

Experiencias reflexivas de sentido de vida y enseñanza de la filosofía en la educación media

Reflective experiences of meaning in life and teaching philosophy in high school

Mariem Katerine Madera Machado

Universidad de Panamá

Docente Secretaría de Educación del municipio de Montería

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5983-1986>

Correo electrónico: geografa0891@gmail.com

URL: https://revistas.up.ac.pa/index.php/punto_educativo/article/view/8220

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17449668>

Resumen

Hoy es posible ver la escuela como lugar de tensión entre dos discursos; por un lado, el discurso institucional con su preocupación por la calidad educativa y los resultados de las pruebas externas. Y por el otro lado, el vaciamiento del sentido de la educación que experimentan los jóvenes; ante este panorama la escuela pareciera enfrentar una exclusión de la experiencia vital y son las maestras y maestros quienes deben ayudar a resignificarla como un lugar de resistencia; entendiendo la resistencia no como oposición o negación sino como sinónimo de contemporánea, una escuela que propicie escenarios de reflexión en los que el estudiantado analice su experiencia vital como un paso hacia la construcción de su subjetividad, en este contexto la clase de filosofía se convierte en un escenario clave. Es aquí donde surge la inquietud por ¿Cómo influye la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva del sentido de vida en estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander?; el propósito general de la investigación que se está adelantado es comprender y analizar la influencia de la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva del sentido de vida en estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander de la ciudad de Montería, Colombia. Para su desarrollo se propone un enfoque de articulación paradigmática entre la hermenéutica moderna, la teoría crítica y la filosofía de la educación, teniendo cuatro conceptos claves; experiencia reflexiva, sentido de vida, enseñanza de la filosofía y género.

Palabras claves: Sociedad contemporánea, escuela secundaria, enseñanza de la filosofía.

Abstract

This reflective essay is part of a research exercise on the reflective experiences of meaning in life and the teaching of philosophy in high school students in Colombia. The main goal is to reflect on the importance of redefining the role of the school in the construction of meaning of life in young people through the teaching of philosophy as a way of life, in a context in which the school has become a territory of tension between two discourses; an institutional one represented by educational policies and their concern for results and continuous improvement; and the discourse of students who are deprived of the meaning of education. It is proposed, then, to think of the school as a place of resistance, understanding resistance not as opposition or denial but as a synonym of contemporary, a school in which the main concern and central axis is the formation of the being. The author followed an approach of paradigmatic articulation between modern hermeneutics, critical theory and the philosophy of education based on authors such as Gadamer, Bauman, Han, Larrosa and Bárcena. Consequently, the conceptual approach addresses some characteristics of contemporary society, the challenges it represents for secondary school and the reflective experiences of meaning in life as a pedagogical commitment to confront the exclusion from the world of life that characterizes contemporary school.

Keywords: Contemporary society, secondary school, philosophy teaching.

Introducción

Hacer referencia a la escuela del siglo XXI es hablar de una serie de tensiones y desafíos, son comunes las críticas sobre todo lo que está mal con el sistema educativo, pero al mismo tiempo se confía plenamente en su poder transformador de la sociedad. Discursos como el de la calidad educativa asociado a la aplicación de evaluaciones estandarizadas ha generado cambios en la forma como se abordan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues se desplaza la obligación del mejoramiento de la calidad a las instituciones educativas y los docentes, en la medida que son ellos quienes deben ajustar sus procesos académicos y administrativos a los lineamientos definidos.

Mientras la escuela está preocupada por alcanzar mejores resultados, escalar puestos en los rankings y mejorar sus índices de calidad; los estudiantes están en sus dispositivos electrónicos yendo de una ventana a otra hasta encontrar algo que llama su atención, se enfrentan a lo que Bauman llama un vaciamiento del sentido de la educación donde en ocasiones no le encuentran sentido a lo que la escuela les ofrece. De esta manera se encuentra la escuela inmersa en una trama de tensión, se les exige a los estudiantes el cumplimiento de unos estándares de calidad que no les interesa cumplir, situación que conlleva a un

descuido de la experiencia, los estudiantes van a clases, están en el aula, pero no les pasa nada respecto a la construcción de conocimiento, lo que aprenden no contribuye a la toma de decisiones más responsables e informadas. Dentro de este contexto surge la inquietud por ¿cómo influye la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva del sentido de vida en estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander?

Ante el descuido de la experiencia, urge resignificar la escuela como un lugar de resistencia, entendiéndola no como oposición o negación sino como sinónimo de contemporánea, una escuela que propicie escenarios de reflexión en los que las/os estudiantes analicen sobre su propia experiencia vital como un paso en la construcción de su subjetividad. El objetivo central de este texto es reflexionar sobre la influencia de la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva del sentido de vida en estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander de la ciudad de Montería, Colombia.

Para su desarrollo se opta por un enfoque de articulación paradigmática entre la hermenéutica moderna, la teoría crítica y la filosofía de la educación; siguiendo autores como Gadamer, Bauman, Han, Bárcena y Larrosa. El texto se organiza en tres apartados, en el primero se explora el descuido de la experiencia en la escuela, en el segundo se reflexiona sobre el lugar de las experiencias reflexivas de sentido de vida en la enseñanza de la filosofía; por último, se muestra el abordaje metodológico desde el cual se busca comprender las experiencias reflexivas de sentido de vida.

El descuido de la experiencia en la escuela del siglo XXI

A partir de los años noventa se consolida en las políticas educativas de casi todos los países latinoamericanos un discurso de la calidad educativa, traducido en una cultura de la evaluación estandarizada, “en su primera etapa los sistemas de evaluación de la calidad educativa tenían la prioridad de diagnosticar el estado de los aprendizajes en áreas como lengua y matemáticas” (Rivas & Scasso, 2019, p. 118). Discurso que cobra mayor relevancia a partir del año 2000, con la aplicación por primera vez del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) por parte de la OCDE para evaluar a estudiantes de 15 años en lengua, matemáticas y ciencias.

Esta visión de la medición de la calidad educativa reduce la idea de una educación integral a los resultados de un examen; Colombia no se encuentra por fuera de esta realidad, si bien la Ley General de Educación (1994) define la educación como un proceso de formación permanente basada en una concepción integral de la persona donde se propende por la formación de un ciudadano crítico que conozca su realidad y esté en capacidad de ayudar a transformarla, mediante el respeto de los derechos humanos, la participación ciudadana, la adquisición y generación de conocimientos. El país tiene una fuerte tradición asociada al proceso de evaluación estandarizada, según el ICFES (s.f.):

La primera versión del examen fue creada en 1968 con el único propósito de apoyar los procesos de admisión de las instituciones de educación superior; desde 1980 este se convirtió en un requisito formal para ingresar a este ciclo educativo y sus resultados empezaron a ser referentes de la calidad educativa impartida en los colegios de acuerdo al Decreto 2343 de 1980 (s.f., p. 2).

Son muchos los cambios que ha experimentado la prueba con la adopción del modelo educativo basado en competencias, sin embargo, es con la expedición de la Ley 1324 de 2009 que se vuelve la aplicación de pruebas estandarizadas el principal mecanismo para evaluar la calidad de la educación ofrecida por las instituciones educativas, este énfasis ha producido cambios en la manera como las instituciones educativas enfrentan los procesos educativos.

Hecho que se ha intensificado desde el segundo semestre del año 2014, con la publicación anual de la clasificación de las instituciones educativas con base a los resultados de la prueba SABER 11°, dividiéndolas en cinco categorías, A+, A, B, C y D. La información proporcionada por ese ranking se ha convertido en el instrumento por excelencia para premiar a las instituciones educativas y las secretarías educación de las entidades territoriales certificadas.

Esta situación ha provocado que las instituciones educativas entren en una carrera por “preparar” lo mejor posible a las/os estudiantes adecuando el currículo a lo evaluado por las pruebas externas y excluyendo todo lo que no ayude a mejorar los resultados y escalar puestos en el ranking, además del surgimiento de un nuevo actor del proceso; las empresas de preparación para las pruebas externas.

Desde las primeras etapas del proceso escolar, la niña o el niño tiene que dar cuenta de que aprendió y lo hizo en el tiempo estipulado, entre más rápido mejor. Mientras los estudiantes que tardan un poco más o simplemente no alcanzan los resultados esperados son vistos como un problema y en ocasiones son excluidos de las instituciones educativas con el fin de no afectar los resultados en las pruebas estandarizadas.

Mientras la escuela está preocupada por las competencias y los resultados; los estudiantes están frente a sus dispositivos electrónicos, pasando de una ventana a otra hasta encontrar algo que logre atraer su atención; el flujo constante de imágenes y sonidos sobreestiman sus mentes, son nativos digitales, pulgarcitos y pulgarcitas al decir de Serres (2013). La entrada a clase representa un verdadero reto para su atención, ellas/os acostumbrados a ir de un contenido a otro, con un tiempo de concentración corto; se enfrentan a periodos de clase de más de 50 minutos. Para Han (2019):

Esta atención dispersa se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Dada, además su escasa tolerancia al hastío, tampoco admite aquel aburrimiento profundo que sería de cierta importancia para un proceso creativo (2019, p. 35).

El poco interés que muestran los estudiantes por sus procesos educativos, la falta de emoción por el conocimiento, el aumento de la deserción escolar, apatía al estudio y la desesperanza del futuro son problemas a los que se enfrenta la escuela del siglo XXI, sumado a que dejó de tener el monopolio del conocimiento. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, es posible ver la escuela como lugar de tensión entre dos discursos; por un lado, el discurso institucional con su preocupación por la calidad educativa y los resultados de las pruebas externas. Y por el otro lado, el vaciamiento del sentido de la educación que experimentan los jóvenes; ante este panorama la escuela pareciera enfrentar una exclusión de la experiencia vital; los estudiantes van a clases, están en el aula, pero no les pasa nada respecto a la construcción del conocimiento, lo que aprenden no les ayuda a tomar decisiones conscientes e informadas.

Bauman (2005) ve en ese desinterés por el conocimiento y la educación un signo propio de la modernidad líquida. Para este autor, el estadio actual de la modernidad se caracteriza por la disolución de los sólidos preexistentes no con el objetivo de librar al mundo ellos, por el contrario, lo hizo para hacer espacio a nuevos y mejores sólidos.

Para encarar seriamente la tarea de construir un nuevo orden, era necesario deshacerse del lastre que el viejo orden imponía a los constructores. [...] Casi todos los poderes políticos o morales capaces de trastocar o reformar ese nuevo orden habían sido destruidos o incapacitados, por debilidad, para esa tarea. Y no porque el orden económico, una vez establecido, hubiera colonizado, reeducado y convertido a su gusto el resto de la vida social, sino porque ese orden llegó a dominar la totalidad de la vida humana, volviendo irrelevante e inefectivo todo aspecto de la vida que no contribuyera a su incesante y continua reproducción (Bauman, 2003, p. 10).

Dejando así la vida presa de una lógica de la liquidez, el cambio y la no permanencia. Este proceso de licuefacción ha despojado de su significado muchas prácticas sociales, cosas que antes tenían un significado realizarlas y se disfrutaban; hoy su realización es vista como una pérdida de tiempo. Bauman (2005) nombra esta situación como el síndrome de la impaciencia, “en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (p.22).

La educación está inmersa en esta lógica, es vista como un producto, más que como un proceso; verla como un proceso implica gradualidad en los aprendizajes, yendo de menor a mayor complejidad para que de esta manera el individuo vaya creciendo poco a poco. Por otro lado, si la educación es vista como un producto, se centra en los resultados y una vez pasa la novedad pierde su sentido.

La preocupación por el rendimiento tiene como objetivo aumentar la productividad, lo que se refleja en varios aspectos de la educación del siglo XXI; la preocupación por implementar una cultura de la medición y el mejoramiento continuo con sus índices de calidad educativa, la necesidad de preparar a los estudiantes de acuerdo a las exigencias de las empresas, la exposición mediática de los procesos académicos y las actividades realizadas en redes sociales. La escuela se ha transformado para responder a los cambios de la sociedad del siglo XXI y pretende transformar a los educandos en la misma línea.

“El sujeto obligado a rendir compite consigo mismo y cae bajo la destructiva coerción de tener que superarse constantemente a sí mismo” (Han, 2019, p. 95). Como es de esperar en una carrera sin final solo queda el cansancio y el hastío. Para hacer frente al vaciamiento de significado que experimenta la educación y la transformación de la escuela en una replicadora del discurso de la sociedad del rendimiento; es necesario reformular los métodos de enseñanza, resignificar el papel de la educación, disponer de escenarios académicos y de reflexión donde las/os estudiantes analicen no solo la sociedad en la que viven, también la forma como están viviendo, desnaturalizar la existencia.

Hoy más que nunca se requiere volver a la pregunta sobre la razón de ser de la escuela, ¿Cuál es el propósito de la educación?, ¿para qué enseñar?, ¿Cuál es la importancia de aprender lo que se enseña?; urge pasar la escuela y el ejercicio pedagógico por un filtro crítico.

En este contexto la clase de filosofía se convierte en un escenario clave donde las/os estudiantes piensen la realidad social y la vida propia desde diferentes perspectivas. Entrar al terreno de la filosofía es encontrarse con formas distintas de ver y pensar el mundo, caracterizadas por la admiración, la duda, la crítica y la búsqueda incesante de una comprensión de los fenómenos y del mundo de la vida. Por ello, no debe ser reducida a un saber netamente disciplinar, en el que se aborda la historia del pensamiento filosófico occidental, también puede ser vista como una postura del sujeto frente a la realidad, que lleva al estudiante a desnaturalizar lo cotidiano, a encontrarse con las grandes preguntas del ser humano, reconocer en situaciones de la vida cotidiana muchas de esas preguntas filosóficas y descubrir en el diálogo una herramienta poderosa para la construcción de conocimiento. Razón por la que impacta directamente en la formación del pensamiento y el ser.

Pensar la clase de filosofía como un escenario para hacer frente a la exclusión de la experiencia vital de las/os estudiantes en la escuela, implica colocar esas experiencias en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde esta perspectiva el papel del/a docente es generar el clima propio para la reflexión, pues no puede obligar a los/as estudiantes a pensar, ni mucho menos pensar por ellas/os o decir cómo se debe pensar. Para Zuleta (2020):

Sólo puede ser eficaz una educación, si busca enseñar a alguien algo que desea aprender. Hay cosas que no pueden ser simplemente obligatorias. Si a uno lo obligan a ir al cuartel con seguridad lo pueden obligar a marchar. Pero si lo quieren obligar a bailar o a pensar, sencillamente están perdiendo el tiempo. Tampoco se puede obligar a nadie a amar. Ese es el tipo de cosas que no pueden ser obligatorias y los educadores no deberían olvidarlo cuando realizan la labor de enseñar (2020, p. 45).

Que el estudiantado piense su vida, experiencias y expectativas es algo que no puede ser obligado, es una actitud debe nacer de su propio deseo, lo que sí se puede es propiciar un diálogo en el que maestra/o y estudiantes se embarquen en una experiencia reflexiva del sentido de vida. En este contexto de pensar la educación como una formación para el pensamiento y más exactamente la clase de filosofía como un lugar para pensar la experiencia vital, surge la inquietud por ¿Cómo influye la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva del sentido de vida en as/os estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander?

A partir de la pregunta central se definen cinco propósitos específicos; reconocer las experiencias reflexivas de sentido de vida de las/os estudiantes de educación media, caracterizar las experiencias reflexivas de sentido de vida de acuerdo al grado educativo al que pertenecen, evidenciar los cambios que experimentan las/os estudiantes de educación media respecto a sus experiencias reflexivas de sentido de vida desde una perspectiva de género, analizar el papel de la clase de filosofía en el desarrollo de una actitud reflexiva sobre el sentido de vida en estudiantes de educación media y sistematizar estrategias que posibiliten el desarrollo de una actitud reflexiva sobre el sentido de vida en estudiantes de educación media.

Es necesario resaltar un aspecto que a menudo es pasado por alto en el ejercicio de investigación; reconocer que, así como cada investigación tiene un contexto, es decir tiene unas circunstancias espacio temporales en las que se desarrolla el fenómeno a estudiar. También tiene un pretexto, un lugar de enunciación desde dónde el investigador observa y analiza el fenómeno para posteriormente plantear y abordar la investigación. Para el caso de la propuesta de investigación que se está construyendo; el contexto corresponde a la clase de filosofía de los grados décimo y undécimo de la institución educativa General Santander, donde desempeña su labor docente la investigadora y el pretexto está relacionado con la experiencia de la autora y en cómo evidencia cambios discursivos en las/os estudiantes a medida que se avanza en el proceso educativo; las preguntas, las reflexiones, las discusiones que se propician y la hacen cuestionarse sobre otro tipo de educación posible.

La Institución Educativa General Santander se ubica en el sur de la ciudad de Montería, en el barrio La Granja, uno de los barrios más populares de la ciudad; creada en el año 1962 por iniciativa del sacerdote

Pedro Molina. Se caracteriza por atender una población estudiantil compleja, de bajos recursos económicos, algunas/os de ellas/os son estudiantes que han presentado dificultades académicas y comportamentales en otros colegios por lo que les han cerrado las puertas y llegan al General Santander buscando una oportunidad para no salir del sistema, en ocasiones con la creencia errónea que porque la institución los recibe pueden seguir con sus patrones de comportamiento.

Lo anterior, hace que se presenten problemas de población flotante, pues a lo largo del año hay muchos retiros de estudiantes, la mayoría de ellos por traslados de las familias a otros lugares en búsqueda de mejores condiciones laborales, algunos porque al mostrar un bajo rendimiento académico prefieren retirarse y un menor número por problemas de convivencia. Estas características hacen de la Institución Educativa General Santander una escuela en la que se requiere de un fuerte trabajo en la parte actitudinal y emocional.

El principal aporte de la investigación que se está construyendo es resignificar la enseñanza de la filosofía como escenario que potencia la experiencia reflexiva de sentido de vida en estudiantes de educación media a partir del caso de la Institución Educativa General Santander en la ciudad de Montería – Córdoba.

El lugar de las experiencias reflexivas de sentido de vida en la enseñanza de la filosofía

Cuestionarse por la influencia de la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva de sentido de vida de estudiantes de educación media implica tomar una postura frente al conocimiento, ¿para qué enseñar filosofía en la educación media? La respuesta a esta pregunta nos devuelve al lugar de tensión del que se hacía alusión en las primeras páginas de este texto.

Según la Ley General de Educación (1994) la educación media tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales, la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo. Entre las áreas que contribuyen a alcanzar este objetivo, la ley reconoce como obligatoria, la filosofía; de acuerdo con el MEN (2010) “el conocimiento humano, la estética y la ética son conceptos filosóficos fundamentales que deben ser abordados en los niveles de educación media, dando prioridad al ejercicio mismo del filosofar sobre la exposición de las doctrinas que constituyen la tradición filosófica” (p. 12).

La propuesta del MEN sobre la enseñanza de la filosofía en la educación media es clara, busca despertar en las/os estudiantes una actitud crítica, abierta al diálogo, promoviendo una formación del pensamiento. Sin embargo, son comunes las críticas a lo que algunos docentes leen como la exclusión paulatina de la filosofía en el currículo, debido a que hasta el año 2013, la filosofía hizo parte de la prueba

SABER 11°, en ese año el ICFES publica un documento de Alineación del examen SABER 11° donde entre otros cambios, fusiona la prueba de lenguaje y filosofía dando origen a la prueba de lectura crítica; ante este cambio muchas instituciones educativas cambiaron la intensidad horaria en el currículo y el enfoque de enseñanza.

Esta situación representa una oportunidad para cambiar el rumbo y recuperar la filosofía como forma de vida, como formación del pensamiento, como ejercicio de la pregunta. Siguiendo lo expuesto por Fuentes (2015) “la filosofía como forma de vida es, desde sus inicios, una forma de problematización de lo supuestamente aprendido que convierte la educación en una tarea crítica” (p. 113).

En estos tiempos de la liquidez y el rendimiento caracterizados por un exceso de yo, la exposición mediática de la vida; es imperativo que la educación reivindique su poder transformador, es decir se abogue por una pedagogía crítica, la cual como afirma Valencia (2021) se fundamenta en aportar al individuo, por medio de la educación, las herramientas necesarias para alcanzar su auto emancipación y es innegable la valiosa contribución de la filosofía a esta tarea.

Enseñanza de la filosofía

La enseñanza de la filosofía como categoría analítica se ubica en el centro de los desarrollos teóricos de la filosofía de la educación, para Bárcena (2006):

La filosofía de la educación como una disciplina no es meramente un ejercicio teórico académico más o menos establecido, relevante y riguroso, sino como un saber que tiene que ver con el modo en el que constituimos una existencia singular en constante transformación; la educación como algo que tiene que ver con el relato, a veces bloqueado y casi siempre imperfecto, de lo que somos o de aquello a lo que aspiramos (2006, p. 246).

En consecuencia, puede entenderse la filosofía de la educación como un saber práctico, pero no en el sentido de la experimentación, de un saber hacer, por el contrario, se refiere a una acción de pensamiento, al cultivo de una actitud reflexiva, a una forma de vida. Al respecto Han, nos recuerda “Nunca se está más activo que cuando, a juzgar por la apariencia externa, no se está haciendo nada; nunca se está menos solo que cuando se está solo con uno mismo en la soledad” (Han, 2023, p. 105).

Bárcena (2006) reconoce en este modo de hacer y pensar filosóficamente, una forma de psicagogía, relacionada con la conducción de niños y jóvenes en formación hacia lo más relevante e inquietante de sí mismos: sus propias existencias. En otro de sus escritos identifica dos dimensiones presentes en la filosofía de la educación.

“Una dimensión teórica que aspira a la elaboración, crítica y análisis de conceptos y una dimensión práctico-experiencial; pues la educación – siendo a la vez proceso y resultado – es lo que a uno *le pasa* cuando se está (trans) formando. Es, podríamos decir, un *acontecimiento*” (Bárcena, 2013, p. 709).

Este último aspecto, remite directamente al concepto de experiencia. Importante señalar en este punto que pensar la filosofía como una forma de vida, no es un planteamiento exclusivo de Bárcenas, por el contrario, corresponde a toda una tradición dentro del pensamiento filosófico. Fuentes (2015) realiza un ejercicio genealógico donde muestra que la filosofía entendida como forma de vida, tal como se concibió en la antigüedad grecorromana, pierde ese carácter de opción vital en favor de una concepción de tipo gnoseológico, para la cual filosofar es pensar sobre el ser, no vivir de determinada manera.

Podría hablarse de una especialización de la enseñanza en el mundo moderno que conduce a separar el aprendizaje de lo que se hace para algo –fundamentalmente, en sentido productivo, laboral- del aprendizaje de lo que se hace para ser de determinada manera, que quedaría relegado en nuestras sociedades modernas al ámbito privado, familiar o, simplemente, ignorado (Fuentes, 2015, p. 315).

Desde esta perspectiva la enseñanza de filosofía se convierte en una forma de hacer frente al vaciamiento de significado y de experiencias que experimenta la educación, devuelve al sujeto y su experiencia vital al centro de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Experiencia reflexiva

La experiencia es definida por Larrosa (2006) como “eso que me pasa” es decir, la experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo y que, por lo tanto, no depende de mí. Larrosa expone ocho principios que a su parecer caracterizan la experiencia, a partir de un análisis de los términos contenidos en la definición.

Del primer término de la definición, *eso*, el autor reconoce tres principios; el principio de alteridad, el principio de exterioridad y el principio de alienación. El principio de alteridad se evidencia en que *eso que me pasa* es un encuentro con lo otro, con algo que es distinto a mí; el principio de exterioridad está relacionado con el *ex* contenido en la palabra experiencia, “no hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un eso, de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí” (Larrosa, 2006, p. 89) y el principio de alienación es porque, si *eso que me pasa* es ajeno a mí, “no puede ser de mi propiedad”, no puedo adueñarme de ella.

Estos tres principios están relacionados entre sí y llevan a pensar la experiencia como algo disruptivo, implica hasta cierto punto un detenerse y fijar la atención en algo que se hace presente ante el sujeto.

En un segundo planteamiento Larrosa (2006) se detiene a reflexionar sobre el *me*, de “eso que me pasa” e identifica otros tres principios; reflexividad, subjetividad y transformación. El principio de reflexividad, hace referencia a ese movimiento de ida y vuelta, la experiencia es un movimiento de ida en la medida que es un encuentro con eso que pasa, es un sujeto el que va al encuentro con la experiencia y es un movimiento de vuelta, porque el acontecimiento afecta al sujeto; lo que lleva al segundo principio, principio de subjetividad, “la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, la experiencia es para cada cual, la propia, cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2006, p. 90). Y el principio de transformación, pues el sujeto que hace la experiencia de algo, hace la experiencia de su propia transformación.

Por último, se centra en el *pasa* de la expresión “eso que me pasa” y da cuenta de dos principios más; el principio de pasaje, “la experiencia supone también, que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro” (Larrosa, 2006, p. 91). El principio de pasión en la medida que la experiencia al pasar en mí o por mí deja una huella, por lo tanto, no se hace, si no se padece.

En consecuencia, cuando se hace alusión al lugar de la experiencia reflexiva de sentido de vida en la enseñanza de la filosofía, en primer lugar, apela al principio de reflexividad propuesto por Larrosa (2006) un ejercicio de pensar eso que pasa por la existencia y que transforma a los sujetos, en este caso, estudiantes de educación media, en un movimiento de ida y vuelta. Pero no un ejercicio en abstracto, si no un ejercicio sobre la propia experiencia.

En segundo lugar, es un cuestionamiento por hacer de la enseñanza de la filosofía un escenario donde pase algo, un algo que forma y transforma al sujeto.

Sentido de vida

La pregunta por el sentido de vida es quizás uno de los interrogantes más importantes a los que se enfrenta el ser humano a lo largo de su existencia y para el que no hay una respuesta única, ni definitiva; sino que varía a lo largo de la experiencia vital. Para Han (2023) “la crisis del presente consiste en que todo lo que podría darle sentido y orientación a la vida se está derrumbando. La vida ya no se apoya en nada resistente que la sostenga” (p. 63).

De aquí, la importancia de hacer un lugar para la pregunta por el sentido de vida, pero no la pregunta en abstracto sino desde la experiencia reflexiva del sujeto y es que cuando nos detenemos a reflexionar sobre la forma como estamos viviendo, cuando nos preguntamos por el lugar desde donde estamos afrontando las situaciones, nos permitimos valorar la experiencia, es decir nos hacemos presentes y evidenciamos que mi actuar no solo me involucra a mí, sino también involucra a los demás.

El sentido de vida es al mismo tiempo, una construcción personal del sujeto y una construcción relacional (ser en el mundo) que se va configurando a lo largo de la vida, por lo tanto, no es algo que ocurra independiente de la escuela, sino que permea sus procesos de aprendizaje. Pues la vida de los estudiantes no entra en pausa, una vez entran a clase; por el contrario, como plantea Gottfried (2017) “esta característica, la de estar en formación de sí mismos, hace que los adolescentes sean una franja etaria con altos niveles de sensibilidad y vulnerabilidad a los acontecimientos de la vida” (p. 88).

Sentir que la vida que se está viviendo tiene un sentido, es un factor fundamental para el sujeto en la medida que permite hacerle frente a las dificultades y al vacío existencial. Cuestionarse por el sentido de la propia vida, es un proceso de reflexividad que apela a las bases sobre las que el sujeto construye su identidad; de aquí la importancia que la escuela propicie escenarios académicos donde las/os estudiantes se posicionan reflexivamente frente a su experiencia vital.

Desde la perspectiva filosófica, la corriente de pensamiento que indaga por la pregunta por el sentido de vida es el existencialismo; son varias las respuestas a dicha pregunta: como finalidad, significación y valor. De acuerdo con Carrillo (2018) la angustia que genera la finitud de la existencia humana es la que motiva al hombre a preguntarse por el sentido de la vida.

Ante la pregunta ¿quién es el ser capaz de preguntarse por el ser? Heidegger, propone el Dasein, término compuesto por dos palabras alemanas: Da que se traduce como ahí, y sein traducido como ser. Entonces el Dasein es el ser ahí, arrojado al mundo, el que tiene como constitución fundamental el estar-en-el-mundo. El ser que se pregunta por el ser es el Dasein que en Heidegger es el hombre (Carrillo, 2018, p. 37).

El Dasein no solo está arrojado al mundo, sino que es en esencia un ser para la muerte, no solo porque muere sino porque conoce, tiene la certeza que va a morir y el reconocer lo efímero de la vida hace que se cuestione por las razones por las que vive. La aceptación anticipada de la muerte es lo que motiva, lo impulsa a vivir y a definir el sentido de su vida. Siguiendo la misma línea García-Baró (Citada por Bárcena, 2006) expone:

Al nacer somos arrojados al mundo, y desde entonces nuestra vida es un encargo: hemos de ocuparnos de ella, hacer algo con ella. Todo puede ocurrir: riesgos, oportunidades, aventuras, éxito o fracaso. Con el nacimiento, accedemos a una suerte de trascendencia, y al mismo tiempo la aventura de existir se incrementa -en sus posibilidades más íntimas y en su densidad existencial- por la creciente conciencia de la muerte, entendida como elemento primordial de nuestra finitud; pues "nadie puede soportar la idea de que su estancia en el mundo sea inútil y hasta perjudicial, si es capaz de pensar sobre la cuestión un instante" (2006, p. 253).

Es precisamente desde los postulados de la corriente existencialista donde se sustenta esta propuesta, pues se reconoce la importancia de la experiencia reflexiva de sentido de vida para hacer frente a la incertidumbre de la existencia y la formación del ser. Además, en una sociedad de la información y la desinformación como en la que estamos inmersos, es necesario y urgente que la escuela brinde escenarios académicos para pensar la vida.

Género

Incluir el género como perspectiva de análisis tiene la intención de cuestionar la visión hegemónica del sujeto, cuando se habla del sujeto que tiene la experiencia reflexiva de sentido de vida no se habla de un sujeto en abstracto por el contrario se reconoce como un sujeto generizado que tiene una manera relacionarse con su propio cuerpo y con los demás, un sujeto que se ha construido una identidad.

El género es uno de los conceptos que presenta una mayor difusión en las investigaciones sociales de los últimos años. Su introducción a la discusión científica, política y social tuvo lugar en el año 1975 de la mano de la antropóloga Gayle Rubin y son muchos los cambios que ha experimentado hasta llegar a la teoría queer de Beatriz Preciado o la teoría de la performatividad de Judith Butler, en las que se supera esa postura de considerar el sexo como una condición biológica arraigada en las diferencias anatómicas y asociar el género como una construcción sociocultural. Para Butler (2006):

Los términos que configuran el propio género se hallan, desde el inicio, fuera de uno mismo, más allá de uno mismo, en una socialidad que no tiene un solo autor. Las normas sociales que constituyen nuestra existencia conllevan deseos que no se originan en nuestra individualidad; desde esta concepción, el género está inmerso en unas tramas discursivas que constituyen lo que se considera verdadero, legítimo, válido en un momento y lugar determinado. (p. 13)

Desde esta perspectiva, se entiende el género como parte de los elementos ideológicos de reproducción social, por medio de los procesos de socialización la sociedad transmite comportamientos, características, roles que se consideran más pertinentes para cada género. Desde que se nace, se está

expuesto a un constante control del cuerpo y de las actividades realizadas, el adoctrinamiento que sufren los cuerpos desde la niñez es un claro ejemplo de ello. Como lo plantea Foucault (2002):

El cuerpo está directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. (p. 26)

La construcción de códigos relacionados con lo considerado femenino o masculino es una práctica que opera marcando, clasificando y estratificando los sujetos, de este modo se otorga características, funciones, actividades y formas de relacionarse que se suponen son más adecuadas para cada uno. Ahora bien, el género no solo recoge aspectos socioculturales, también contiene una gran carga psicológica; de aquí que a las mujeres les corresponde ser abnegadas, bonitas, tiernas, hacendosas, sumisas, maternas, románticas; mientras los hombres deben ser fuertes, independientes, prácticos, estrictos, racionales.

Es un proceso que no para, se define y redefine constantemente en el que la escuela cumple un rol fundamental, el de enseñar unas determinadas pautas de comportamiento, reproduciendo así estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden y deben hacer hombres y mujeres; contribuyendo a la formación de sujetos sujetos a los que se les niegan la posibilidad de construirse a sí mismos y de encontrar otras formas de ser.

Por ello, cuando se hace referencia a lo femenino y lo masculino no se está haciendo alusión a una identidad única, sino que se reconoce que son categorías que presentan gran diversidad, en función de variables como la edad, la clase o la cultura. Las experiencias reflexivas de sentido de vida son siempre experiencias de alguien que las asimila y las afronta de una manera distinta desde su propio lugar de enunciación.

En consecuencia, hacer frente a la exclusión de la experiencia en la escuela desde la enseñanza de la filosofía y puntualmente desde las experiencias reflexivas de sentido de vida requiere habitar un lugar epistémico, lugar que hasta el momento se caracteriza por el diálogo y la articulación paradigmática entre la hermenéutica, la teoría crítica, la filosofía de la educación, el existencialismo y el género.

Abordaje metodológico de las Experiencias reflexivas de sentido de vida

Con el objetivo de conocer la forma como se ha abordado el estudio de las experiencias reflexivas del sentido de vida en estudiantes de educación media y su relación con la enseñanza de la filosofía, se realiza una pesquisa bibliográfica de tesis doctorales desarrolladas distintas regiones del mundo, América latina y Colombia para un intervalo de tiempo no mayor a 10 años. Para orientar el rastreo bibliográfico se definen cuatro ejes temáticos; Experiencias reflexivas, Sentido de Vida y Significado, Filosofía en la Educación Media, Educación filosófica y enseñanza de Filosofía.

Se logran rastrear siete investigaciones doctorales relacionadas directamente con el interés de investigación; cuatro realizadas en Colombia, dos en Barcelona y una en Argentina. La investigación de Fuentes (2015) aunque sale del intervalo temporal fijado, es considerada un referente, pues aborda la educación filosófica como forma de vida desde una perspectiva netamente teórica. En este punto es importante aclarar que, aunque se encontraron tesis sobre diseño de estrategias pedagógicas y didácticas para la enseñanza de la filosofía, éstas no son tenidas en cuenta porque sale del centro de interés de la propuesta de investigación.

La realización del rastreo bibliográfico ha permitido ir delimitando una postura investigativa; en primer lugar, es una propuesta investigativa centrada en las experiencias reflexivas de sentido de vida de estudiantes de educación media, es decir busca comprender ¿cómo experimentan ellas/os su sentido de vida? y ¿cómo piensan su experiencia?; reconociendo la diversidad de experiencias presentes en un grupo de estudiantes, la trama de sentidos y significados que se construyen en la práctica educativa.

En segundo lugar, es una propuesta pensada desde la pedagogía crítica en la que se aboga por una educación transformadora, que busca propiciar el desarrollo de una actitud reflexiva sobre la propia experiencia vital, pues se cree que cuando la vida tiene un sentido es posible hacerles frente a las dificultades.

En tercer lugar, se opta por un enfoque hermenéutico visto como un ejercicio de diálogo donde los actores de la experiencia educativa buscan comprender el mundo, comprenderse en el mundo y comprender al otro, pues como lo expone Vergara (2023) “la educación es un acontecimiento hermenéutico de comprensión interhumana como estructura fundamental de la condición lingüística de nuestro habitar el mundo. No hay habitar el mundo sin relación, por tanto, no hay educación sin este habitar relacional en el mundo” (p. 23).

Comprender y analizar la influencia de la enseñanza de la filosofía en la experiencia reflexiva del sentido de vida en las/os estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander implica centrar la atención en las experiencias de las/os estudiantes y en la forma como son narradas por sus protagonistas, desde una perspectiva personal y colectiva; personal en la medida que cada sujeto construye su propia narrativa, colectiva porque pertenecen al mismo grupo etario, al mismo grado académico, comparten más de siete horas diarias de su vida y algunas/os han construido lazos de amistad.

Según Gadamer (1993) la comprensión puede ser vista como una analogía de la conversación, el diálogo entre dos personas puede equipararse al diálogo de quien interpreta con aquello que le dice un texto. Por su parte para Heidegger, “*Hermeneuein* es aquel hacer presente que lleva al conocimiento en la medida

que es capaz de prestar oído a un mensaje” (Heidegger citado por De la Maza, 2005). En este caso se presta el oído a las tramas de sentidos que construyen las/os estudiantes.

Por último, esta propuesta se enmarca en la clase de filosofía donde la investigadora se desempeña como docente y lo que ocurre en el desarrollo de la experiencia educativa, pues el ejercicio de reflexionar, de habitar la pregunta y la autocuestionamiento también la interpela, por lo que su realización es vista como una oportunidad de transformar la propia praxis pedagógica de la docente.

Razón por la que se elige el método del estudio de caso como forma de abordar el ejercicio investigativo. Bisquerra reconoce este método como orientado a la comprensión.

El estudio de casos puede incluir tanto estudios de un solo caso como de múltiples casos (según sea una o varias las unidades de análisis) pero su propósito fundamental es *comprender la particularidad del caso*, en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que los componen y las relaciones entre ellas para formar un todo (Bisquerra, 2009, p. 311).

La escogencia de este método responde principalmente a las condiciones del contexto donde se desarrolla la práctica educativa; población de bajos recursos económicos, situaciones familiares complejas, bajo rendimiento académico, consumo de sustancias psicoactivas. Estas condiciones hacen de la institución un caso de investigación interesante, lo que se pretende no es realizar generalizaciones sobre la influencia de la enseñanza de la filosofía en las experiencias reflexivas de sentido de vida, si no comprender esa relación en un contexto puntal, de aquí que representa una oportunidad para transformar los procesos de enseñanza.

La investigación corresponde a un tipo de investigación aplicada en la que se busca comprender un fenómeno social y pedagógico con miras a aportar nuevas perspectivas de análisis, así como la sistematización de estrategias que posibiliten el desarrollo de una actitud reflexiva en estudiantes de educación media.

Diseño de la investigación

En la investigación hermenéutica la comprensión y la interpretación no son momentos complementarios si no simultáneos, paralelos, según Gadamer (1993) esta relación llevó a una desconexión con el tercer momento hermenéutico, la aplicación.

Si la interpretación de mueve dentro de lo ya comprendido y se nutre de ello, entonces se mueve en un círculo. Pero no se trata de un círculo vicioso, sino de un círculo hermenéutico. Es decir, no es un círculo que haya que eliminar del saber, como aspiran a hacerlo algunos historiógrafos

positivistas, sino un círculo en el que hay que entrar de manera adecuada (De la Maza, 2005, p. 128).

Por consiguiente, hacer referencia al círculo hermenéutico es abordar un ciclo de tres momentos; comprensión, interpretación y aplicación; siguiendo este planteamiento, la investigación se organiza en cinco etapas en función a los objetivos planteados.

Primera etapa: Reconocimiento de las experiencias reflexivas de sentido de vida. En esta primera etapa se procede con la aplicación de las entrevistas en profundidad, las cuales constituyen el principal instrumento de recolección de la información. Siguiendo las bases del círculo hermenéutico, la interpretación y análisis de las entrevistas se realiza de forma simultánea a medida que se van realizando; este aspecto juega un papel importante por el tipo de muestreo que se va a utilizar, pues al ser un muestreo por saturación es necesario ir caracterizando las experiencias reflexivas de las/os estudiantes para tener claridad al momento de considerar saturada la muestra.

Para realizar la escogencia de las/os sujetos de investigación se tienen en cuenta cuatro criterios; ser estudiantes de grados décimo y undécimo de la Institución Educativa General Santander, para los estudiantes de grado undécimo se hace necesario que hayan cursado el grado décimo en la institución por los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan; mostrar una actitud crítica y reflexiva, evidenciar interés en el área de filosofía y expresar su disposición de hacer parte de la investigación.

Se pretende conformar un grupo con igual proporción de estudiantes por grado académico; así como igual proporción de mujeres y hombres

Segunda etapa: Caracterización de las experiencias reflexivas de sentido de vida por grado académico. El objetivo principal de esta etapa es la categorización, interpretación y análisis de las entrevistas realizadas a las/os estudiantes, para ello se propone la construcción de matrices de análisis; como producto de esta fase se pretende construir una narrativa colectiva alrededor de las experiencias reflexivas de sentido de vida por grado académico. Lo que implica identificar aspectos comunes; al mismo tiempo se reconocen cambios, diferencias, semejanzas, características que presentan las experiencias reflexivas de sentido de vida con el paso de grado décimo a undécimo.

Tercera etapa: Experiencias reflexivas de sentido de vida desde una perspectiva de género. ¿Se evidencian cambios en las experiencias reflexivas de sentido de vida cuando son leídas desde una perspectiva de género? Esta es la pregunta que orienta la tercera etapa de la investigación, se pretende con ella identificar rasgos de las experiencias reflexivas en función de la identidad de género de las/os estudiantes, como esos sujetos generizados viven, narran sus propias experiencias.

Cuarta etapa: Enseñanza de la filosofía y experiencias reflexivas de sentido de vida. En esta fase las/os estudiantes exploran la influencia de la clase de filosofía en sus experiencias reflexivas de sentido de vida, reconocen preguntas, lugares epistémicos que la filosofía les permite habitar; situaciones o aspectos de su vida cotidiana en las que evidencian una actitud filosófica de su parte. Para el desarrollo de esta fase se propone la realización de un grupo de discusión por grado, posteriormente se procede con el análisis de la información recabada, de ser necesario se incluyen nuevas categorías de análisis.

Quinta etapa: Sistematización de estrategias. Con base en el análisis e interpretación de la información obtenida a lo largo del proceso de investigación en esta fase se proponen estrategias que posibiliten el desarrollo de una actitud reflexiva frente a la propia experiencia vital y la construcción de sentido de vida.

A manera de conclusión

El discurso de la calidad educativa asociado a la evaluación estandarizada como mecanismo de medición ha generado cambios en la forma como las instituciones educativas enfrentan los procesos educativos; Colombia no es ajena a este contexto, por el contrario se ha intensificado a partir del año 2014 con la publicación del ranking de instituciones educativas con base en los resultados de las pruebas SABER 11 y ha desembocado en una carrera por “preparar” lo mejor posible a la población estudiantil para que al momento de presentar la prueba los resultados sean los mejores. Situación que ha llevado a validar prácticas de exclusión de estudiantes que no cumplen con los desempeños esperados.

Mientras el discurso institucional está preocupado por los resultados de las pruebas y los índices de calidad; las/os estudiantes enfrentan situaciones de deserción escolar, apatía al estudio y desesperanza del futuro que refleja un vaciamiento del sentido de la educación. Este panorama permite evidenciar una exclusión de la experiencia vital, entre tantas competencias, referentes de calidad y pruebas estandarizadas no queda espacio para la vida en la escuela; las/os estudiantes van a clases, están en el aula, pero no les pasa nada respecto a la construcción del conocimiento, lo que aprenden no les ayuda a tomar decisiones conscientes e informadas.

Frente a esta situación se plantea la enseñanza de la filosofía como un escenario para resignificar la experiencia donde las/os estudiantes analicen no solo la sociedad en la que viven, también la forma como están viviendo, un desnaturalizar la existencia. Las experiencias reflexivas de sentido de vida es un ejercicio de pensar eso que pasa por la existencia y que transforma a los sujetos, en este caso, los estudiantes de educación media de la institución educativa general Santander.

Esta forma de leer la realidad educativa requiere habitar un lugar epistémico, lugar que se caracteriza por el diálogo y la articulación paradigmática entre la hermenéutica, la teoría crítica, la filosofía

de la educación, el existencialismo, el género y que se refleja en la construcción de la ruta metodológica de la investigación.

Visiones como la que se muestra en este texto buscan en última instancia cuestionar la visión reduccionista de la calidad educativa; la práctica y la experiencia educativa es mucho más amplia, requiere de un reconocimiento de la alteridad, reconocer que la vida de ese sujeto en formación tiene varias dimensiones que deben cuidadas y potenciadas. En estos tiempos de liquidez y rendimiento es imperativo que la escuela contemporánea amplíe el concepto de calidad educativa hasta abarcar una educación que priorice la vida, el bienestar y la formación del ser.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Zygmunt. (2003). *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Zygmunt. (2005). España: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa Editorial.
- Bárcena, Fernando. (2006). Acerca de una pedagogía de la existencia. La filosofía de la educación y el arte de vivir. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport*, 19, 245-262. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103376/154562>
- Bárcena, Fernando. (2013). Filosofía de la Educación: Un aprendizaje. *Revista Educação & Realidade*, 38(3), 703-730. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2017-08-02-FE4.pdf>
- Bisquerra, Rafael. (2009). Metodología de la investigación educativa (2ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Butler, Judith. (2006). *Deshacer el género* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Carrillo, Ronald. (2018). El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista: Una lectura desde Ellacuría. *TEORÍA Y PRAXIS*, 16(32), 29-44.
- De la Maza, Luis. (2005). *Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. Teología y Vida*, XLVI, 122-138.
- Fuentes, F. (2015). *Una educación filosófica: Arte de vivir, experiencia y educación* [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/entities/publication/3824b9da-48cb-494b-adbd-63544141a533>
- Foucault, Michael. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión* (1ª ed.). Argentina: Siglo veintiuno editores Argentina S.A.
- Gadamer, Hans-Georg. (1993). *Verdad y método* (Quinta edición). Ediciones Sígueme.

- Gottfried, Andrés. (2017). El sentido de vida en adolescentes entre 17 y 18 años de la ciudad de Mendoza, evidenciado antes y después de un programa de intervención basado en los postulados de Viktor Frankl. *Diálogos pedagógicos*, 15(29), 85-114.
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/322/pdf>
- Han, Byung-Chul. (2019). *La sociedad del Cansancio* (2ª ed.). España: Editorial Herder S.A.
- Han, Byung-Chul. (2023). *Vida contemplativa* (1ª ed.). España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (s.f.). Documentación del examen Saber 11.
<https://www.icfes.gov.co/documents/39286/2385704/Documentacion+saber+11.pdf>
- Larrosa, Jorge. (2006). Sobre la experiencia. *Articles publicats en revistes (Teoria i Història de l'Educació)*.
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Documento N°14 Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf
- Rivas, Axel y Scasso, Martín. (2019). La segunda dimensión de la calidad educativa: Un estudio comparado en siete países de América Latina. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(4), 117-133.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68071>
- Serres, Michel. (2013). *PULGARCITA El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo: una manera de vivir juntos, instituciones, una manera de ser y de conocer...* Argentina: Fondo de cultura económica.
- Valencia, Morelia. (2021). *Una perspectiva transpersonal para la educación: “modelo pedagógico Etievan” del instituto para el desarrollo armónico del hombre “cuarto camino”. programa “ADSI”*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/71162>
- Vergara, Fernando. (2023). *Hermenéutica filosófica de la educación: Modernidad, diálogo y formación relacional para una comprensión interhumana* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/208222>
- Zuleta, Estanislao. (2020). *Educación y democracia* (2ª ed.). Colombia: Editorial Planeta.