



**ACERCA DE LA
POSIBILIDAD DE PENSAR
AL ADOLESCENTE COMO
UN INCIPIENTE FILÓSOFO
¿ES POSIBLE UNA
PROTOFILOSOFÍA EN
EL ADOLESCENTE?**

Gastón Beraldi

ACERCA DE LA POSIBILIDAD DE PENSAR AL ADOLESCENTE COMO UN INCIPIENTE FILÓSOFO ¿ES POSIBLE UNA PROTOFILOSOFÍA EN EL ADOLESCENTE?

Resumen: el objetivo de este trabajo no consiste en realizar un estudio acerca de la adolescencia, de esta manera no es un estudio crítico, sino más bien, ver si es posible pensar, y por qué no imaginar, que el germen de la filosofía se encuentra en ese estadio de la vida, y qué debemos o podemos hacer (si es que nos cabe como tarea) desde la enseñanza de la filosofía para contribuir a ello.

Este trabajo estará encaminado a intentar dar respuesta a estas cuestiones: a) ¿La genialidad que atribuye Jaspers a los niños, se pierde en la adolescencia o se incrementa?, b) ¿este volver una y otra vez sobre los problemas, tal como si fuere un acto fallido, es al menos una protofilosofía?, c) y de esta manera ¿el adolescente, como el filósofo, es aquél quien buscando, acaricia el saber?, d) ¿qué es entonces lo que hace que el adolescente sea la figura más semejante al filósofo y lo podamos analogar?, e) y finalmente ¿cuál será entonces la tarea de la enseñanza de la filosofía si hacemos esta consideración?

Palabras clave: adolescente, protofilósofo, protofilosofía, escuchar.

ABOUT THE POSSIBILITY OF THINKING TO THE ADOLESCENT LIKE AN INCIPIENT PHILOSOPHER CAN WE TALK ABOUT PROTOFILOSOPHY IN THE ADOLESCENT?

Abstract: The objective of this work does not consist of making a study about the adolescence, in this way it is not a critical study, but rather, to see if it is possible to think, and why not, to imagine that the germ of the philosophy is in that stage of the life, and what must or can we make (it fits if us as a task) from the education of the philosophy to contribute to it.

This work will be oriented to try to give an answer to these questions: a) is the genius that attributes Jaspers to the children, lost in the adolescence or is it increased? b) is the return again and again on the problems, as a failed act a protophilosophy? c) by this way, is it not possible that the adolescent, like the philosopher, by looking for, he/she caresses the knowledge? d) what is which does the adolescent similar to the philosopher figure and make a possible analogy between them? e) and finally, which will be the task of the philosophy education if we make this consideration?

Key words: Adolescent, protophilosopher, protophilosophy, to listen.

Fecha de recepción: enero 14 de 2009
Fecha de aceptación: septiembre 6 de 2009

Gastón Beraldi: Profesor en Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Doctorando en Filosofía por la U de Buenos Aires. Jefe de Trabajos Prácticos en Filosofía y en Introducción al Pensamiento Científico de la misma universidad.

Correo electrónico: ggberaldi@yahoo.com.ar ó gberaldi@derecho.uba.ar

ACERCA DE LA POSIBILIDAD DE PENSAR AL ADOLESCENTE COMO UN INCIPIENTE FILÓSOFO ¿ES POSIBLE UNA PROTOFILOSOFÍA EN EL ADOLESCENTE?*

“¡Qué inútiles éramos! Cada uno de nosotros habría podido disputar al otro el honor de ser el más inútil. No queríamos significar nada, representar nada, tender hacia nada, queríamos carecer de porvenir, lo único que queríamos era no ser útiles para nada, cómodamente tendidos en el umbral del presente: ¡y realmente éramos todo eso, bueno para nosotros!”

Nietzsche

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo más que realizar un estudio crítico de la adolescencia, consiste en, realizar algunas consideraciones para pensar, y por qué no imaginar, que el germen de la filosofía se encuentra en ese estadio de la vida, y qué podemos o debemos hacer (si es que nos cabe como tarea) desde la enseñanza de la filosofía para contribuir a ello.

Ahora bien, por un lado, se pretende en este trabajo ir más allá de la hipótesis de Jaspers que atribuye a la genialidad de las preguntas filosóficas de los niños el origen de la existencia de la filosofía en el hombre, y así la cuestión será: a) ¿Esa genialidad se pierde en la adolescencia o se incrementa? Por otro lado, se pretenden rechazar los prejuicios existentes acerca de las aptitudes y actitudes del adolescente frente a la enseñanza de la filosofía y así las cuestiones a problematizar serán: b) ¿Las ansias de satisfacción del deseo en el adolescente son una traba o

* Con algunas modificaciones posteriores, este trabajo, ha sido producto de la participación como expositor en las XV Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía, Coloquio Internacional 2008, llevadas a cabo en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, en octubre de 2008.

posibilitan el surgimiento del filosofar? c) ¿este volver una y otra vez sobre los problemas, tal como si fuere un acto fallido, es al menos una protofilosofía? Cabe aclarar, antes de continuar enumerando los problemas a indagar, qué entendemos por protofilosofía y protofilósofo. El término “protofilosofía” es polisémico y una de sus acepciones es como metafísica, y así definía Aristóteles a la filosofía primera.

También la entiende como metafísica Ferrater Mora, pero como una etapa necesaria al advenimiento de la filosofía, sería propiamente la denominada filosofía cosmológica. En un sentido similar se la considera como una filosofía incipiente. Finalmente, otro sentido del término, utilizado en este caso en el medio romano, se entiende como filosofía popular, como narraciones de concepciones que cifran el sentido del universo, del tiempo, del hombre, la muerte y la divinidad. Existe diversidad de posiciones acerca del comienzo histórico de la filosofía, hay quienes sostienen que hay una ruptura entre el pensamiento mítico y el racional, y otros que afirman cierta continuidad. Y esta continuidad es tal que no sólo sostiene la existencia de una filosofía antes de la filosofía (con Homero y Hesíodo) respecto a un período pre-Tales, sino también al período pre-platónico, y que recién con este filósofo comenzaría propiamente la filosofía. De esta manera, podrá existir diversidad también para pensar el comienzo del filosofar en el adolescente. Pero el sentido que aquí se le dará es el de una incipiente filosofía, que paradójicamente, Aristóteles, ya consideraba filosofía.

Continuando ahora con la enumeración de los problemas a tratar, nos preguntamos d) ¿El adolescente, como el filósofo, es aquél quien buscando, acaricia el saber? y e) ¿Las actitudes críticas del adolescente frente a la autoridad y la tradición, lo analogan, de alguna manera, al filósofo? Finalmente se intentará presentar en este breve análisis qué podemos hacer desde la enseñanza de la filosofía, y así, la cuestión intentará establecer: ¿Cuál será entonces la tarea de la enseñanza de la filosofía si hacemos estas consideraciones?

1. DEL NIÑO “FILÓSOFO” AL ADOLESCENTE “FILÓSOFO”

En reiteradas ocasiones hemos escuchado que enseñar filosofía en el nivel medio de la educación es una tarea titánica y hasta imposible, y esto no tanto por la dificultad que puede causar la utilización de conceptos o estructuras propias de la filosofía, sino más bien porque los alumnos no están habituados a un tipo de pensamiento abstracto, y porque los temas les son extraños.

Me propongo aquí desestimar ese prejuicio, mediante la demostración de que la estructura de pensamiento del adolescente y su posición crítica frente a la realidad y la vida, posibilitan en mayor medida el aprendizaje de la filosofía.

En *La filosofía*, Jaspers sostiene que las preguntas de los niños dan cuenta de que el hombre filosofa (Jaspers, 2003, p.9). Creo que no cambiaría mucho el escenario, si en vez de pensar en niños, pensáramos en adolescentes, en tanto estos también, y como se intentará demostrar, filosofan; aun en mayor medida que los niños. Sin embargo, suele haber una objeción, obra de la casualidad, que estos niños no han seguido filosofando y que cuando crecen pierden esa genialidad que poseían (Jaspers, 2003, p.10). Esta objeción quizá pueda darse para la distancia existente entre la niñez y la adultez, pero, ¿Sucede lo mismo si pensamos en la distancia entre la niñez y la adolescencia?

Estudios acerca de la psicología del niño y del adolescente sostienen que hay una ruptura neta entre una etapa y otra. Ahora bien, el objetivo de este apartado es, por un lado, mostrar que esa ruptura existe, y por otro demostrar que la etapa de la adolescencia posibilita en mayor medida las aptitudes y actitudes filosóficas; y así sostener como afirma Jaspers, que si los niños filosofan, más aun lo hacen o lo pueden hacer los adolescentes.

1.1. Algunas nociones de la Psicología del adolescente

Ana Cauló en un artículo denominado “Adolescentes y filosofía” analiza los rasgos del adolescente para pensar en la enseñanza de la filosofía. Allí, indagando en concepciones psicológicas, indica que hay dos grandes tendencias de análisis, una que considera a la adolescencia como una etapa de turbulencias, conflictos y búsqueda de equilibrio, la otra la toma como una etapa de adaptación a la sociedad adulta (Cauló, 1996, p.6). Por supuesto que éstas no son las únicas tendencias, pero son las más antagónicas.

En primer lugar quisiera rechazar esta distinción, y me inclinaría a pensar que en realidad no son dos tendencias distintas, sino más bien dos momentos de la adolescencia: pues la que considera a la adolescencia como una etapa de adaptación, es el resultado de la que la considera como etapa de conflicto. Así, sólo serían dos momentos de esa etapa, dado que la adaptación surge en tanto hay un conflicto previo y nos adaptamos a algo que no está en nuestro marco de actividades cotidianas o en nuestras pautas culturales o sociales. Sería algo semejante a lograr un consenso con lo que se le enfrenta al adolescente. Recordemos las palabras de Heráclito “Lo contrario se pone de acuerdo; y de lo diverso la más hermosa armonía, pues todas las cosas se originan en la discordia” (Heráclito, 1983, p.198).

Por ejemplo, si no tuviéramos nada enfrente que se nos impone, como costumbres sociales o como poder, no habría conflicto alguno, ¿O acaso alguien pensaría en la muerte como algo conflictivo o problemático si ésta no fuese una posibilidad efectiva?

Así, la tendencia que piensa al adolescente en etapa de adaptación, es el resultado de la que lo piensa como conflicto y de cómo el adolescente intenta adaptarse porque vive en el conflicto.

Pero hasta aquí sólo se ha expuesto cómo se desarrollaría la identidad adolescente, pero no se ha dicho nada acerca de cómo es el tránsito del niño filósofo de Jaspers a un posible adolescente filósofo.

1.2. Tránsito de la niñez a la adolescencia: del niño “filósofo” al adolescente “filósofo”

1.2.1. Aptitudes

Aníbal Ponce, en *Ambición y Angustia de los adolescentes* muestra los cambios que operan en el niño en su transición a la adolescencia e indica que a la serenidad y confianza de la niñez le suceden la inquietud y el desconcierto y las respuestas de la infancia ante los problemas del mundo ya no le satisfacen.

En Piaget encontramos que aquello que distingue a la adolescencia en su desarrollo intelectual es la adquisición del pensamiento formal que se presenta como un pensamiento proposicional e hipotético deductivo, dejando de lado el pensamiento concreto de la etapa infantil (Piaget, 1986, p.97). De esta manera, como afirma Cauló, “[...]la presencia del pensamiento hipotético deductivo le posibilita al adolescente plantearse problemas que poca relación tienen con la vida diaria, y [le permiten] elaborar teorías abstractas” (Cauló, 1996, p.9).

Asimismo, July Bernard de Cháneton, en *La filosofía en la escuela secundaria*, indica que es en la adolescencia cuando la reflexión aparece por primera vez de una manera diferente a la de la niñez y a la de la etapa adulta. “[Allí], el asombro, la duda, la inquietud, la rebeldía, la angustia, la vergüenza, el amor, la timidez, colorean insistentemente todos sus actos y sus pensamientos”(De Cháneton, 1965, p.13).

Este tipo de pensamiento, característico de la filosofía, constituiría, como sostiene la misma Cauló, la condición de posibilidad del filosofar (Cauló, 1996, p.11). De esta manera, la adquisición del pensamiento formal-abstracto, la imaginación, y la elaboración de hipótesis, le posibilita pensar en cuestiones que hasta esa etapa le eran extrañas, no cotidianas.

Quizá esto alcance para rechazar el prejuicio inicial; pero, si además tenemos en cuenta la paradójica situación de que quienes más han asimilado los conocimientos en la educación familiar, en la escolar o a través de los medios de comunicación,

más se resisten a someterlos a crítica y a modificarlos, contamos en la filosofía con la ventaja de que, por ser precisamente más ajena, más extraña al medio social, los alumnos se acercan a la materia sin un bagaje de ideas previas, sino que, en la mayoría de los casos, son problemas ante los cuales ellos ya han comenzado a enfrentarse. Y esto, precisamente, facilitaría el planteamiento de los problemas y la actitud crítica hacia ellos.

1.2.2. Actitudes: Desear y acariciar

En la actualidad, nos encontramos con la hegemonía de un modelo que consagra como valor superlativo la adquisición instantánea de nuestros deseos, obtener lo que deseamos de manera inmediata. Sin embargo, en muchas ocasiones se presenta a este argumento como obstáculo al momento de pensar filosóficamente. Nuevamente me propongo intentar despejar este prejuicio.

Se había afirmado anteriormente cómo el adolescente, a partir del conflicto, intentaba obtener cierto equilibrio. De hecho, vemos que, constantemente, los adolescentes en las aulas, dominados por las ansias de un equilibrio que su propia conflictividad había roto, piden respuestas certeras a sus docentes.

Vemos aquí entonces qué papel juega el deseo, ya que, “[...] es el movimiento del deseo el que, mantiene unido lo separado o separado lo unido” (Lyotard, 1998, p.97). Es este deseo de respuestas ciertas el que mantiene el conflicto. De esta manera, podemos encontrar en la estructura del deseo, la estructura del filosofar, y por este motivo, propongo hacer algunas breves referencias respecto del deseo sin pretensión de exhaustividad alguna.

En filosofía hay *φιλέιν*, amar, estar enamorado, desear. Pero ¿Qué es el deseo? Esto mismo se pregunta Lyotard en *¿Por qué filosofar?*, y afirma que en el deseo hay una estructura de presencia-ausencia, “[...] el deseo [...] es el movimiento de algo que va hacia lo otro como hacia lo que le falta a sí mismo. Eso quiere decir que lo otro [...] está presente en quien desea, y lo está en forma de ausencia” (Lyotard, 1998, p.81).

Sin embargo, en “filosofía” el deseo, tradicionalmente, es deseo de *σοφία*, de sabiduría. Pero quizá, como afirma Lyotard respecto de Alcibíades, “[...] toda la sabiduría consista en escuchar esta ausencia y en permanecer junto a ella” (Lyotard, 1998, p.95).

La polisemia del término adolescente nos permitiría definirlo como aquél que roza o acaricia el saber. (Diccionario Latín-Español, 1960, pp.14 y 456) -en tanto deriva del latín “*adulescens*”, participio presente del verbo “*adolescere*”, (crecer, arder, acariciar, suavizar) y “*scio*” (saber) ¿Y no es el filósofo aquél que roza o

acaricia el saber? Aquél que escucha su ausencia y permanece junto a ella. ¿Es el filósofo el que ante la distinción realizada con el sabio en el *Banquete*, es quien no estando en posesión del saber, lo busca constantemente, lo desea? ¿Y cuando deseamos algo, no lo acariciamos intelectualmente?

Bien, de eso se trata esta parte del trabajo, de intentar mostrar cómo el adolescente, acaricia, roza y desea el saber, pero de manera frustrante, no lo obtiene, y vuelve constantemente en su búsqueda, y homológamente al filósofo, se falla a sí mismo.

Liotard, sostenía que “[...] la lección inaugural de los filósofos, que se repite una y otra vez tiene cierta semejanza con un acto fallido [El término de *acto fallido* es la traducción literal del alemán *Fehlleistung*. Los actos fallidos son acciones defectuosas debido a la interferencia de algún deseo inconsciente]” (Lyotard, 1998, p.79).

¿Y sucede algo muy semejante cuando el adolescente se plantea cuestiones que, para él, resultan vitales?, ¿Vuelve a preguntarse una y otra vez, vuelve sobre el mismo tema en reiteradas ocasiones, para encontrar, en cada momento, respuestas diferentes que lo hacen replantearse la cuestión?

Por supuesto que, de analogías semejantes no podremos extraer conclusiones irrefutables, pero creo que tampoco le cabe la tarea al filósofo el extraer tales conclusiones (en caso de que fueran posibles), ya que él es quien busca incesantemente, –de hecho, Aristóteles, llamaba a la filosofía, la ciencia que se busca (*ζητούμενη επιστήμη*) –pero que no encuentra, ya que de hacerlo, se abandonaría y no desearía más.

De esta manera, como afirma Ortega “[...] el objeto de la filosofía [...] tendrá que ser en un sentido muy esencial el buscado, el perennemente buscado [...] [y así,] [...] la filosofía no brota por razón de utilidad, pero tampoco por sinrazón de capricho” (Ortega y Gasset, 2007, pp.74 y 102).

La razón quizá podamos atribuírsela al deseo, y para los filósofos del deseo, éste es productivo, constructivista y positivo como potencia positiva, a la manera de Spinoza o de Nietzsche.

Creo que los argumentos precedentes muestran cómo ese deseo que se piensa como perjudicial, no lo es, y posibilitaría, de alguna manera, junto con la actitud crítica, conflictiva y el pensamiento abstracto propio del adolescente, la emergencia del filosofar.

1.2.3. Actitudes: Combatir y destruir

Sin embargo, para filosofar no alcanza con una actitud crítica, un pensamiento abstracto y el deseo como motor, porque en la filosofía hay lucha, hay combate y el combate es con argumentos. Nuevamente convoco a las palabras de Heráclito cuando afirma que “[...] la guerra es el padre y el rey de todas las cosas” (Heráclito, 1983, p.220).

Ahora, si hubiera acuerdo acerca de los problemas a tratar y de los métodos para solucionarlos, como sostiene Comesaña, no habría mucho lugar para la argumentación (Comesaña, 1998, p.113).

En el adolescente, encontramos los argumentos muchas veces cargados con la ironía como una constante en su hablar y que, como recurso retórico, combate, poniendo en juego todas sus sensaciones. ¿Era acaso la ironía una característica de Sócrates en los diálogos platónicos? y ¿No lo es también en muchos otros filósofos?

Esos argumentos y la ironía tienen un objetivo que cumplir, y para hacerlo, hay que destruir, porque de la filosofía no se puede esperar jamás enunciados definitivos que aquieten los ánimos (Funke, 1968, p.9), ni una verdad última que calme nuestros corazones. Es esa destrucción lo propio de la actitud crítica del filosofar.

Pero en las palabras que Enrique Dussel toma de *Ser y Tiempo*, encontramos que “[...] destruir es un des-atar, des-montar, escombrar [...] pero no arruinar [...]. Destruir no significa aniquilar, sino desarticular, separar y poner a un lado [...] abrir nuestro oído” (Dussel, 1996, p.6).

Por este motivo, la filosofía nunca es aquél lo mismo; y volvemos una y otra vez a ella, porque es a la historia a lo que se alude con la destrucción, ya que ésta lo que quiere es: “[...] ablandar la tradición endurecida y disolver las capas encubridoras producidas por ella” (Heidegger, 2007, p.32).

En la transición de la niñez a la adolescencia, el adolescente comienza a cuestionar la figura paterna y materna. Surge una crisis que pone en cuestión los valores familiares. Así, fijémonos que el nacimiento de la filosofía, por su parte, es la puesta en crisis de los valores tradicionales. Hay una ruptura con el orden anterior que dogmática (o acriticamente) decía cómo debíamos pensar o actuar, y esto se constituye para el adolescente en el objeto posible de su destrucción. En esa destrucción surge un *lo otro*, lo destruido y en la oposición de los contrarios, debe surgir ahora el momento de la armonía. [Deseo dejar en claro que con “destrucción” no pretendo analizar si hay o no en el adolescente actitudes destructivas *per se* o autodestructivas, esto sería impertinente para el tema; y realizar un análisis de la cuestión excedería los límites planteados].

De esta manera, como sostiene Cauló “[...] desde el punto de vista social, el adolescente luego de rechazar las pautas culturales heredadas, las adopta y modifica” (Cauló, 1996, p.12).

Así, en palabras de Pablo Plaza, la tarea no es solamente destruir, sino construir nuestras propias fortalezas, para construir algo propio que dé cuenta de todo lo que descubrimos en nuestra tarea de desarmar y armar (Plaza, 2007, p.4).

2. LA TAREA DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA

2.1. Desear, acariciar, combatir y destruir-escuchar y callar

Ahora bien, se ha sostenido aquí una concepción dinámica de la adolescencia, como un proceso donde, a partir del conflicto, se intenta construir algo nuevo y se pasa de un pensamiento concreto a un pensamiento formal-proposicional y abstracto.

De esta manera, si pensamos en una concepción dinámica y procesual de la adolescencia, por qué no plantear entonces una enseñanza de la filosofía como actividad, como proceso de conocimiento y no como depósito de saberes, porque propiamente, la filosofía no es enseñable, como sostiene Kohan: “[...] pretender enseñar una filosofía en el sentido de transmitirla sería ir contra la propia existencia del pensar filosófico que exige problematización, reflexión, interioridad” (Kohan, 1996, p.144).

Así, enseñar no es transmitir ni reproducir, porque, como afirma Cerletti en la enseñanza está la razón como mediadora y, razonar es producir, no reproducir, y en tanto es producción es una actitud activa frente al conocimiento*. Pero además, la filosofía no se puede enseñar porque los planteamientos filosóficos no pueden ser instalados por el docente, esos planteamientos surgen o no de las vivencias de los individuos en la vida social. Y asimismo la filosofía no se transmite como puede suceder con otros tipos de conocimientos disciplinarios, porque no es disciplina, es actividad que se va construyendo en proceso, y así no hay saberes previos.

Además, en este proceso debemos atender tanto a las aptitudes como a las actitudes del adolescente. Así, si contamos entre las aptitudes adolescentes: el pensamiento hipotético y abstracto; y entre sus actitudes: el desear, acariciar,

* Comentario del Dr. Alejandro Cerletti realizado en su exposición de la apertura a las XII Jornadas de Enseñanza de la Filosofía realizadas en Buenos Aires en el mes de octubre del año 2005.

combatir y destruir; todas estas, aptitudes y actitudes propias del filósofo, entonces, desde la enseñanza de la filosofía, debemos tender a potenciarlas.

En este proceso, donde el adolescente desea, acaricia, combate y destruye, el docente de filosofía se encuentra escindido y, como docente, le caben dos tareas, una positiva y otra negativa, la primera consiste en construir un lazo común, la segunda y la más importante, consiste en escuchar, pero como sabemos que los adolescentes requieren incesantemente respuestas que satisfagan sus deseos, ante ello, al docente de filosofía, finalmente, sólo le cabe callar, porque de no hacerlo no cabría más la existencia del deseo y el juego concluiría. Entonces, como filósofo que enseña le cabe cuestionar y replantear permanentemente su práctica docente.

Así, si pensamos en la enseñanza de la filosofía como proceso, éste es un proceso hermenéutico que surge del deseo y que vuelve constantemente a él pero que va cobrando y conformando sentidos en su camino.

Podemos pensar entonces que son sus vivencias (en sentido amplio) las que posibilitarían la emergencia del filosofar en el adolescente, tal como se dio en Mileto, allá por el siglo VI a.C., así, “[...] nadie por ser joven dude en filosofar ni por ser viejo de filosofar se hastíe” (Epicuro, 2001, p.59) Φ

REFERENCIAS

Bernad de Cháneton, July (1965), *La filosofía en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Eudeba.

Barnes, Jonathan (1992), *Los presocráticos*, Madrid, Cátedra.

Bourdieu, Pierre (s/f), *Sociología y cultura*, México D.F., C.N.C. y A.

Cauló, Ana C. (1996), *Adolescentes y filosofía*. En línea. Internet. Accesible en <http://cablemodem.fibertel.com.ar/sdisegni/adol-y-filo.htm>, (Consulta 05/07/2008), Buenos Aires, Instituto de Filosofía.

Cohn-Bendit, Daniel, Sartre, Jean P., Marcuse, Herbert (1982) *La imaginación al poder*, Barcelona, Argonauta.

Comesaña, Juan Manuel (1998), *Lógica informal, falacias y argumentos filosóficos*, Buenos Aires, Eudeba.

Cotofleac, Vasilica, "Éidos popular y abstracción académica" en *Revista A Parte Rei*, Nº 48, noviembre 2006, 15 pág. En línea. <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/vasilica48.pdf>. (Consulta 05/07/2008).

Diccionario Latín-Español (1960), Barcelona, Sopena.

Dussel, Enrique (1972), *Para una de-STRUCCIÓN de la Historia de la Ética I*, México-Buenos Aires, Ed. Ser y Tiempo.

Epicuro (2001) "Carta a Meneceo" en *Sobre la felicidad*, Madrid, Debate, pp.57-66.

Ferrater Mora, José (1964), *Diccionario de filosofía*, Buenos Aires, Sudamericana, 5ª.

Funke, Gerhard (1968), "La cuestión del objeto propio de la filosofía" en *Revista de Filosofía*, Nº 20, La Plata, Instituto de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp.7-26.

García, Víctor O. (2000), "El Espejo Transparente" en *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*, Nº3, enero 2000, s.p. En línea: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/1/nota-3.htm> (Consulta 22/06/2008).

Heidegger, Martin (2007), *El Ser y el Tiempo*, Traducción de José Gaos, México D.F-Buenos Aires, F.C.E.

Heráclito (1983), *Parménides-Heráclito. Fragmentos*, Traducción de Luis Ferré, Barcelona, Orbis.

Jaspers, Karl (2003), *La filosofía*, Traducción de José Gaos, México, D.F., F.C.E.

Kohan, Walter (1996) "Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales" en *Aula Nº8*, Salamanca, Ed.Universidad de Salamanca, pp.141-151.

Laplanche, J y Pontalis, J. (1981), *Diccionario Psicoanalítico*, Barcelona, Editorial Labor.

Liotard, Jean F. (1998), *¿Por qué filosofar?*, Traducción de Godofredo González, Barcelona, Altaya.

Nietzsche, Friedrich (2000), *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Traducción de Carlos Manzano, Barcelona, Tusquets.

Ortega y Gasset, José (2007), *¿Qué es la filosofía?*, Madrid, Austral.

Piaget, Jean (1986), *Seis estudios de psicología*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta.

Platón (1985), *Banquete*, Traducción de Luis Gil y María Araujo, Madrid, Sarpe.

Plaza, Pablo, *La destrucción y construcción de textos filosóficos: una experiencia de lectura y escritura crítica*. En línea. Internet. Agosto 2007. Accesible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%206.1.PLAZA.pdf (Consulta: 10/04/08).

Ponce, Anibal (1936), *Ambición y angustia de los adolescentes*, Buenos Aires, Ed. Rosso.

Rancièrè, Jacques (2006), *El maestro ignorante*, Buenos Aires, Tierra del sur.