



LOS INTERESES DE LOS ADOLESCENTES: PUNTO DE PARTIDA PARA ENSEÑAR FILOSOFÍA

José María Nava Preciado

Universidad de Guadalajara

jnava_preciado@yahoo.com

Ana Cecilia Valencia Aguirre

Universidad de Guadalajara

anaceciliava@yahoo.com.mx

Alejandro César Antonio Luna Bernal

Universidad de Guadalajara

alejandro.luna@academicos.udg.mx

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: Reporte parcial de investigación



Resumen

El presente escrito tiene como objetivo analizar qué temas son de interés y preocupación para los/as adolescentes que se puedan convertir en un punto de partida para despertar en ellos su curiosidad filosófica y que sirvan, a su vez, como base para pensar en una posible estrategia didáctica para la enseñanza de la filosofía. La investigación, por los objetivos que se propone, se enmarca dentro de un canon interpretativo. El trabajo de campo se realizó con estudiantes de cinco escuelas preparatorias de la Universidad de Guadalajara. Utilizamos el grupo de discusión como herramienta deliberativa para recuperar sus juicios y reflexiones acerca de temas que sacuden su existencia. Algunos de los resultados nos muestran que los/as jóvenes están preocupados por diferentes asuntos, como la sexualidad, el plan de vida y la identidad. Sus intereses pueden entenderse como trama donde convergen temas variados, cada uno de los cuales, a su vez, se entrelaza con otros; por ejemplo, del plan de vida, el futuro; de la sexualidad, el amor; de la identidad el yo. Es decir, son tópicos que, dado su carácter universal, se convierten en foco de meditación. De este modo, quizá cualquiera de los intereses de los jóvenes relacionados sobre su yo y sobre el mundo que los rodea, pueda servir como punto de partida para iniciar, en el aula, el camino de la reflexión filosófica.

Palabras clave: Adolescentes, enseñanza de la filosofía, preparatoria.

Introducción

Indudablemente la filosofía es relevante en nuestras vidas, por eso el interés de seguirla cultivando, particularmente entre los/as niños y jóvenes. Esto nos lleva a buscar estrategias para que las nuevas generaciones se interesen en la disciplina. Es razonable pensar que, la educación básica es una etapa apropiada para apasionarse por la filosofía, entre otras razones porque nuestros niños y adolescentes poseen un talento natural para elaborar interrogantes acerca del mundo que van descubriendo (Thomson, 2002 y Jaspers, 2003). Ya la UNESCO en 2007 declaraba la importancia de enseñar filosofía en todo nivel educativo, incluido preescolar y primaria, es decir en *la edad del asombro*. La UNESCO esgrime que la niñez y la adolescencia son edades clave para iniciar el arte del pensar; *i.e.*, es ahí cuando se empieza a tomar conciencia del mundo que les rodea y echan a volar su imaginación para elaborar e instaurar metas en la vida. Sin duda, esa conciencia y esa imaginación se potencializan a través de la reflexión en su sentido filosófico.

En este sentido, en un plano didáctico, se tendría que determinar cuáles son las preguntas y los temas de los que nos podemos valer para iniciar una disquisición filosófica, por ejemplo con los/as adolescentes. Los intereses se convierten en un desafío para el profesorado, y para todos los preocupados en el aprendizaje de la filosofía, generándose un interesante diálogo en relación al problema de su enseñanza (García y Varguillas, 2015). Al ser los/as adolescentes el punto de partida, la enseñanza de nuestra disciplina no puede consistir en mostrarles y explicarles el conjunto de las doctrinas filosóficas históricamente desarrolladas. Por el contrario, como dicen Porta y Flores (2017) la filosofía es una experiencia que debe vivirse; por esta razón, la apuesta de explorar las preguntas ordinarias que niños y adolescentes tienen sobre las rarezas del mundo, y sobre sí mismos, como la base necesaria para construir un proyecto de enseñanza de la filosofía.

Son sus propias preocupaciones las que pueden orientarse hacia el razonamiento filosófico; por ejemplo, cuando intentan justificar algunas de sus creencias sobre los problemas que les rodean y a los que reaccionan en su cotidiano andar por el mundo. Cuando los/as jóvenes tomen conciencia de la naturaleza de sus problemas, *se asombren* de ellos y sus implicaciones, y *se turben* ante las soluciones que la humanidad les ha dado, se daría un paso firme para descubrir a sus semejantes y, al mismo tiempo, razonen sobre las ideas que conviene seguir cultivando y sobre aquellas que deben ser desechadas si dañan al ser humano y a todo ser viviente. Partimos de la siguiente hipótesis: si logramos que en el aula nuestros adolescentes descubran su propia radicalidad, la de los demás y de la vida en general, estaríamos cultivando en ellos/as una actitud filosófica. Indudablemente, a partir de sus preocupaciones, los estudiantes instituyen una serie de preguntas que tienen un claro matiz de reflexión filosófica. Ese matiz no puede ser ignorado pues es el fundamento mismo para pensar en estrategias más sistemáticas y pertinentes de enseñanza de la filosofía.

Si en esta disciplina las preguntas son más esenciales que las respuestas, como sostiene Jaspers (2003), entonces cabe plantear las siguientes en relación con los/as jóvenes: ¿Cuáles son las

preguntas que, por su naturaleza, son significativas para estos estudiantes y que puedan tener un carácter profundamente filosófico? ¿De qué manera se comprometen con sus creencias y valoraciones? Frente a este reto, nuestro trabajo es modesto y debe entenderse como paso previo para pensar, a mediano plazo, en estrategias didácticas para la enseñanza de la filosofía a nuestros adolescentes. Como dice Ferry, “Se trata más bien de hacer posible un descubrimiento espontáneo de las ideas filosóficas” (2007, p. 16) presentes ya, en germen, en el pensamiento de las adolescencias, razón por la que es una edad propicia para el cuestionamiento filosófico (UNESCO, 2009). Así, el presente trabajo tiene como objetivo indagar qué tipo de temas, en el contexto actual, resultan de interés para los/as adolescentes, conocer sus valoraciones y sus puntos de vista sobre esos temas y, finalmente, sus reflexiones se puedan convertir en un posible punto de partida para despertar y cultivar en ellos/as la reflexión filosófica. La enseñanza de la filosofía en niños y adolescentes en la educación básica, es una preocupación abordada en diferentes foros como por ejemplo, el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2019, XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa 2021, así como el XX Congreso Internacional de la Asociación Filosófica en México. Es importante agregar que la presente ponencia se enmarca en el área temática: “Filosofía, teoría y campo de la educación” en la línea “Filosofía de la enseñanza, enseñanza de la filosofía y del pensamiento crítico”, del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2023. Asimismo, este trabajo es parte de una investigación que venimos desarrollando dentro de nuestro cuerpo académico, y algunos resultados ya se han publicado.

Apunte teórico

Sabemos que la filosofía no se agota en un conjunto de conocimientos, sino que ofrece una serie de herramientas para vivir el mundo de mejor manera. Esto queda demostrado por la permanente construcción de utopías realizadas por el hombre en sus ensayos de comprensión de sí mismo. ¿Por qué es tan importante la filosofía? Porque sin la filosofía no se puede explorar el mundo en que vivimos (Ferry, 2007); nos brinda instrumentos necesarios para pensar nuestra existencia y somete a la crítica reflexiva las cosas que debemos cambiar para vivir en un mundo más feliz.

Indiscutiblemente, saber preguntar es una cuestión clave en la filosofía; ya en sus orígenes, los pensadores griegos, por ejemplo, Sócrates, le atribuyen un valor fundamental como guía para la búsqueda de la verdad. Las preguntas filosóficas no son asunto exclusivo de especialistas que encaran problemas teóricos de alto nivel de abstracción, alejados de la existencia real y cotidiana de las personas. Por el contrario, debemos elaborar *preguntas vivas* (Sané, 2011) relacionadas con los desafíos del mundo. Esto supone reglas discursivas que todo profesor/a debe tomar en cuenta para la enseñanza de la filosofía, pues de ellas depende, en gran medida, que los/as estudiantes le encuentren significado a los temas planteados como objeto de la deliberación. De ahí la necesidad de cumplir con dos condiciones para enseñar filosofía

a nuestros adolescentes: 1) que las discusiones y la crítica estén centradas en los problemas actuales que los afectan; 2) que la terminología usada sea accesible, particularmente cuando el auditorio está conformado por un grupo de jóvenes aprendices. Al respecto, señala Pombo (2018):

Si la enseñanza, como la escritura, es primordialmente un trabajo en y sobre el lenguaje, es decir, una práctica discursiva, ¿no será forzoso, en esta perspectiva, reconocer que enseñar (filosofía) no es sólo explicitar lo ya pensado sino encontrar la palabra necesaria para pensar aquello que sólo con ella se deja pensar? ¿Qué enseñar (filosofía) no es un momento segundo frente al desarrollo de la elaboración reflexiva? (p.187).

Estas ideas de Pombo, nos llevan a pensar que en la enseñanza de la filosofía, es necesario conocer otros aspectos del contexto, entre los que destaca, por su naturaleza formativa, la escuela. Ahí, dice Broncano (2019), se reproducen prácticas y experiencias vitales mediatizadas por las instituciones.

Apunte metodológico

Con base en nuestros objetivos, el estudio se enmarca en un paradigma cualitativo. De acuerdo a la literatura, acerca de los enfoques epistemológicos y metodológicos, este paradigma propone cierta flexibilidad en el tratamiento del objeto de investigación (Ragin 2007). Esta característica es útil para nuestro trabajo, pues el propósito es dar voz a las personas dentro de un contexto determinado. En el modelo cualitativo, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la realidad se define a través de las interpretaciones de los/as participantes. Debido a sus alcances, el estudio es de carácter exploratorio, porque la información obtenida de la realidad investigada es preliminar. Sin embargo, brinda las bases para estudios ulteriores o bien para sugerir afirmaciones o postulados (Strauss y Corbin, 2016). Asimismo, de acuerdo a su naturaleza, el trabajo no responde a criterios representativos, pues la pretensión fue privilegiar el diálogo con grupos pequeños de participantes acerca de sus preocupaciones, ideas e intereses sobre el mundo. Además, debemos reconocer que las inquietudes de estos participantes están mediadas por el contexto donde transitan cotidianamente.

En la investigación cualitativa las decisiones de muestreo se dirigen a sujetos o grupos de personas que prometen mayores ideas e información relevante (Maxwell, 2019). Desde esta perspectiva, nuestra investigación se centra en adolescentes que cursan la preparatoria en la ciudad de Guadalajara. Se elige este nivel educativo porque la preparatoria es un espacio de socialización donde los/as jóvenes aprenden a convivir con los pares, ponen en juego sus convicciones y comparten su forma de ver el mundo y la vida. Por otra parte, en este nivel educativo es donde se inicia, en nuestro país, con reflexiones sobre temas filosóficos relacionados con la ciudadanía; de igual manera, se abordan temas éticos sobre algunos de los principales problemas que vive la sociedad. Además, las discusiones de carácter filosófico

tienen un especial acento en esta edad, porque en el aula diariamente recogen y deliberan sobre los diferentes problemas que les interesan y con base en ellos asumen y practican una serie de normas, ideas y valores y examinan lo que pasa a su alrededor. En otro orden de ideas, es pertinente precisar que el trabajo de campo se realizó con estudiantes que cursaban el primer semestre de cinco escuelas preparatorias. Se conformaron cinco grupos deliberativos, conformados por ocho adolescentes, cuatro hombres y cuatro mujeres. De sus narrativas se recuperan las *ideas fuerza* que son constantes entre los/as participantes; a partir de ahí se derivan ideas de carácter secundario, pero fuertemente vinculadas a las primeras. Así, del análisis de la información producida en las deliberaciones fue posible rastrear tres grandes categorías que, operativamente, sintetizan sus intereses: el proyecto de vida, la sexualidad y la identidad.

Resultados

El proyecto de vida. Uno de las preocupaciones que ponen al descubierto los intereses de los/as adolescentes se relaciona con el objetivo de trazar una ruta de vida que les permita ir construyendo su existencia, así como la mejor vía para alcanzarla ¿Cuál es su importancia y qué significados le atribuyen al proyecto de vida? Analicemos algunas valoraciones de los distintos grupos:

H2: El plan de vida nos ayuda a que queremos hacer cuando crezcamos, qué decisiones podemos tomar.

M3: Sí, como dice él, en qué nos va a beneficiar o perjudicar de cierta manera las decisiones que tomemos, y para saber más concretamente cuales van a ser las decisiones que vamos a tomar a corto o largo plazo (Grupo 4).

H1: Que es lo que quiero para mí a corto y largo plazo, entonces, si nos hablaran un poco más del plan de vida en cada uno de nosotros sería una orientación de que podemos hacer cuando estemos grandes en cuestión de nuestra carrera, entre otras cosas (Grupo 3).

E: ¿El futuro es importante para ustedes?

H3: Si, porque es lo que nos sucederá.

M7: En realidad no lo tenemos asegurado, pero si hacemos una buena planificación, entonces podemos vernos con más conocimiento, casadas, con una familia

M5: Yo, veo el futuro como algo cruel, desde mi punto de vista, como dice una frase, “la tecnología avanza y el mundo retrocede”, entonces veo que si está pasando eso, se está perdiendo la percepción de lo que es una persona, así como se están perdiendo muchos valores y muchas cosas.

M1: Me veo saludable, con mi familia y cumpliendo todas mis metas.

(Grupo 5).

Al reflexionar sobre sus valoraciones, nos damos cuenta que, al referirse al proyecto de vida, los/as adolescentes se abren al mundo de forma natural, como dice Jaspers (1985). Deliberan por qué debe pensarse en el futuro y se preocupan por lo que estarían por vivir (Madriz, 2006). La deliberación sobre el proyecto de vida se relaciona con actos de previsión de su existencia, con un obrar que constituye un recurso para enfrentar las contingencias de la cotidianidad. Así, detrás de estas preocupaciones, podemos inferir que subyacen preguntas de una curiosidad universal, filosófica: ¿por qué interesa tanto el futuro? ¿por qué es tan importante pensar en lo que se está por vivir? ¿por qué la vida es incierta? Las respuestas de los/as jóvenes, de los cinco grupos deliberativos, con sus diferentes matices muestran que piensan apasionadamente sobre lo que está por ser, por llegar a ser, que reflexionan en torno a un fin al que el deseo apunta (Rodríguez, 2010), expresando a su manera aquel ímpetu socrático que puede ser resumido como una pasión filosófica por la vida. Es en este escenario, donde la escuela debería darse el tiempo suficiente para escucharlos y conminarlos en la edificación de ese proyecto de vida particular que buscan materializar en el futuro.

La identidad. La importancia por la configuración de un proyecto de vida llevó a los jóvenes a plantearse una de sus preocupaciones: la identidad personal. Si reflexionan que serán en el futuro, es natural preguntarse por lo que son en el presente. En este orden de ideas, la búsqueda de la identidad implica una apertura al mundo, un descubrimiento de sí mismo. Preguntas del tipo “¿quién soy?” y “¿quién eres tú?” son cuestionamientos radicales en un adolescente, por esta razón la exploración de respuestas es irrevocable en tanto que de ellas depende construirse a sí mismo. Esto implica el reconocimiento de los otros, porque es en relación con ellos, con sus cualidades y atributos, que se hace posible reafirmar lo único y lo irreplicable, mediante procesos de aceptación y oposición con lo común y lo repetible. Esos otros, que también están en la búsqueda de construirse e insertarse en el mundo a partir de su singularidad, son indispensables. Jaspers (1985) lo esgrime así: “Pero yo solo existo en compañía del prójimo; solo, no soy nada” (p. 22). No obstante, sus ideas apelan en lo esencial a un claro interés por conocerse a sí mismos, por mostrarse como son:

E: ¿Qué dices que te interesa?

M5: Saber quién soy yo o qué es lo que me caracteriza ante la gente, porque en sí, si generalizas a la mayoría de los estudiantes tienen las mismas características. En ciertas situaciones sí nos parecemos muchísimo, pero uno de los aspectos más importantes es saber qué me hace especial, cosas que me diferencien exactamente de las personas.

(Grupo 3).

Veamos el discernimiento en otro grupo:

M6: Nosotros como adolescentes, queremos vernos de un modo, muy a nuestro modo.

H8: Más bien es verse bien, impresionar.

M4: Yo creo que depende mucho la mentalidad del joven, porque hay algunos que se compran cierta ropa, ya sea para impresionar alguna chica, a otros porque les gusta y otros por la moda.

H8: En mi caso no. Es vestirse nada más.

M1: Pero todos tenemos una manera de ser, nuestro ideal, debido a las personas con las que se convive, los amigos...

H4: Pues en mi caso yo me hice este corte de pelo para probar algo nuevo, nunca lo había tenido largo, y pues decidí dejármelo así.

H3: Por moda también.

M7: Porque es la idea que uno tiene de sí mismo, de que algo de afuera influyera en cómo eres.

E: ¿Entonces, ustedes ahorita están buscando su identidad, o creen que ya la tienen estructurada?

H4: Yo creo que sigo buscando.

M7: Yo diría que todos sin excepciones la estamos buscando.

(Grupo 1)

El interés en estos jóvenes por la construcción de sus identidades, por descubrir cuáles son sus *gustos*, saber quiénes son y en qué se diferencian con sus pares, no está más allá de la búsqueda de cualquier joven por ocuparse de sí mismo, por aclarar su condición de ser individual y único. Lo humano, como esgrime Quaknin (2006), está en la personalidad singular. Correlativamente, el encuentro consigo mismo es un primer paso para el diálogo con el otro que tiene atributos e intereses comunes; tenemos así que cada adolescente está preocupado por definirse y verse a sí mismo, por modelar tanto su carácter como su cuerpo, esto Williams (2013) lo conceptualiza como *la relación uno a uno*.

La Sexualidad. A lo largo de las deliberaciones surgió un tema que siempre tiene interés entre los/as adolescentes: la sexualidad. Este tema no puede desvincularse de las temáticas anteriores; porque notamos que, conforme se discute sobre un tema de interés, surgen nuevas interrogantes, subordinándose así unas a otras. Por ejemplo, al reflexionar sobre el proyecto de vida emerge la idea de vincularse con una persona en el futuro. Por otra parte, pensar en la identidad implica también pensar en el cuerpo, puesto que el cuerpo, como sostiene Williams (2013), es *conditio* de la identidad personal. Lo que intentamos argumentar es cómo se van

vinculando los intereses y preocupaciones de los/as adolescentes en tópicos que se entrelazan. La naturaleza misteriosa de la sexualidad responde a la propia naturaleza del cuerpo, pues éste, a decir de Morales (2011), es una tabla simbólica donde se escribe la condición de seres enigmáticos, pero al mismo tiempo de personas que sienten. Veamos sus posiciones:

E: ¿Por qué les interesa ese tema?

M7: Porque tenemos que aprender a cuidarnos a nosotros mismos, tener las precauciones y tener hasta cierta información y, también pensando a futuro, como otros países que se les inculca eso a los niños desde pequeños. Es importante para que los niños ya tengan cierta noción, por ejemplo, cuántos hijos quieren tener de pequeños, porque yo recuerdo cuando estaba en la primaria, mis amiguitos me decían que ellos querían tener como cuatro o cinco niños, y si les preguntara ahora, seguramente me dirían que no quieren tener ninguno.

E: ¿Por qué es tan importante el tema para un adolescente?

M5: Porque un error nos puede cambiar la vida.

M1: Porque el hecho de planear el momento que es indicado para procrear o crear, y saber las responsabilidades y las consecuencias que va a incluir.

E: ¿Les gustaría profundizar esos temas?

M5: Pues ver el funcionamiento de los cuerpos, desde las cuestiones físicas hasta sentimentales.

H4: Pues en cuestiones de sexualidad, de cuidarnos, estaría bien, y también de rasgos biológicos y anatómicos.

E: ¿No les gustaría que les ayudaran a acceder a ese tipo de conocimiento de maneras distintas a como se da en clase?

H4: Yo con estudios teóricos estoy bien.

H8: Yo también creo que nada más con los estudios teóricos, también estarían bien, las prácticas pero podrían ir, no sé, a lo mucho en sexto o incluso en la universidad en ciertos casos.

(Grupo 5).

Como podemos observar, los/as adolescentes viven y están preocupados por la sexualidad; desde luego las voces son distintas, pero podemos afirmar que para ellos/as es algo nuevo y cada quien la experimenta en cada una de las partes de su cuerpo. Hay el interés por conocer no solamente la exterioridad corporal, sino también la de sus compañeros/as. Podemos señalar, de la mano de Alberoni (1991), que la sexualidad es un vehículo mediante el cual la vida explora las fronteras de lo posible, los horizontes de lo imaginario y de la naturaleza. De este modo, la vida y los intereses del adolescente se encuentran vinculados con el juego de la sexualidad: cuerpo, afecciones, erotismo, reproducción.

Conclusiones

Los intereses y preocupaciones de los/as adolescentes se pueden comprender como una trama donde confluyen temas muy disímiles; cada tema, a su vez, teje con otros asuntos, por ejemplo, las tecnologías, la inseguridad, la amistad, la muerte, el amor, etc. Estos intereses son parte de una serie de tópicos que, dado su carácter universal, son foco de la reflexión filosófica. Desde luego, cualquiera de los intereses de los/as jóvenes, relacionados sobre su yo y sobre el mundo que los rodea, pueda servir como punto de partida para iniciar el camino de la filosofía. Esta idea traza ya el rol que jugamos nosotros los profesores: limitarnos a generar las condiciones para que los/as adolescentes cultiven su creatividad, la potencia de su pensamiento y su sensibilidad para conectarse con la vida y dejarlos que inicien su aventura por el espectáculo de la filosofía.

Una premisa para interesarlos en la filosofía es el reconocimiento de su condición y sus circunstancias. Dado que muchos de sus intereses están relacionados con dilemas éticos, su deliberación podría ser una oportunidad para desarrollar su intelecto y su sensibilidad sobre temas cruciales del entramado social; además de los mencionados en este escrito están otros, por ejemplo, la legalización de la marihuana, la discriminación sexual, la disyuntiva del dilema del amor, el aborto en adolescentes y la violencia de género. Cualquier situación humana se puede convertir en un dilema ético, de acuerdo a determinadas circunstancias (Rivero, 2015). Estos dilemas son relevantes pues tienen que ver con las propias experiencias de los/as, y son tan reales como las decisiones que deben tomar (Cohen, 2005).

Pero también los/as adolescentes, tienen otro tipo de intereses relacionados con su persona, como lo hemos constatado en los resultados de este trabajo. Aquí, cultivar la narración puede ser una buena alternativa para hablar y escribir sobre su papel en la vida, sobre el futuro, pues el relato, como esgrimen Avilés y Balladares (2015), tiene una formación particularmente pedagógica y formativa. Dicho de otra manera, al ejercitar la narración oral y escrita sobre sus pensamientos y sus sentimientos, desarrollan, por un lado, su capacidad retórica y argumentativa y, por el otro, examinan los problemas relacionados con la moral y la estética, por ejemplo.

Finalmente, hemos de señalar que si bien nuestras reflexiones son modestas, comparten la preocupación de muchos colegas por construir una agenda para la enseñanza de la filosofía, definiendo problemas y temas de interés desde y para nuestros adolescentes, y pensando, desde luego en la configuración de un canon didáctico.

Referencias

- Alberoni, F. (1991). *Enamoramiento y amor*. México: Gedisa.
- Avilés, M, y Balladares, J. (2015). El símbolo en la experiencia latinoamericana y su incidencia para la enseñanza de la filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 173-188. <https://doi: 10.17163/soph.n19.2015.08>

- Broncano, F. (2019). *El laberinto de la identidad*. Recuperado de <https://bit.ly/3zcEvk1>
- Cohen, M. (2005) *101 dilemas éticos*. Madrid: Alianza editorial.
- Ferry, L. (2007). *Aprender a vivir*. Bogotá: Taurus.
- García, J. C. & Varguillas, C. S. (2015). Una mirada fenomenológica en la enseñanza de la Filosofía. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 19 (2), pp. 209-226. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.10>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Jaspers, K. (1985). *La filosofía*. México: FCE.
- Madriz, G. (2006). *La narración y la experiencia de sí, aproximación al sentido de la autobiografía*. En Walter Kohan (comp.). *Teoría y práctica en filosofía con niños y jóvenes* (pp. 103-115). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Maxwell, J. 2019. *Diseño de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Morales, H. (2011). *Otra historia de la sexualidad*. México: Ediciones de la noche
- Pombo, O. (2018). Dilemas de la enseñanza de la filosofía [Dilemmas of teaching philosophy]. *ArtefactoS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*. Vol. 7, No. 1 (2018), 2ª Época, 175-190. <http://dx.doi.org/10.14201/art201871175190>
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Enseñanza y Filosofía. Experiencia y desafío a partir de perspectivas de profesoras universitarias memorables. *Alteridad*, 12(1), pp. 255-276. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.11>
- Quaknin, M. A. (2006). *Elogio de la caricia*. Madrid: Trotta.
- Ragin, CH. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Rivero, P. (2015). *Ética*. Un curso universitario. México: UNAM
- Rodríguez, Á. (2010). *Ética General*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Sané, P. (2011). *Los tres tiempos de la filosofía*. En *La filosofía: una escuela de libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro* (pp. xi-xv). México: UNESCO/UAM. Recuperado de: <https://bit.ly/3zI2EVE>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín Colombia: Universidad de Antioquia.
- Thomson, G. (2002). *Introducción a la práctica de la filosofía*. Bogotá: Panamericana.
- UNESCO (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y El Caribe*. Recuperado de: <https://bit.ly/3nBYtmg>
- Williams, B. (2013). *Problemas del yo*. México: UNAM.