



EL CULTIVO DE LA FILOSOFÍA EN LOS ADOLESCENTES DESDE PROCESOS DIALÓGICOS

Ana Cecilia Valencia Aguirre
(CUCSH-UdG)

Arturo Torres Mendoza
(UPN Guadalajara)

Víctor Manuel Ponce Grima
(SIDM y CUCSH-UdG)

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

Línea temática: 2. Filosofía de la enseñanza, enseñanza de la filosofía y del pensamiento crítico

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

El presente trabajo analiza las implicaciones del cultivo de la filosofía desde procesos dialógicos en la formación de adolescentes; la formación es abordada como un proceso de subjetivación con apertura hacia los aprendizajes, nuevas formas de hacer y ser; no es un estado ideal sino un acontecimiento plástico, flexible y permanente.

Las adolescencias, tanto de escuelas secundarias como de bachilleratos, pueden acceder al cultivo de la filosofía desde prácticas dialógicas que conlleven a la crítica de su propia cultura, de su tradición y de su entorno (Nussbaum, 2001); la filosofía no debe ser solo una asignatura, sino un ejercicio cotidiano en la escuela, escenario propicio para el diálogo, donde los adolescentes puedan discutir temas de su interés que conlleven nuevas sendas crítico-reflexivas. El diálogo demanda espacios para el debate, la discusión argumentada y la escucha del otro, su ejercitación conforma un *ethos* dialógico, entendido como una virtud prudencial *phronesis* en el sentido aristotélico (Beuchot, 2018).

Las preguntas que orientan el presente son: ¿Por qué es importante el cultivo de la filosofía a través de la formación dialógica en los adolescentes? ¿Cómo generar espacios de formación dialógica en las escuelas? El trabajo intenta problematizar y reflexionar en torno a estas cuestiones a través de un diálogo entre pensadores clásicos y contemporáneos en tal sentido aporta argumentos sobre la importancia de la formación de los adolescentes en la filosofía.

Palabras clave: Escuela, Adolescentes, Filosofía, Formación

Introducción

El cultivo de la filosofía implica la formación de las virtudes vistas como hábitos que permiten la acción tanto en el mundo práctico como teórico (Beuchot, 2018), esta formación tendría que darse en las escuelas, dado que son el espacio propicio para formar dichas virtudes a través del cultivo de la filosofía vista como actividad crítica y reflexiva, no como asignatura vacía de sentido para las mentes jóvenes, pues más que enseñar pensamientos se debe enseñar a pensar (Lledó, 1994).

En tal contexto, las escuelas que en determinados momentos históricos tuvieron como tarea un “carácter de *paideia* o de formación y enriquecimiento intelectual y moral de los estudiantes” (Bicocca, 2015, p.59), también han sufrido los embates de visiones reduccionistas; al respecto Lledó señala:

Se proclama que la enseñanza ha de transmitir cosas útiles y que el saber ha de hacer progresar y ser feliz al hombre. Los jóvenes han de hablar entre ellos y salirse del influjo de los educadores. Se pretende que sean los libros, sin apenas contacto con profesores que los expliquen, los que abran el ideal de la enseñanza. Se cae, pues, en un nuevo dogmatismo, en la importancia del aprendizaje de manuales y de un control estricto a través de los exámenes, lastre que se ha arrastrado desde entonces... (Lledó, 1994, p.27).

Este cuestionamiento de la enseñanza escolar, a la que alude Lledó, tiene como correlato la crisis de las humanidades ante la ponderación de las ciencias y las tecnologías como medios para el progreso; las humanidades han sido consideradas un saber inútil; contrariamente, las ciencias y tecnologías, son vistas como condición necesaria para incorporar al sujeto a un mundo globalizado.

Así, las humanidades y en particular la filosofía han sido minusvaloradas. En este trabajo se analiza el sentido que puede tener hoy en día el cultivo de la filosofía en los adolescentes si se trabaja con preguntas y problemáticas de su entorno que lo afectan y lo interpelan; así, se propone una enseñanza entendida como cultivo de virtudes desde una experiencia dialógica centrada en el ejercicio reflexionante, donde se delibere sobre los problemas que acosan a las adolescencias o se discuta de manera crítica sobre aquellas preguntas surgidas de su propia curiosidad lo que permitirá un cultivo de las virtudes a través de la condición reflexiva y crítica que brinda esta disciplina (Beuchot, 2018).

La filosofía en las escuelas, un regreso de las humanidades

En algunos momentos de la historia se dio una separación entre las ciencias y las humanidades, v.gr. en los inicios de la modernidad se separó la razón y la especulación; en el siglo XIX y parte del XX, algunas posiciones marginaron la filosofía a un pensar recursivo e inútil cuyos “pseudoproblemas” quedaban lejos de las posibilidades del entendimiento humano. La ciencia, por su parte, fue coronada en el plano del conocimiento que produce avance y progreso del saber, por su parte, la filosofía fue relegada una forma de sabiduría del mundo (Cfr, Piaget, 1990)

Estas posiciones impactaron los sistemas educativos a partir de reformas del siglo presente, aunado a ello se planteó una defensa de la enseñanza de las humanidades esgrimiendo la tesis de que la educación no debe formar solo capital humano para atender las necesidades del mercado sino ante todo, formar virtudes a través de la enseñanza de las humanidades y de las artes (Nussbaum, 2010). Esta autora, arremete contra los sistemas reformistas actuales que han convertido las artes y las humanidades en: “ornamentos inútiles para quienes defienden las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga utilidad para ser competitivas en el mercado global...” (Nusbaum, 2010, p. 20)

Ante esa visión de la inutilidad de las humanidades y las artes, volvamos la mirada a la Grecia clásica que planteaba a través de sus pensadores la relación necesaria entre la utilidad (*opheleia*) y el bien (*aghatón*), Aristóteles en su *Ética Nicomaquea* planteó que el concepto de utilidad se entreteje con el bien, dado que: “es algo que prolonga la vida material del hombre y le sirve para crear polis, por tanto, tiene que estar de alguna forma inserto en el agathón, en el bien” (Aristóteles, citado por Lledó, 1994). La utilidad implicada a un bien constituía, en la perspectiva del Estagirita, una condición necesaria para el ejercicio de la ciudadanía en la polis. Otra analogía interesante la ofrece Platón en el Libro II de la República cuando señala que la justicia es la clave para la felicidad, pero aquella se construye, ya que no es un *télos* o fin determinado, sino una construcción que solo puede lograrse a través de la *paideia*, la educación que se debe ofrecer a los jóvenes.

Podemos afirmar que los primeros Humanismos posicionan la existencia humana como una construcción o búsqueda permanente en interacción con la sociedad y la cultura. Las imágenes homéricas de un Odiseo que rechaza la inmortalidad a cambio de la finitud, afirmando los valores de la tierra, pondera la idea de que en el reconocimiento de la condición transitoria del proyecto humano persiste el cuidado de sí (*cura sui*) a través de la *paideia*. Este proceso abierto de construcción permanente llamado formación, es el logos como acción dialogante e intersubjetiva, podríamos decir que la formación es un logos o conciencia que se conforma permanentemente desde la otredad y el mundo.

Nussbaum (2010), por su parte, señala la necesidad de formar ciudadanos para las democracias contemporáneas desde la imaginación, la capacidad de reconocimiento de otras culturas, y de autocrítica de la tradición propia; así, las artes, la literatura y la filosofía son los medios para desarrollar la capacidad imaginativa, condición necesaria de la ciudadanía cosmopolita, por tanto propone no solo aprendizajes técnicos o instrumentales sino saberes reflexivos que permitan pensar, tomar decisiones, asumir compromisos éticos con el entorno, puesto que las escuelas no sólo deben enseñar a trabajar. No podemos reducir la educación escolar a fuente de empleo para resolver necesidades inmediatas desde un entorno egoísta sino cultivar la humanidad desde el diálogo.

De acuerdo a Latapí, este proyecto lo podría asumir la escuela, la cual deberá: “arrancar en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje” (Latapí, 2007).

En concordancia, el cultivo de la filosofía desde la formación dialógica conllevaría interacciones cotidianas y actitudes ante el aprendizaje y el desarrollo propio. Los conocimientos no sólo deben situarse en una racionalidad instrumental, como señalan Horkheimer, Marcuse y Adorno (1999), teóricos de la Escuela de Frankfurt, quienes consideran que la razón instrumental ha devenido en un empobrecimiento de lo humano al convertirlo en instrumento de la propia razón, un ser unidimensional que asume los problemas como asuntos técnicos cuya intervención cosifica la otredad en un medio con miras a un fin, racionalizando tanto medios como fines. Esto pone en riesgo la propia condición humana, la razón humana puede justificar la barbarie basada en los usos de las personas y de la naturaleza concebidas como piezas para la obtención de un fin, cuyos efectos irremisibles son la destrucción ecológica, la explotación de humanos, animales y naturaleza; la violencia y el abuso a costa del poder y el beneficio unívoco, señala Horkheimer: “Los avances en el ámbito de los medios técnicos se ven acompañados de un proceso de deshumanización. El Progreso amenaza con destruir el objetivo que estaba llamado a realizar: la idea del hombre” (Horkheimer, 2010, p. 55).

Ante ello, la lucha ante una exacerbada visión instrumental del saber conlleva a una urgente y necesaria vuelta de los saberes humanísticos como lo ha señalado Nussbaum (2001), al afirmar que hay que formar ciudadanos capaces de pensar por sí mismos desde el reconocimiento y la empatía con la otredad y con la naturaleza, Latapí (2007) agregaría que: “El conocimiento que requieren las sociedades no es sólo el vinculado a la economía; son otros muchos tipos de conocimiento. Las universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad” (http://www.estepais.com/inicio/historicos/195/6_educacion_los%20riesgos_latapi.pdf).

Los saberes instrumentales son importantes porque le permiten al sujeto resolver problemas concretos, pero estos saberes, conocimientos, habilidades y competencias deben ir acompañados de la reflexividad y la crítica, la relación entre utilidad *opheleia* y bien *aghatón* a la que aludían nuestros pensadores clásicos; tal relación entre ciencias, tecnologías y humanidades debe ser dialógica, no de supeditación de la una frente a la otra; Nussbaum (2010) señala que:

[...] preocupan otras capacidades igualmente fundamentales que corren el riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales [...] para la creación de una cultura. Estas capacidades se vinculan con las artes y con las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico [...]. No pretendo afirmar que las ciencias exactas y las otras ciencias sociales, como la economía, no sean esenciales también para la educación, [...] nadie está proponiendo que esas disciplinas queden atrás. [...] La ciencia si se practica de manera adecuada, no es enemiga sino más bien amiga de las humanidades (Nussbaum, 2010, p.25)

Reducir la utilidad a lo inmediato desligándola del sentido humanista es una medida grave que han adoptado algunos sistemas educativos, la crítica de Nussbaum nos señala:

En efecto, en casi todas las naciones de Occidente se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Ya que éstas son concebidas como un ornamento inútil por quienes definen las políticas educativas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga una «utilidad» para ser competitivas en el «mercado educativo» (Nussbaum, 2010, p.20)

Desde tales tesis, las escuelas deben apelar a conocimientos tanto humanísticos, científicos y técnicos ponderando una formación integral, donde los sujetos asuman un compromiso y una creatividad ante los problemas y no solo un afán centrado en el poder monetario. La utilidad de las humanidades radica en desarrollar las virtudes como cultivo del buen vivir, la ciencia y el conocimiento técnico al servicio de la sociedad y del propio hombre.

La formación en las humanidades y en particular en la filosofía debe cultivar las virtudes a través de ejercitar una actividad crítica y reflexiva comprometida con problemas del entorno. Se ha coincidido en que el espacio privilegiado para la adquisición de estos saberes humanísticos y científicos es la escuela, otro elemento fundamental que no se descarta de las reflexiones más actuales es el papel del maestro en esta tarea como guía, mediador y referente en la interacción dialógica.

El cultivo de la filosofía como actividad dialogante

El aprendizaje tiene un sentido, se aprende a partir de los problemas que se enfrentan y la búsqueda de soluciones transforma a los sujetos y al entorno social, cultural y simbólico; sin embargo la experiencia nos dice que gran parte de lo que se aprende en las escuelas se queda en el olvido. Delval (2001) considera que, mientras a las personas les ocupa resolver sus problemas cotidianos, el conocimiento que se aprende en la escuela parece muy alejado de su realidad; y la enseñanza de la filosofía vista como asignatura vacua no se queda atrás. Este problema relacionado a los escasos procesos de transferencia del saber podría superarse si las escuelas fuesen espacios de reflexión donde los adolescentes toman como objeto de análisis situaciones de su vida; las vuelven asuntos problemáticos a partir de preguntas que argumentan y debaten, otorgando con ello un nuevo sentido a la experiencia particular y concreta.

Es necesario partir de que los adolescentes pueden desarrollar el pensamiento crítico a través del análisis de los problemas que los rodean. Los adolescentes, a través del dialogo y la deliberación promovida por el ejercicio filosofante poseen la capacidad de argumentar sus posiciones ante sus pares, lo que les permite hacer juicios críticos y reflexivos sobre los problemas sociales. En este sentido la argumentación debe ser vista con carácter práctico, como parte de la cotidianidad humana, no centrada en una lógica formal, lo que permite al adolescente un uso de lenguaje para dar razones a favor o en contra de una idea; así, argumentar: “es una actividad verbal, que ocurre por medio del uso del lenguaje: es una actividad social, que regularmente está dirigida a otras personas, y es una actividad racional, que está basada generalmente en consideraciones intelectuales” (van Eemeren, 2011, p. 13).

Dicha actividad implica una toma de posición o un punto de vista, en la cual siempre se refieren a hechos y datos para persuadir o convencer a otros, argumentar es un acto verbal en el cual se busca persuadir y convencer a un oyente. Por tal razón, el cultivo de la filosofía partiría de aspectos que son sensibles porque impactan el espacio público desde una retórica fundada en el argumento y el consenso, el cual puede desarrollarse no como una asignatura del plan de estudios sino como actividad reflexiva y crítica cotidiana cuyo origen son las propias interrogantes y la capacidad de discernir mediante el juicio en los jóvenes. Esta actividad interrogante es fundamental en el ejercicio filosófico pues todo conocimiento surge de las inquietudes en torno a las cosas del mundo inmediato; como señala Heidegger, “Nos preguntamos, *aquí y ahora, para nosotros.*” (1999, p. 7), es la vida cotidiana el origen de las interrogantes que devendrían en preguntas filosóficas.

Estas preguntas son interesantes porque su origen es la vida misma, en la que los adolescentes están implicados, al respecto Isaiah Berlín, entrevistado por Bryan Magee (1993), dice:

“...los problemas filosóficos son interesantes por sí mismos. A menudo se refieren a ciertos supuestos, en los que se fundamenta una gran cantidad de creencias generalizadas...son motivos de análisis filosófico gran cantidad de creencias ordinarias, de sentido común” (Berlín 1993, en Magee, 1993, p.23).

Los problemas no pueden ser ajenos o externos a los sujetos. Es importante que los estudiantes vivan el problema, se apropien de él, lo incorporen a su experiencia cuestionadora y reflexiva. De esta experiencia surgirán las preguntas filosóficas cuyo fin es contribuir al esclarecimiento de las problemáticas, a su vez las preguntas conllevarían a la práctica del arte de la buena deliberación (Aristóteles, 2012), donde los asuntos prácticos deben ser problematizados desde la acción interrogante y el reconocimiento de las diferentes posiciones de los participantes; la deliberación es un vehículo de la discusión filosófica, donde los estudiantes parten de aceptar que sus posturas tienen que ser soportadas por razones y que en la discusión aquella postura que presenta un argumento más sólido es la que tiene mayor peso. Entre ellos pueden estar de acuerdo o en desacuerdo con algunas creencias, pero esa deliberación los lleva a descubrir su compromiso frente a dichas posturas. Esta es precisamente una de las tareas de practicar filosofía: reconocer qué tan responsables somos con nuestras actitudes hacia el conocimiento de los problemas o asuntos que nos interpelan (Thomson, 2002).

A partir del problema vivido, se puede luego investigar en la historia de la filosofía conceptos creados para tratar ese problema o problemas próximos a él, y examinar los conceptos en relación a nuestro problema: saber si nos sirven o no, si precisan ser adaptados, recreados o si pueden ser descartados. Para Silvio Gallo: el tratamiento del problema se da a través de un concepto “sea un concepto apropiado de un filósofo, un concepto recreado o un concepto realmente nuevo, creado con originalidad” (Gallo, 2018, p. 74).

El carácter dialógico de la filosofía partiría de las preguntas de los estudiantes, permitiría la problematización y la argumentación que conlleva juicios y argumentos debatibles y que buscan la persuasión de sus pares;

por tanto, no puede ser solo un conjunto de ideas muertas del pasado, pues si ésta continúa viva y activa, es porque su actividad se vivifica a través de la producción filosófica en el acto o el proceso dialogante.

Gallo (2018), considera que lo primero es partir de problemas propios, luego problematizar desde las interrogantes para de ahí investigar en la historia de la filosofía y extraer conceptos que permitan la dilucidación de los problemas. Sin embargo, señala que los conceptos son vías para pensar; son sintagmas, no paradigmas; son caminos para la reflexión y no modelos acotados que ofrezcan soluciones o respuestas acabadas, ese uso de los conceptos como vías del pensar y de la reflexión exige nuevamente una actitud dialógica a nivel conceptual.

Formar un Ethos dialógico a través del cultivo de la filosofía

El *Ethos*, en su significación más prístina significó morada de los animales, sea exterior como la casa o el hábitat, lo que se construye para aguardarse y mantenerse de los peligros del entorno; sea la morada interior, como el modo de ser o el carácter (González, 1996). Ese sentido transita a lo humano cuando se conforma la idea del cuidado de sí, *cura sui*, entendido como un conjunto de elementos adquiridos por el sujeto, internalizados, adaptados y apropiados para conformar una imagen, un hacer, una identidad con formas de autorregulación a partir del ideal al que se aspira desde las múltiples convocatorias y encargos del mundo social.

Es posible inferir que formación y *Ethos* se imbrican en un escenarios intersubjetivos como serían las escuelas, pero ello implica transitar de la acumulación de saberes a una formación integradora y reflexiva en entornos dialógicos. En la escuela los adolescentes dialogan para tener sentido de comunidad, para ganar reconocimiento y visibilidad en el espacio público; autovalorarse, proveer respeto a sus compañeros e imaginar un mundo promisorio y esperanzador.

El diálogo como la educación, no hay que olvidar, es un acto de hospitalidad, un abrir la puerta a un recién llegado a la cultura (Melich, 2014). De ahí que el diálogo filosófico es un espacio hospitalario que abre las puertas del discernimiento a los adolescentes, cuyos nuevos derroteros contribuirán a la resignificación del mundo.

Así, el diálogo conlleva la formación del juicio y del criterio: “pues enjuiciar es, en griego *Krinein*, del que viene criterio, y esto es lo que posibilita una actitud crítica, culmen e ideal de toda educación” (Beuchot, 2018, p. 10). Para Beuchot, el cometido de la filosofía es formar el juicio, sea prudencial *phronético* o sapiencial. El primero de carácter práctico y el segundo teórico, analógicos más no excluyentes; el desarrollo de la actividad dialógica en los adolescentes sería de naturaleza práctica, tendría un carácter ético, *Ethos*, si se llega a desarrollar desde la ejercitación y la educación en una virtud entendida como hábito (Aristóteles, 2012).

Ahora bien ¿Pueden las escuelas proveer de estos espacios a los estudiantes? consideramos que los escenarios dialógicos pueden ser viables cuando se discuten en la escuela o en el aula temas que son del interés de los adolescentes. El diálogo es un espacio de encuentro en el que las relaciones con los demás constituyen un referente de la vida en comunidad y, según Aristóteles (2012), lo mejor de la vida se vive en comunidad

y no en aislamiento. El papel de la escuela es fundamental, pues el ejercicio dialógico de la filosofía aviva la sentencia socrática de examinar siempre el vivir; hacerlo es abonar al logro de los siete saberes necesarios para una educación del futuro, tal y como lo propone Morin (1999), en el sentido de centrar la enseñanza en la condición humana. De esta manera, sería erróneo pensar que la escuela no puede coadyuvar al cultivo de la filosofía para que nuestros adolescentes adopten el diálogo de manera habitual.

Siendo pues la filosofía una actividad cuestionadora que conlleva a examinar críticamente la cultura inmediata en la que como sujetos estamos inmersos nos conduce a la reflexión a partir de la cual se entiende la realidad y se actúa. La actividad filosófica: “no se caracteriza como un saber cerrado en sí mismo –una verdad dogmática–, sino como un saber que se experimenta, que se confronta consigo mismo y con los otros, que se abre al diálogo con otros saberes, como un saber abierto y en construcción colectiva” (Gallo, 2018, p.73). De ahí que, no filosofar significa vivir prisionero de los dogmas y prejuicios de nuestra propia cultura; la escuela puede ser potenciadora de un pensamiento que libere a las adolescencias de un entorno muchas veces desolador, violento y desesperanzador.

Conclusión

Las escuelas de los adolescentes pueden ser escenarios donde se ejercita la actividad filosófica a través del diálogo que propicie la deliberación, la problematización y la argumentación. El diálogo es *phrónesis* porque implica una actitud ética, un ethos dialógico ante las posiciones de otros y una actitud prudencial al comparar lo propio con lo ajeno, lo particular con lo general. Por tanto, la actitud dialógica desarrolla la virtud, en el sentido de convertirse en hábito como lo ha señalado Beuchot (2018).

Construir espacios dialógicos en el cultivo de la filosofía demanda escuelas dispuestas a conformar ambientes donde los adolescentes tengan acceso a la actividad dialógica en tres niveles: i) con él frente a sus creencias, su cultura y su realidad social; ii) con los argumentos de sus pares del contexto áulico escolar; y iii) con las ideas de pensamientos que no forman parte en su realidad inmediata, pero que interpelan su horizonte; un diálogo cosmopolita, más allá de su inmediatez pero cercano en su interlocución (Nussbaum, 2001).

El cultivo de la filosofía, implica formación desde el encuentro dialógico con las ideas y los pensamientos, con los otros y con uno mismo; un ejercicio que parte de los asuntos de la vida práctica y trastoca la acción presente y el proyecto futuro. Filosofar es habérselas con los problemas que avivan y renuevan los pensamientos; es problematizar y trabajar reflexivamente con las preguntas de la vida para comprenderlas e interactuar de mejor manera en el mundo y con los demás.

Referencias

- Aristóteles. (2012). *Ética nicomáquea*. México: UNAM.
- Adorno, T. y M. Horkheimer (1999) *Dialéctica de la Ilustración*, Barcelona: Círculo de lectores.
- Beuchot, M (2018) La hermenéutica en la filosofía de la educación. En *Revista Temachtiani* (2018) Revista de Escuela Normal de Toluca No. 3. México: Gobierno del Estado de México. pp. 8-15.
- Berlín, I (1993) Una introducción a la Filosofía. Diálogo con Isaiah Berlín. En Magee, B (1993). *Los hombres detrás de las ideas. Algunos creadores de la filosofía contemporánea*. México: FCE. Pp.17-46
- Bicocca, M. (2015) *La idea de Universidad. Un análisis filosófico de sus principios vitales en la Edad Media y su cambio a partir del pensamiento de Martha Nussbaum*. En *Revista Scripta* Vol. 9, n. 1, 2016, pp. 55 - 76
- Delval, J. (2001) *Aprender en la vida y en la escuela*. España: Editorial Morata
- Gallo, S. (2018) La Filosofía en la Educación secundaria: concepto y transversalidad en Torres A y Grima, P (coord.) (2018). *La educación secundaria sigue en el debate*. México: Educarnos
- González, (1996). *El Ethos, destino del hombre*. México: FCE, FFyL, UNAM.
- Heidegger, M. (1999). *¿Qué es metafísica?* En Velázquez Mejía, M. (comp.) Antología. (pp. 2-49). (2ª ed.) Toluca, México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Horkheimer (2010) *Crítica de la razón instrumental*. España: Editorial Trotta.
- Latapí, P (2007) *Los riesgos de las universidades públicas*. Conferencia magistral al recibir el Honoris Causa en la UAM. http://www.estepais.com/inicio/historicos/195/6_educacion_los%20riesgos_latapi.pdf consultado el 12 de agosto de 2018.
- Lledó, E (1994) Las humanidades hoy. España: Boletín informativo No. 245. Diciembre 1994. Pp. 25-29
- Melich, J.C y Bárcena, F. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Morín Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Nussbaum, M (2001) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Paidós
- Nusbaum, M (2010) *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Piaget, J. (1990). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*, Argentina: Ed. Península.
- Pérez, Gómez A. (2018) *Pedagogías para tiempos de perplejidad. De la información a la sabiduría*. Argentina: Homo Sapiens.
- Thomson, G. (2002). *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana.