagnol/visiones.htm>
- Nicolescu, B. (2006) *Transdisciplinariedad: pasado, presente y futuro. Primer parte*. En: *Revista Visión docente con-ciencia*, (31):15- 31. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista31/t3.htm. Segunda parte. En: *Revista Visión Docente Con-Ciencia*, (32):14-33. Disponible en: http://www.ceuarkos.com/Vision_docente/revista32/t4.htm.
- Nuño, J. (1986) *La filosofía de Borges*, México, FCE 1986.
- Nycz, R (1993) "La intertextualidad y sus esferas: textos, géneros y mundos", en *Criterios, Estudios de teoría de la literatura y las artes, estética y culturología*, Dir. Desiderio Navarro, Casa de las Américas.
- Obiols, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, FCE.
- Obiols, G. y Rabossi (comps.) (2000) *La enseñanza de la filosofía en debate. Coloquio internacional sobre la enseñanza de la filosofía*. Ediciones Novedades Educativas.
- Osorio García, Sergio Néstor (2012). *El pensamiento complejo y la transdisciplinareidad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad*. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 20 (1), 269-291. Recuperado el 14 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-68052012000100016&lng=en&tlng=es.
- Piaget, J. (1972) *La epistemología de las relaciones interdisciplinarias*. <https://biblat.unam.mx/es/revista/documenta-mexico-d-f/articulo/la-epistemologia-de-las-relaciones-interdisciplinarias>.
- Pimentel, L. A. (1998) *Relato en perspectiva. Estudio de teoría narrativa*, Siglo XXI.

- Rodríguez Monegal, E. (1976) *Borges, por el mismo*, Monte Ávila.
- Romero Griego, M. (1996) *La enseñanza de la filosofía en el Colegio de Bachilleres*, UNAM.
- Salmerón, F. (1991) *Enseñanza y filosofía*, Colegio Nacional- FCE.
- Serna Arango, J. (1990) *Borges y la filosofía*. Pereira.
- Stabb, M. S. (1991) *Borges Revisited*, Foster Editor, Arizona State University.
- Wahl, J. (1964) "Les personnes et l'impersonnel" en *L' Herne*, núm. 28, Paris, 1964.
- Waksman, V. y Kohan, W. (2000) *El programa de filosofía para niños de Matthew Lipman, Análisis crítico*, Ediciones educativas.
- Wallertein, M (1996). *Abrir las ciencias sociales, Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, 1ª ed. Siglo XXI editores.