



*Aseorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898478*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: IX Número: 2. Artículo no.:15 Período: 1ro de enero al 30 de abril del 2022.

TÍTULO: Filosofía de la educación y subjetividad. Una perspectiva ecléctica.

AUTOR:

1. Dr. Felipe Nicolás Mujica Johnson.

RESUMEN: La filosofía de la educación es una disciplina de estudio que recoge postulados de variadas corrientes y perspectivas filosóficas que se encuentran en constante disputa para ganar espacio en el terreno pedagógico. Esto genera que ciertas perspectivas sean más hegemónicas que otras, como el caso del racionalismo, el utilitarismo y el positivismo en la educación contemporánea. En este contexto, se realizó un análisis de la esencia subjetiva de la educación basado en el personalismo y el existencialismo. En concreto, se discutió la subjetividad en función de las ideas de Emmanuel Mounier, Søren Kierkegaard y Miguel de Unamuno. Se concluye, desde una mirada ecléctica, que la educación de buena calidad es esencialmente subjetiva y objetiva.

PALABRAS CLAVES: filosofía, educación, subjetividad, personalismo, existencialismo.

TITLE: Philosophy of education and subjectivity. An eclectic perspective.

AUTHOR:

1. PhD. Felipe Nicolás Mujica Johnson.

ABSTRACT: The philosophy of education is a study discipline that collects postulates from various philosophical currents and perspectives that are in constant dispute to gain space in the pedagogical field. This generates that certain perspectives are more hegemonic than others, such as the case of rationalism, utilitarianism and positivism in contemporary education. In this context, an analysis of the subjective essence of education based on personalism and existentialism was carried out. Specifically, subjectivity was discussed based on the ideas of Emmanuel Mounier, Søren Kierkegaard and Miguel de Unamuno. It is concluded, from an eclectic point of view, that good quality education is essentially subjective and objective.

KEY WORDS: philosophy, education, subjectivity, personalism, existentialism.

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo se enmarca en el ámbito de estudio de la Filosofía de la Educación, el cual ha aumentado en las últimas décadas a causa del giro epistemológico o paradigmático posmoderno que se ha generado con la contribución de las corrientes filosóficas alternativas a las hegemónicas de la modernidad y/o contemporáneas. De este modo, en torno a la educación, se ha ido superando la concepción positivista, que en buena parte, rechazaba las concepciones metafísicas y ontológicas que no se sostenían exclusivamente con evidencia empírica. En este sentido, aquel positivismo tenía un carácter anti-filosófico que invisibilizaba los fundamentos de la educación que provenían de la filosofía.

Hay aportes que tratan del aspecto ético, moral, epistemológico y ontológico del acto educativo. Entre aquellas perspectivas o corrientes de estudio que han contribuido a superar el positivismo en la cultura, y a su vez, en la pedagogía, destaca la fenomenología (Husserl, 1996; Scheler, 2001, 2005, 2010; Stein, 2004, 2007; Von Hildebrand, 2000, 2006, 2009, 2016), el existencialismo (Kierkegaard,

1988, 2006, 2012, 2017; Unamuno, 1971, 2013), el estructuralismo (Foucault, 2009, 2019; Lévi-Strauss, 2019) y el personalismo (Maritain, 1974; Marcel, 1995, 2005; Mounier, 1972, 1998).

Entre las corrientes filosóficas hegemónicas de la modernidad que contribuyeron a desprestigiar y reducir la subjetividad del ser humano, se encuentra el racionalismo (Descartes, 2003; Kant, 1989), el utilitarismo (Bacon, 2006, 2009) y el positivismo (Comte, 2012, 2017). Por el lado del positivismo, la vida humana trató de ser conducida principalmente por las verdades *objetivas* que se componían por aspectos externos al propio ser humano, y sobre todo, por principios obtenidos de la naturaleza que serían elaborados a partir de las ciencias particulares. En aquella etapa se manifestó un cientificismo que ignoraba la importancia espiritual y pedagógica de otros aspectos culturales como la poesía, el arte, el deporte y la misma filosofía. Por el lado del racionalismo, aquella objetividad sería descubierta exclusivamente por el intelecto humano o la razón, pero desde una perspectiva despersonalizada que excluyese aspectos existenciales, experienciales y afectivos; es decir, la vida se encaminaba por principios *fríos* y estandarizados que ignoraban las cualidades únicas de cada ser humano y su historia de vida, y por el lado del utilitarismo, la vida humana se objetivó y tecnicizó en función de las necesidades sociales y económicas de la época.

Los objetivismos racionalista, positivista y utilitarista que la cultura contemporánea hereda de la época moderna todavía se encuentran muy presentes en la cultura, sobre todo, en la cultura occidental; por lo mismo, el filósofo chileno Gastón Soublette ha mencionado que las grandes crisis sociales del siglo XXI se asocian al empobrecimiento humano que se generó de los errores filosóficos del pasado. Errores que, en algún momento, también se asociaron a las terribles guerras mundiales del siglo XX. La filosofía, y sus errores, influyen a nivel general en la cultura, lo cual, por supuesto, incluye a la educación como una de las actividades humanas más relevantes del desarrollo cultural.

Una gran expresión de las ideas objetivistas en la educación es el desarrollo de la pedagogía conductista, tecnicista, estandarizada y mercantilista (Gimeno-Sacristán, 2002; Mujica, 2020a, 2020b, 2020c; Mujica e Inostroza, 2020), que de algún modo, está representada por lo que el filósofo brasileño Paulo Freire denominó el modelo bancario de la educación (Freire, 1975). De modo alternativo a aquella hegemónica tradición conductista en la educación, han surgido otras pedagogías o modelos pedagógicos que reivindican la subjetividad y la autonomía de los educandos; por ejemplo, la pedagogía constructivista, la pedagogía humanista, la pedagogía personalista y la pedagogía crítica (Freire, 1975, 1990, 1993, 2008; Giroux, 1990; Monzón, 2010; Mujica, 2020d, 2020e; 2020f, 2021a; Ortega-Vera, 2016; Soler, 2006; Torres, 2002). Son precisamente, estas últimas corrientes pedagógicas, las que más reivindican el vivir subjetivo de las personas en la educación, reconociendo que todo acto pedagógico es esencialmente cultural, por ende, se asocia a la política, a la filosofía, a la religión, al deporte, a la poesía, al arte, al ocio, a la recreación, etc.

Con base en lo anteriormente expuesto, este ensayo tiene por objetivo analizar la esencia subjetiva de la educación en torno a algunas corrientes filosóficas, con énfasis en el personalismo y el existencialismo.

DESARROLLO.

Ser humano y subjetividad según el personalismo y el existencialismo.

En diferentes pasajes de su obra *El Personalismo*, Emmanuel Mounier hace referencia a la esencia subjetiva de la vida humana, pero hay una cita que es muy explícita, y que por lo demás, tiene un gran potencial para interpretarla en los diferentes ámbitos culturales, como la educación o la pedagogía. Educación, que por cierto, no se reduce a las instituciones públicas o privadas de carácter formal (colegio, universidad, instituto, etc.), sino que también abarca la educación no formal, como la educación familiar, laboral, deportiva, popular, sociocultural en entornos recreativos, etc., que no necesariamente responden a un proceso o proyecto pedagógico estructurado. En concreto, la cita de

Mounier (1972) dice así: “yo existo subjetivamente, yo existo corporalmente, son una sola y misma experiencia” (p. 16).

Cuando Mounier (1972) señala que existir subjetivamente y corporalmente es la misma experiencia, está mostrando una concepción dualista del cuerpo y el alma personalista similar a la planteado por el hilemorfismo de Aristóteles (2017) y Tomás de Aquino (2001, 2012), el cual también ha servido como alternativa frente a la filosofía materialista y racionalista (Mujica, 2021b), y a su vez, plantea su rechazo al dualismo radical planteado por Platón (1988) y Descartes (2003), que fragmenta o divide al ser humano en su existencia terrenal.

El filósofo francés Mounier lo que hace es reconocer que esencialmente el ser humano está compuesto por elementos de diferente naturaleza, pero en la vida terrenal del ser humano son indisolubles, y por ende, están siempre integrados. De este modo, no habría nada en el ser humano que sea completamente objetivo, puesto que toda su corporalidad reflejaría a la persona, al sujeto o a la subjetividad. Este dicho autor lo llama “la existencia incorporada” (Mounier, 1972, p. 12). Sobre esto mismo, de forma más extensa, aquel filósofo señaló lo siguiente: “El hombre, así como es espíritu, es también un cuerpo. Totalmente “cuerpo” y totalmente “espíritu”. De sus instintos más primarios, comer, reproducirse, hace delicadas artes: la cocina, el arte de amar. Pero un dolor de cabeza detiene al gran filósofo, y San Juan de la Cruz, en sus éxtasis, vomitaba. Mis humores y mis ideas son modelados por el clima, la geografía, mi situación en la superficie de la tierra, mis herencias, y más allá, acaso, por el flujo masivo de los rayos cósmicos. A estas influencias se les añaden todavía las determinaciones psicológicas y colectivas posteriores. No hay en mí nada que no esté mezclado con tierra y sangre” (Mounier, 1972, p. 12).

Desde una mirada existencialista, el filósofo danés Søren Kierkegaard llega a una conclusión muy similar a la del filósofo francés que se aprecia en la cita anterior. Mounier (1972) dice, de alguna forma, que lo inmaterial en el ser humano está mezclado con su realidad material; es decir, que es

una síntesis de lo espiritual y lo físico (Mujica, 2021c). Pues aquello lo planteó Kierkegaard (2012) del siguiente modo: “el hombre es espíritu. Pero ¿qué es el espíritu? Es el yo. Pero entonces, ¿qué es el yo? El yo es una relación que se refiere a sí misma o, dicho de otro modo, es, en la relación, la orientación interna de esa relación; el yo no es la relación sino el retorno a sí misma de la relación. El hombre es una síntesis de infinito y finito, de temporal y eterno, de libertad y necesidad, en resumen, una síntesis. Una síntesis es la relación de dos términos (...)” (Kierkegaard, 2012, pp. 33-34).

Esta síntesis que plantean ambos filósofos resulta bastante adecuada para una vida humana que es muy compleja y única en cada persona. La síntesis encontraría aspectos que suelen ser más cercanos a lo inmaterial o espiritual, como el pensamiento, las ideas o los sentimientos. Mientras que habría otros aspectos humanos más cercanos a lo material o físico, como el propio cuerpo y su fisiología. Esas aproximaciones a cada lado de la síntesis serían los que han convencido a diferentes personalidades de la filosofía sobre la vida fragmentada del ser humano, pero para Mounier y Kierkegaard, aquellas aproximaciones nunca son puras o absolutas, de modo que siempre estarían en contacto entre ambos polos o lados, entre lo finito y lo infinito.

El filósofo español y existencialista Miguel de Unamuno (1971) es otra persona que vislumbró el problema del objetivismo en la sociedad y de la importancia de reivindicar la subjetividad en toda actividad cultural. De hecho, en su obra *El sentimiento trágico de la vida*, realiza una extensa crítica a los filósofos que anteponen la razón a la experiencia y que desprecian los sentimientos humanos. Una cita que nos refleja, en buena parte, su convencimiento sobre la esencia subjetiva de la vida humana, es la siguiente: “El hombre es un fin, no un medio. La civilización toda se endereza al hombre, a cada hombre, a cada yo. ¿O qué ese ese ídolo, llámese humanidad o como se llamare, a que se han de sacrificar todos y cada uno de los hombres? Porque yo me sacrifico por mis prójimos, por mis compatriotas, por mis hijos, y éstos a su vez por los suyos, y los suyos por los de ellos, y así

en serie inacabable de generaciones. ¿Y quién recibe el fruto de ese sacrificio? Los mismos que nos hablan de ese sacrificio fantástico, de esa dedicación sin objeto, suelen también hablarnos del derecho a la vida. ¿Y qué es el derecho a la vida? Me dicen que he venido a realizar no sé qué fin social; pero yo siento que yo, lo mismo que cada uno de mis hermanos, he venido a realizarme, a vivir. (...) ¿Se hizo el hombre para la ciencia o se hizo la ciencia para el hombre?” (Unamuno, 1971, p. 17).

Con la cita anterior de Miguel de Unamuno, vemos la profunda interpretación que aquel filósofo hace del ser humano y su vida, sobre todo, ante un mundo que se esfuerza por oprimir y alienar el yo. Similar a Mounier (1972), aquel filósofo español se esfuerza por integrar la dimensión física con la dimensión espiritual, lo cual lo hace por medio del siguiente constructo: “el hombre de carne y hueso” (Unamuno, 1971, p. 9). Miguel de Unamuno ironiza con la propia filosofía, sobre todo, por lo despersonalizada y objetivista que ha sido a lo largo de su historia, pues, señala que las obras de filosofía se empeñan en mostrar muchas ideas y sistemas de ideas, pero poco hacen por mostrar la subjetividad de quien filosofa. Entendiendo la importancia que tiene la propia vida de la persona en toda actividad cultural, se discutirá en el siguiente apartado sobre esto mismo en la educación.

La educación como un acto esencialmente subjetivo.

En una de las citas expuestas en el apartado anterior Miguel de Unamuno reflexiona, por medio de una pregunta, sobre el sentido de la ciencia con relación a la vida humana. La misma pregunta, pero cambiando el concepto de hombre por persona para reflejar una postura personalista frente al mundo, se aplicará en este apartado, de modo que cabe plantear la siguiente interrogante: ¿Se hizo la persona para la educación o se hizo la educación para la persona? La respuesta que se dé dependerá de la concepción filosófica con la que se enfrenta la interrogante. Si se hace desde una perspectiva objetivista, racionalista, utilitaria, conductista y positivista, se dirá que la persona se hizo para la educación. Entonces, lo más relevante será moldear la personalidad según un estándar social

establecido por medio de razonamientos lógicos o estudios empíricos, que según esa mirada, sería lo verdadero. Si la respuesta la enfrentamos con una mirada personalista y existencialista radical, diremos que la educación se hizo para la persona; por ello, habría que individualizar al máximo la formación humana, con el anhelo de que cada ser logre desarrollarse lo más libremente.

Queda una forma filosófica ecléctica de responder, o sea, adoptar una postura integradora que concilie ambas posiciones, la objetivista con la subjetivista (Cohan, 1996; Mujica, 2021a, 2021c). Según Cohan (1996), la filosofía de la educación es un campo abierto de múltiples batallas ideológicas, por lo que se infiere que asumir una postura ecléctica puede ser muy beneficioso, sobre todo, para evitar fanatismos o dogmas insostenibles. Así, de acuerdo con aquel autor, en esta línea de experiencia ecléctica, “enseñar filosofía de la educación supone no afiliarse a una corriente sino tener en cuenta todas las corrientes posibles, al menos un número significativo de ellas” (p. 143); no obstante, lo que señala Cohan (1996) es en un contexto de enseñanza de la filosofía de la educación y no de vivir la filosofía de la educación.

Desde una mirada de enseñanza, cobra sentido mantener la neutralidad ante un debate filosófico de la educación, pero cuando se tiene que tomar una decisión sobre cuáles son los postulados filosóficos que orientarán la educación no se puede mantener la neutralidad; por ello, no toda postura ecléctica ha de tender a la neutralidad descriptiva de la filosofía. Un ejemplo de esto en materia de Educación Física sería la postura ecléctica que presenta Mujica (2021c) ante el dualismo cuerpo y alma, como del término o nombre de aquella disciplina pedagógica, donde se exponen dos posturas filosóficas opuestas y una intermedia que toma aspectos de ambas.

Volviendo a la pregunta que inicia este apartado, se considera que la respuesta más adecuada; es decir, que tanto la persona se hizo para la educación y la educación se hizo para la persona. De este modo, se asume una postura filosófica moderada y se reconoce que tanto la corriente objetivista como la subjetivista tienen cierta razón; por ejemplo, se considera que la sociedad debe establecer

algunos parámetros transversales que orientan la educación de la persona, sobre todo, en materia de ética y derechos humanos. Por otro lado, también se considera que la persona ha de tener libertades que le permita adaptar la educación a su propia subjetividad. En otras palabras, que la educación sea flexible para responder de forma adaptada al perfil de cada persona.

Esa mixtura sería acorde a la síntesis de la persona que presentan algunos representantes del personalismo y el existencialismo, en concreto, aquella síntesis de objetividad (espíritu-infinitud) y subjetividad (materialidad-finitud) del ser humano. Esta postura evidentemente no es neutral y asume un posicionamiento concreto frente al problema de la subjetividad en la educación.

CONCLUSIONES.

Según el objetivo de este ensayo, analizar la esencia subjetiva de la educación en torno a algunas corrientes filosóficas, se concluye que la educación de buena calidad ha de ser esencialmente subjetiva y objetiva. En este sentido, en educación se debe interpretar con moderación las perspectivas objetivistas y subjetivistas radicales. Esta conclusión responde a una mirada ecléctica de la filosofía de la educación, pero que asume una posición concreta y se basa en los aportes de referentes filosóficos del personalismo y el existencialismo.

Frente a esta condición de síntesis o integración, entre los aspectos más íntimos (subjetivos-personales) y ajenos (objetivos-sociales), se cree que la educación formal y no formal debe seguir avanzado en la flexibilización de sus acciones y entornos pedagógicos. Asimismo, se aprecia que la estructura pedagógica más rígida se asociaría a la educación formal y sus instituciones, que ha oprimido, en buena parte, la subjetividad o individualidad, a costa de beneficios sociales utilitarios, tecnicistas y científicistas.

En el caso de la educación no formal, se aprecia que también puede existir una fuerte presión familiar por seguir un camino educativo que es impuesto en función de las expectativas de los padres y las madres, en lugar de ser una actividad vocacional de la propia persona.

Finalmente, se concluye que tampoco es adecuado que la educación se torno una actividad radicalmente subjetiva e individualista, puesto que erosionaría logros sociales y espirituales que se han conseguido y objetivado con mucho esfuerzo y dolor, como lo son los derechos humanos universales. Así, la educación ha de intentar lograr un equilibrio que responda a su esencia subjetiva y objetiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Aristóteles. (2017). *Metafísica* (23ª ed.) (3ª impresión). Madrid: Espasa.
2. Bacon, F. (2006). *Nueva Atlántida*. Barcelona: Abraxas.
3. Bacon, F. (2009). *Del adelanto y progreso de la ciencia divina y humana*. México D.F.: Casa Juan Pablos.
4. Cohan, W. (1996). Filosofía de la Educación. Algunas perspectivas actuales. *Aula*, 8, 141-151.
5. Comte, A. (2012). *Física social*. Madrid: Akal.
6. Comte, A. (2017). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.
7. Descartes, R. (2003). *Meditaciones metafísicas*. Madrid: Gredos.
8. Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (2ª ed.). Madrid: Siglo veintiuno.
9. Foucault, M. (2019). *Microfísica del poder*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
10. Freire, Paulo. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno.
11. Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
12. Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
13. Freire, Paulo. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar* (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo veintiuno
14. Gimeno-Sacristán, J. (2002). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia* (11ª ed.). Madrid: Morata.

15. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Piados.
16. Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
17. Kierkegaard, S. (1988). *Mi punto de vista*. Madrid: Aguilar.
18. Kierkegaard, S. (2006). *Las obras del amor. Meditaciones cristianas en forma de discursos*. Salamanca: Sígueme.
19. Kierkegaard, Søren. (2012). *La enfermedad mortal*. España: Globus Comunicación.
20. Kierkegaard, Søren. (2017). *La dialéctica de la comunicación ética y ético-religiosa*. Barcelona: Herder.
21. Husserl, E. (1996). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
22. Lévi-Strauss, C. (2019). *Raza y cultura* (9ª ed.). Madrid: Cátedra.
23. Marcel, G. (1995). *Ser y Tener*. Madrid: Caparrós.
24. Marcel, G. (2005). *Homo Viator*. Salamanca: Sígueme.
25. Monzón, L. (2010). El currículo como mediación cultural: una perspectiva hermenéutico-analógica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 40(2), 37-58.
26. Mounier, E. (1972). *El personalismo* (9ª ed.). Buenos Aires: EUDEBA.
27. Mounier, E. (1998). *Cartas desde el dolor*. Madrid: Encuentro.
28. Mujica, F. (2020a). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 472-485. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
29. Mujica, F. N. (2020b). Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 33-49. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.002>
30. Mujica, F. (2020c). *Sobre una auténtica educación integral: trascendiendo la lógica ultraracionalista y tecnicista*. España: Mibestseller.es.

31. Mujica, F. (2020d). El término Educación Física en la postmodernidad: contribución de algunas perspectivas fenomenológicas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 38, 795-801. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.73011>
32. Mujica, F. (2020e). Educación Física crítica: un enfoque fundamental para la igualdad de género y la inclusión educativa en Chile. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 6(2), 1-17. <https://doi.org/10.22370/ieya.2020.6.2.1374>
33. Mujica, F. (2020f). *Educación ética basada en el amor*. Sevilla: Punto Rojo.
34. Mujica, F. (2021a). *Filosofía y Ser Humano. Reflexiones para la Ciudadanía*. Santiago de Chile: Trayecto.
35. Mujica, F. (2021b). Cuerpo y alma en Tomás de Aquino. Contribución a la Educación Física. *Revista Ensayos de Filosofía*, 14(2), 1-6.
36. Mujica, F. (2021c). Sobre la discusión filosófica del término educación física: una perspectiva ecléctica. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2876>
37. Mujica, F. e Inostroza, C. (2020). Políticas educativas, evaluaciones estandarizadas y formación escolar integral en Chile: análisis de la desvalorización a diferentes materias del currículo. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-20.
38. Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón. Banquete. Fedro* (1ª reimpresión). Madrid: Gredos.
39. Ortega Vera, O. (2016). Pedagogía personalista para la transformación de la educación superior. *ACADEMO. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), 1-20.
40. Scheler, M. (2001). *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético* (1ª ed.). Madrid: Caparrós.
41. Scheler, M. (2005). *Esencia y formas de la simpatía* (1ª ed.). Salamanca: Sígueme.
42. Scheler, M. (2010). *Amor y conocimiento. Y otros escritos* (1ª ed.). Madrid: Palabra.

43. Soler, E. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio.
44. Soublette, G. (2020). *Manifiesto. Peligros y oportunidades de la megacrisis*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
45. Stein, E. (2004). *El problema de la empatía*. Madrid: Trotta.
46. Stein, E. (2007). *La estructura de la persona humana*. Madrid: Bac.
47. Tomás de Aquino. (2001). *Suma de Teología* (4ª ed.). Biblioteca de Autores Cristianos.
48. Tomás de Aquino. (2012). *De los principios de la naturaleza y otros escritos*. Globus Comunicación.
49. Torres, J. A. (2002). ¿Existe un currículum postmoderno? De las teorías curriculares de la modernidad al currículum postmoderno. *Revista Innovación Educativa*, 12, 197-208.
50. Unamuno, Miguel. (1971). *Del sentimiento trágico de la vida* (12ª ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
51. Unamuno, Miguel. (2013). *La agonía del cristianismo* (3ª ed.). Madrid: Alianza.
52. Von Hildebrand, Dietrich. (2000) *¿Qué es filosofía?* Madrid: Encuentro.
53. Von Hildebrand, Dietrich. (2006). *Moralidad y conocimiento ético de los valores*. Madrid: Cristiandad.
54. Von Hildebrand, Dietrich. (2009). *El corazón*. Madrid: Palabra.
55. Von Hildebrand, Dietrich. (2016). *Las formas espirituales de la afectividad*. Madrid: Encuentro.

DATOS DEL AUTOR.

1. Felipe Nicolás Mujica Johnson. Investigador de temas sobre filosofía, pedagogía y actividad física-deportiva. Profesor de Educación Física y Magíster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile. Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad Politécnica de Madrid, España. Investigador asociado, Centro de Investigación Escolar y Desarrollo (CIED), Facultad de Educación, Universidad Católica

de Temuco, Chile. Docente investigador, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, sede Santiago de Chile. Correo electrónico: felipe.mujica@uautonoma.cl

RECIBIDO: 5 de septiembre del 2021.

APROBADO: 11 de diciembre del 2021.