

PRESENTACIÓN

Filosofía y educación: perspectivas y horizontes

Philosophy and education: perspectives and horizons

Marc PALLARÈS PIQUER

<https://orcid.org/0000-0001-5767-6894>

pallarem@uji.es

Universidad Jaume I de Castellón. España

Cuando hablamos del binomio “filosofía-educación” hay que tener presente que es una intersección que requiere de investigaciones teleológicas que puedan determinar los fines que buscan las propuestas educativas llevadas a cabo en cualquier contexto. Nos referimos a investigaciones que también deben tener la capacidad de presentar postulados relacionados con los valores que el propio acto educativo pretenda alcanzar. En consecuencia, en palabras de Fullat (1992, p. 123), estos objetivos son los que hacen posible “analizar el lenguaje educativo, mostrar la estructura educanda del hombre, indicar el sentido general del proceso educativo, explicar a través de la teleología las diversas pedagogías”.

A pesar de ello, cuando alguien se aproxima al binomio “filosofía-educación” su margen de actuación no se encuentra limitado por la pedagogía, ni por las ciencias de la educación (Colella: 2016), porque, en realidad, este binomio puede conducirnos hacia la médula de los propios procesos educativos, aunque siempre deba procurar no caer en dinámicas de carácter aporístico, es decir, que tenga que “[evitar] llevar a cabo su reflexión separándose de las propuestas educativas y [huyendo de] acentuar el ámbito prescriptivo más que el reflexivo de la misma” (Lucero: 2011, p.66).

Cualquier propuesta educativa manifiesta una sugerencia de ser humano, propone también un ejemplo de sociedad (alejándose de otros ejemplos), al mismo tiempo que apuesta por un conglomerado de conocimientos y valores que, a la postre, se pretenden lograr. En estos planteamientos educativos se produce la vinculación de las propuestas con los principios filosóficos de los que aparentemente se parte. Así y todo, para proyectar modelos educativos no es suficiente con establecer supuestos filosóficos generales relacionados con la acción educativa (Gracia y Tamarit: 2018), puesto que “el modelo tiene que ser estructurado con diferentes aportes de las llamadas ciencias de la educación y, sobre todo, con el apoyo de la reflexión continua que sobre la experiencia educadora tienen los actores que conforman tal institución. Cuanto más convergentes sean los aportes de sus actores, mejor posibilidad para que los objetivos educativos trazados sean posibles de alcanzar y repensar” (Carrera: 2011, pp. 76-77).

En una época en la que la educación suele centrarse más (¿de forma desmesurada?) en los aspectos productivos del ámbito laboral, se hace necesario reivindicar el valor del campo dual “filosofía-educación” más que nunca, pues “la educación ha de ser atendida también (aparte de ser un medio para obtener un grado académico) como un modo de formar a una persona, aprendiendo a vivir como individuo inteligente, creativo, libre y consciente” (Armendáriz: 2004 p. 69).

En este sentido, con la momentánea suspensión de las certidumbres de la vida a las que (de una forma u otra) la filosofía nos conduce, aproximamos a la educación desde esta disciplina facilita que podamos volver, críticamente, a lo que somos, y, especialmente, a lo que queremos ser (o a lo que la educación aspira a que el ser humano pueda, algún día, “llegar a ser”). Con todo y con eso, si seguimos los supuestos nietzscheanos de asimilar “las especulaciones filosóficas –de apariencia abstracta– a partir de qué tipo de vida buscan privilegiar y sedimentar, podríamos pensar que el poderío de lo humano, aquí pensado a partir

de una abertura irrecusable y en función de un infinito no conceptualizable, no alcanza sino a reforzarse” (Sorin: 2018, p. 88); pero conviene tener siempre presente que este intento por “reforzarse” no dispondrá nunca de los ingredientes necesarios para proporcionarnos la felicidad completa, pues, como muy acertadamente explica Bárcena (2016, p. 14), “no hay método que nos diga cómo ser feliz en la vida o cómo debemos vivirla”.

La filosofía debe ocupar un lugar preponderante en las ciencias de la educación, y no únicamente:

Porque el origen y gran parte del recorrido histórico del saber de la educación sea netamente filosófico, sino porque entendemos que vale la pena seguir reflexionando filosóficamente (junto con las aportaciones científicas y más empíricas, por supuesto) acerca de la educación y su práctica, acerca de qué fines han de orientarla, tanto los más perennes como las demandas más actuales, y acerca de su propio ejercicio como campo especializado (Jover, Gozávez y Prieto: 2017, p. 16).

Cultivar la filosofía es abrir la posibilidad de establecer vías que nos permitan convertirnos en mejores ciudadanos, más comprometidos y más autoconscientes de lo que en realidad la vida es, o más sabedores de aquello en lo que la vida podría convertirse en el futuro. Consiste en optimizar nuestro papel como ciudadanía que puede (y debe) evolucionar, y que se integra en un conjunto de totalidades de formas vitales que atraviesan la red de una praxis socio-comunicativa que afecta a la existencia y que condiciona la(s) identidad(es).

En estas circunstancias, los valores educativos trascienden el valor de ciertos parámetros de la acción y se despliegan en orientaciones pedagógicas a cuya luz debe acudir la filosofía (Castiblanco, Arango y Niño: 2017). Pero tiene que hacerlo a partir de la construcción de espacios de análisis con distinciones dentro de lo práctico: las *cuestiones pedagógico-sociales* que pueden consensuarse bajo la dimensión de los “sistemas educativos” hay que diferenciarlas de las cuestiones evaluativas, que solo son asumibles desde posicionamientos elaborados en base a análisis convenientemente determinados y establecidos, que buscan las posteriores reestructuraciones de dichos sistemas educativos.

Asumir que la filosofía es importante para conocer la educación implica validar toda una serie de aspectos que resultan ser:

Fundamentales y radicales, que nos permiten ir al fundamento o al sustrato que da sentido a la acción, y al mismo tiempo acercarnos a la raíz de los asuntos educativos, es decir, a las preguntas generales y últimas que no pueden ser plenamente resueltas desde la ciencia empírica. Ocurre más bien que la ciencia, es decir, el estudio empírico y experimental de la educación, se ocupa de cuestiones específicas o parciales (pues profundizan en una parte o parcela del saber) (Jover, Gozávez y Prieto: 2017, p. 16).

La educación incluye los supuestos del desarrollo humano; en este campo (inmenso) del desarrollo humano el acceso al conocimiento y a la educación se establece como objetivo en sí mismo (Trujillo: 2016), con lo cual “el desarrollo se relaciona con la calidad de vida, con bienestar y excelencia; es decir, con la oportunidad de decidir qué tipo de existencia quiere uno para sí mismo, y ser capaz de elegirla, dirigirla y contribuir con ella al bien común” (Amilburu, Bernal y González: 2018, p. 59). En este sentido, al ser una actividad que permite canalizar transformaciones sobre uno mismo, la filosofía ofrece un abanico de posibilidades para que el sujeto decida qué existencia anhela para sí mismo, pero, a la vez, también pueda cobrar consciencia de la relevancia de no “verlo todo claro” en cada momento de la vida.

La filosofía habilita la capacidad de reconocimiento de la reflexión sobre la educación como un eje de diálogo inclausurable (Romero y Villasmil: 2018), encaminado entonces a plantear retos de primera magnitud social. No obstante, a la filosofía no hay que exigirle que se aferre a la pretensión de fundamentación última de la pedagogía, porque, evidentemente, muchas de las intuiciones educativas cotidianas no necesitan de la

“ilustración” de la filosofía. Si bien es cierto que a través de la filosofía la educación puede analizar diversas laderas del mundo, no lo es menos que, a pesar de que, por principio, los actos de *filosofar* implican posturas y actividades de reflexión, sus parámetros sobrepasan a menudo a los de los argumentos: para devenir una tarea prominentemente filosófica, cualquier hecho o circunstancia debe estar relacionada con la vida de quien la desarrolla.

Popper defendía que la filosofía contribuye a avivar los músculos que el ser humano necesita para desarrollar “el oficio de la ciudadanía”. En esta pretensión de reforzar a la sociedad la filosofía puede aportar a la educación elementos de discusión racional, ingredientes que quizás puedan considerarse excesivamente propedéuticos pero que llevaron a Nietzsche a dedicar su Tercera consideración intempestiva (1875) a una faceta de Schopenhauer (que, ciertamente, tal vez este no vivió como su mayor logro) como es la de encontrarse vinculado como miembro del orbe educativo desde la condición de educador.

De ahí que podamos pensar que la idea del filósofo sea la de caracterizar una imagen de formación alternativa a las presentadas en su momento por la cultura educativa germana, que convirtió la *Bildung* “en el centro de la conciencia de clase de la burguesía” (Horlacher: 2014, p. 39), abriendo un carácter pedagógico en su maestro, que no tuviese que ver con la productividad económica o la identidad nacional sino con una postura de autorreconocimiento que reconciliara al sujeto de aprendizaje con su soledad. Se trata de cuestiones que venían siendo anticipadas para su obra filosófica, desde las conferencias tituladas *Sobre el futuro de nuestras instituciones educativas* (1872), presentando así fuertes críticas al desvanecimiento de escenarios de nobleza y virtud (Frónesis) inherentes a los mundos de vida del pensamiento y la acción educativa, por otros que privilegian “la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, la mayor ganancia posible de dinero” (Nietzsche: 2011, p. 497).

Estas cuestiones nos llevan a pensar que la idea de educar (vista a través de Schopenhauer) “como educador” poco tiene que ver con los muros, el saber transmisible y los egos del *docto* que, configurados por el molde inalterable de la tradición, plantea una práctica inauténtica y poco honesta a la hora de pensar-enseñar, y que presenta herramientas para “formar hombres de curso corriente” (Nietzsche: 2011, p. 497), subordinados a las lógicas del control económico o estatal; sino más bien con el devenir, la libertad y los relacionamientos inventivos, que suscitan praxis políticas emancipadoras para el gobierno de sí mismo (en relación con los otros).

Por tanto, la interacción entre el estudiante y su maestro se proyecta entre la confianza y el cuidado de sí, esto es, como el conjunto de “prácticas mediante las cuales un individuo establece cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones” (Chirolla: 2007, p. 241). Es así como se abre la posibilidad a agudas alteraciones existenciales que revelan/combaten las adversidades y los sufrimientos que codifican los amarres de una subjetividad moldeada por el espíritu normalizador de la necesidad “que opera no solo en la constitución de subjetividades que aprenden los valores de turno sino que también empobrecen el espacio público de esas instituciones vaciándolo de sentido y de vida” (Kohan: 2015, p. 226).

El maestro, desde la perspectiva descrita, apela al cuerpo como multiplicidad fenomenológica “al estar compuesto por una pluralidad de fuerzas irreductibles” (Deleuze: 2008, p. 61) a esa experiencia, que deshace el modelo piramidal de la trascendencia desde dimensiones creativas que ensanchan entornos de libertad y autonomía, que tienen que ver con la cualidad de elegir modos de vida; desarrollando un “¿quién soy?” auténtico y singular, lejano del moldeamiento propio de esa formación poseedora de “miembros artificiales, narices de cera y ojos con lentes correctoras” (Nietzsche: 2011, p. 752), que vuelven estéril el ejercicio de pensar y, por ende, de enseñar.

En tal sentido, podríamos deducir que uno de nuestros problemas esenciales es la libertad, lo cual implica forzar el pensamiento, sacudirlo y “arrastrarlo hacia una búsqueda” (Zourabichvili: 2011, p. 33) que deje al sujeto libre para sí mismo, volviendo, en cierta manera, intempestivo el vínculo con el saber, las enseñanzas y aprendizajes. Por eso asumimos la educación y el trabajo formativo inherente a ella desde los desplazamientos, las aventuras de viaje y las experiencias que diluyen las identidades subjetivadas por el trajinar histórico de la dominación: educar es comenzar a recorrer desplazamientos, avanzar en itinerarios, moverse hacia horizontes que lo que hacen es exponernos (Garcés: 2015).

Sobre tal coyuntura, se hace importante presentar condiciones pedagógicas que agrieten y desplacen lógicas de modelación (y que las sustituyan por gestualidades de modulación), mediando, de esta manera, en un mundo escolar que pueda desnaturalizar prácticas hegemónicas de normalización, replazándolas por intensidades de incertidumbre que abran a maestros y aprendices a un tipo de errancia que “no mira al mundo desde una posición de saber, sino que lo hace sensible a los saberes del mundo” (Kohan: 2015, p. 228). Esto confiere una transición paradigmática que “creará un nuevo perfil de coherencia y eficacia que convierta la emancipación en algo menos obvio y más verosímil” (Santos: 2003, p. 375).

En consecuencia, este fenómeno se vuelve posible a partir de la multiplicación de perspectivas para encaminar alternativas formativas desde distintas plataformas de observación que deshagan la *hybris* del punto cero, al contorsionar la realidad concreta y volverla una imagen sujeta al devenir. Siendo esta precisamente la propuesta de la edición de este monográfico de la Revista *Utopía y Praxis Latinoamericana*, dedicado al binomio “educación-filosofía” y a la búsqueda de alternativas pedagógicas interesadas en pensar maneras de habitar y proyectar la libertad, desde la construcción de discursos escolares singulares que entiendan que la educación es la manera de ofrecer a las personas una oportunidad para crecer con plenitud, en base a la concepción dual del ser humano como esencia y acto de ser. Esta dualidad “esencia-acto de ser” permite al sujeto “entender que es más que individuo de una naturaleza, que es persona y que, al disponer de sí y estar abierto a toda realidad, puede obrar más allá de los fines naturales, no solo satisfaciendo sus necesidades sino aportando a otros seres” (Amilburu, Bernal y González: 2018, p. 82). Para disponer de sí (y actuar libremente, entre otras muchas cosas) tiene a la filosofía. A la estela de todo ello, es posible reconocer en el rizoma de la ordenación de este volumen de *UtoPraxis*, las siguientes secciones:

La sección de “Estudios” se abre con el artículo de Jordi Planella y Joxé Jiménez “*Gramáticas de un mundo sensible. De corpógrafos y corpografías*”, que hace una reorientación de la praxis educativa a partir de recuperar el cuerpo y la sensibilidad como territorios susceptibles de cartografías, haciendo multiverso el pensar y hacer pedagógico, desde una dimensión fenomenológica del cuerpo vivo como correlato formativo. En el segundo trabajo de esta sección, “*El papel de la filosofía de la educación en la formación inicial docente*”, Tania Alonso y Fernando Gil Cantero destacan la relevancia de la filosofía de la educación para los futuros docentes durante su formación inicial, lo cual hace que piensen la dimensión filosófica en la formación profesoral como un discurso de acción-reacción, frente a los intentos por perpetuar el escenario escolar como dispositivo de dominación. En el tercero, “*La tragedia en el curso de la paideia en la Atenas clásica*”, Marcos Santos Gómez lleva a cabo un recorrido desde la actualización de conceptos clásicos como el de la *paideia*, que reviste al sujeto de hoy con nuevos ideales de la cultura. Expone la concepción de la *paideia* griega del conocido libro de Jaeger para subrayar el vínculo entre esta y un nuevo modo de ser que llega acarreado por la razón. En el cuarto trabajo, “*Entornos de desterritorialización y contrahegemonía: una mirada existencial a la Pedagogía de los encuentros desde la imagen-cine*” Juan Diego Hernández, María Daniela Ramírez, Carlos Fernando Álvarez Gonzales y José Joan Garavito Patiño proponen una construcción pedagógica que subvierta el orden escolar vigente, aquel que condiciona tanto a los sujetos como a los saberes y ejercicios

de transmisión. Por tanto, sugieren una pedagogía de los encuentros que, mediada por la imagen-cine, guíe a las praxis creativas que apelan a los sentidos inciertos de una experiencia, desbordada, para poder demandar procesos existenciales de creación y resistencia. En el quinto trabajo, *"Bioética y biopoder: perspectivas para una praxis pedagógica desde la ética de Álvaro Márquez-Fernández"*, José Vicente Villalobos y sus colegas vinculan bioética y biopoder desde la ética pedagógica y dialógica del maestro Álvaro Márquez-Fernández; a partir de la hermenéutica fenomenológica, se ensaya la concepción del biopoder como dominio de la corporalidad, conectándola con las ideas marquezianas acerca del control hegemónico del poder. En el sexto trabajo, *Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela*, María Loreto Mora Olate describe a América Latina como un lugar de producción de pensamiento emancipador e intercultural y cuestiona las formas de pensamiento colonizadas que sustentan los procesos de escolarización de los estudiantes desde una perspectiva monocultural de gestión del currículum escolar.

La sección de "Artículos" se abre con el trabajo de Óscar Chiva-Bartoll *"Los valores educativos del deporte: el fair-play como ética cívica"*, donde la relación entre corporeidad, ambientes deportivos y horizontes dialógicos de convivencia se erige en una dimensión integradora de una ética cívica para la sana y pacífica competencia. Se analiza el origen de los valores educativos del deporte y se concluye que estos se agrupan en torno a dos grandes polos: valores intrínsecos, referidos a su dimensión práctica, y valores extrínsecos relativos a la esfera social. En el segundo artículo, *"La figura del maestro y la cultura pedagógica en la España franquista. Reflejos desde la literatura"*, Ramón López Martín hace una lectura genealógica a partir de la relación de fuerzas existentes en la España franquista desde la construcción de imágenes de formación-enseñanza-profesión profesoral. Todo ello para abrir un campo de interpretación que posibilite pensar críticamente la habitancia pedagógica en la contemporaneidad. En el tercer artículo, *"Aprendiendo Democracia. Reflexiones sobre la participación y la ciudadanía"*. Emilio Lucio-Villegas propone una perspectiva sobre participación, democracia y construcción de ciudadanía como integrantes del discurso y la acción escolar. Partiendo de la situación social actual, se hace referencia a los movimientos sociales, y, utilizando las propuestas de Paulo Freire, se considera, en las conclusiones, que la ciudadanía es un proceso que se construye con prácticas cotidianas. En el cuarto artículo, *"La recuperación y protagonismo del cuerpo en la educación ambiental"*, Carmen Caro retorna al cuerpo como eje estético de conexión y comunicación con los entornos vivos, no por esto necesariamente humanizados, de la *physis*. Llega a la conclusión de que la negación del cuerpo en la modernidad está en el origen, en gran medida, de algunas de las problemática ambientales de la actualidad. En el quinto trabajo, *"Tinta de mar: Arte de acción en la Formación Profesional docente"* María Victoria Martínez y Javier Albar reclaman la necesidad de dar voz a la ciudadanía, mediante una concepción del arte que posibilita la comunicación y el diálogo con un interlocutor indefinido, la ciudadanía. A través de un proceso narrado por estudiantes y maestros de formación profesional superior, se relata la delicadeza de las expresiones, el simbolismo de las acciones y la poética de los elementos que componen la escena del estudio que llevan a cabo. En el sexto artículo, *"Cuestionando la narrativa del aprendizaje servicio del a partir de dos iniciativas de extensión social universitarias de orientación católica de la década de 1950 en España"*, Jon Igelmo y Gonzalo Jover asumen dos propuestas de José María de Llanos en los años cincuenta en la Universidad de Madrid referidas un cuestionamiento de la narrativa habitual del Aprendizaje Servicio que implican reconocer su origen enraizado en nociones religiosas y en la tensión de combinar el mensaje de la caridad con el de la justicia social.

En la sección de "Ensayos" Ismael Cabero Fayos y María Carmen Muñoz Escalada publican *"Matemáticas y filosofía, tendencia a la correlación"*, donde se busca hacer del humanismo un territorio

complejo, sistémico, que diversifique miradas pedagógicas, didácticas y curriculares para abrir el diálogo de saberes como horizonte hermenéutico de comprensión y acción; y lo llevan a cabo en base a un análisis histórico de la relación entre la matemática y la filosofía que aproxima posturas gracias a la capacidad de explicar la realidad utilizando modelos abstractos. También reivindican que es función de la filosofía el hecho de proporcionar a las ciencias de un sustento que les permita obtener el sentido de sus modelos (teórico-prácticos), aspecto que les lleva a reclamar una reformulación de aquellos planes de estudio que han tenido la tentación de marginar a la filosofía como materia curricular. En esta misma sección Rafael Espinoza y Freddy Marín-González, en el trabajo “Redes de investigación transdisciplinar tecnocientífico en contextos reticulares”, establecen preceptos teóricos para explicar las implicaciones que tienen las estructuras en red en la creación de conocimiento transdisciplinar-tecnocientífico. Los resultados evidencian que la conformación de hubs aumenta la capacidad para innovar en la producción de conocimiento, lo que les lleva a concluir que la disponibilidad de conocimiento transdisciplinar tecnocientífico está vinculada a las capacidades de los actores, quienes movilizan la transferencia de conocimiento de acuerdo a las dinámicas de los hubs de investigación.

La sección “Notas y Debates de Actualidad” se abre con el artículo “*Vigencia y desafíos de la epistemología de las ciencias sociales en la segunda década del siglo XXI*” de Francisco Osorio, que analiza algunas de las adversidades que deben afrontar las ciencias sociales actualmente, sobre todo a partir de la irrupción y el desarrollo de la tecnología, especialmente las redes sociales, que generan nuevos desafíos para el proceso de conocimiento de la sociedad y la cultura. También se afirma la vigencia de la epistemología de las ciencias sociales, puesto que el trabajo se reafirma en las preguntas fundamentales sobre el conocimiento. En el otro trabajo, “*Marta Mata Garriga (1926-2006). Una maestra buena*”, María Lozano explica la enseñanza y la fuerza del ejercicio político comprometido y honesto de la maestra Marta Mata, que hacen de la escuela un territorio protagonista en las dinámicas históricas, pero también un discurso siempre abierto a la transformación desde la singularidad de su profesorado para afrontar los rigores de la normalización, que se hace interesante de ver en este homenaje, para anticipar las perspectivas, devenires y alternativas de las que trata esta edición sobre filosofía y educación.

El monográfico se completa con la sección de “*Librarius*”, que busca extender algunos puntos de fuga sobre libros publicados que desarrollan perspectivas diferentes desde el pensar pedagógico y la praxis política contemporánea. En razón de esto, se encuentra la reseña de Celina Salvador al libro “*La Pedagogía de la presencia. Tecnologías digitales y Aprendizaje Servicio*”, desde una imagen de formación que privilegia la experiencia educativa como escenario inusitado de relacionamientos existenciales que vuelven diversas y atemporales las miradas de los sujetos de aprendizaje. En el mismo territorio se mueve la reseña de Ismael Cabero al libro “*Pedagogía de la elección*”, trabajo que ontologiza la pedagogía desde una vuelta (khere) al sí mismo de la elección, que no debe tener otra misión más que conducir a los sujetos hacia un mundo personal y social más óptimo.

En síntesis, este monográfico está pensado a modo de mapa, debido a su carácter abierto “conectable en todas sus dimensiones, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones” (Deleuze: 2004, p. 17 y 18), por eso tiene múltiples entradas y no tan solo una; en consecuencia, sus lecturas son susceptibles de intensidades que le quitan protagonismo a la sucesión del paso equilibrado y metódico del tránsito por el plano cartesiano. De esta manera, se exponen miradas diversas acerca de conceptos y acciones que vuelven modulada la formación, implicando por esto, “vecindades y conexiones sobre el horizonte” (Deleuze: 2015, p. 93) que hacen de la escuela un territorio singular y divergente y, a todas luces,

reivindicativo y resistente respecto a los dispositivos de dominación que instrumentalizan el mundo educativo “en la proporción que exige el interés de la ganancia” (Nietzsche: 2011, p. 497).

Este volumen de *Utopía y Praxis Latinoamericana* sitúa su punto de partida en una intersección en la que la educación se concibe como una vía de acceso e instauración paradigmática en el mundo y que, atravesada por la carga potencial de la filosofía, se espera que pueda repercutir en su punto de llegada, la institución escolar, que es decisiva en los procesos de transformación social.

Se presentan estudios, se sugieren imágenes escolares y se aportan trabajos que sintonizan con una construcción particular de sentidos formativos que no tienen un horizonte distinto a la afirmación de la vida como destino de elecciones existenciales en sujetos en formación que, conviene no olvidarlo, *viven*, es decir, se encuentran arrojados a todas aquellas incertidumbres que el devenir nos tiene reservadas.

BIBLIOGRAFÍA

AMILBURU, M. G.; BERNAL, A. y M. R. GONZÁLEZ (2018). *Antropología de la educación. La especie educable*. Síntesis, Madrid: España.

ARMENDÁRIZ, R. (2004). *Educando con el corazón*. Pax: México.

BÁRCENA, F. (2016). *En busca de la educación perdida*. Homo Sapiens, Santa Fe: Argentina.

CASTIBLANCO, J. A., ARANGO, D. C., y NIÑO, D. C. (2017). “Solidaridad, responsabilidad y control emocional”. *Rastros Rostros*, 19(35), pp. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.01>

CHIROLLA, G. (2007). “Reseña de “Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí” de Humberto Cubides Cipagauta”. *Nómadas*. Abr. pp. 241-243.

CARRERA, V. (2011). “El nuevo modelo educativo-académico de la Buap contra los efectos perversos de la globalización neoliberal”. En: C. ROMANO y J. A. FERNÁNDEZ, (2011). *Filosofía y educación*. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla: México, pp.73-88.

COLLELA, L. (2016). “Un análisis ontológico de la educación a partir de los aportes de Badiou y Rancière”. *Estudios de Filosofía*, 53: 165-182.

DELEUZE, G. y GUATTARI, P. F. (2004). *Mil mesetas: Capitalismo y Esquizofrenia*. Editorial Pre-textos, Valencia: España.

DELEUZE, G. (2008). Nietzsche y la filosofía. Editorial anagrama: Buenos aires.

DELEUZE, G. (2015). *¿Qué es la filosofía?* Editorial Anagrama: Barcelona: España.

FULLAT, O. (1992). *Filosofía de la educación*, Barcelona: Paidá.

GARCÉS, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona, Galaxia Gutenberg.

GRACIA, J. y TAMARIT, I. (2018). El enclave de la educación desde el enfoque de la hermenéutica. *Pensamiento*, vol. 74, núm. 282, pp. 819-833. Doi: [pen.v74.i282.y2018.003](https://doi.org/10.1016/j.pens.2018.08.003)

HORLACHER, R. (2014). Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 35-45.

JOVER, G.; GOZÁLVEZ, V. y PRIETO, M. (2017). *Una Filosofía de la Educación del Siglo XXI*. Síntesis, Madrid: España.

LUCERO, M. del R. (2011). "Filosofía de la educación: ¿una disciplina vigente en tiempos de la globalización?". En: C. ROMANO y J. A FERNÁNDEZ, (2011). *Filosofía y educación*. Universidad Autónoma de Puebla, Puebla: México, pp. 63-72.

NIETZSCHE, F. (2011). *Obras completas: volumen I*. Editorial Tecnos, Madrid: España.

KOHAN, W. (2015). *Viajar para vivir: ensayar. La vida como escuela de viaje*. Editorial Mino y Dávila, Buenos aires: Argentina.

ROMERO, N. y VILLASMIL, E. (2018). "La Genealogía como método histórico-filosófico para el estudio de la cultura organizacional pública". *Encuentros. Revista De Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 7, pp. 91-114.

SANTOS, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Editorial Desclee de Brower, Bilbao.

SORIN, A. (2018). "Educación, humanidad y animalidad: reflexiones para una filosofía de la educación en clave derrideana". *Foro de Educación*, 16(24), 79-97. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.564>

TRUJILLO, A. (2016). "La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino". *Revista de Filosofía*, 82, 1, pp. 7-22.

ZOURABICHVILI, F. (2011). *Deleuze. Una filosofía del acontecimiento*. Amorrortu editores, Buenos aires: Argentina.