



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), Noviembre-Diciembre 2025,
Volumen 9, Número 6.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6

CONCEPCIONES DE SENTIDO DE VIDA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA DE LA CIUDAD DE MONTERÍA, COLOMBIA

**CONCEPTIONS OF MEANING IN LIFE AMONG
SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN THE CITY OF
MONTERÍA, COLOMBIA**

Mariem Katerine Madera Machado
Universidad de Panamá

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i6.21985

Concepciones de Sentido de Vida en Estudiantes de Educación Media de la Ciudad de Montería, Colombia

Mariem Katerine Madera Machado¹

geografa0891@gmail.com

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

Universidad de Panamá

RESUMEN

La masificación del discurso de la medición de la calidad educativa ha generado cambios en la forma como las instituciones educativas desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje donde se excluye lo que no aporta directamente a aumentar los resultados, en este contexto no queda espacio para la reflexión de la experiencia vital, detenerse para entender eso que pasa por la propia existencia. El objetivo principal de este artículo es caracterizar las experiencias reflexivas de sentido de vida de las/os estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander en 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. Entre los resultados alcanzados se destacan tres concepciones de sentido de vida; disfrute de la vida, motivación y propósito. Sin embargo, al indagar por el sentido propio se amplían considerablemente el número de subcategorías referenciadas donde la familia pasa a ser el aspecto que relacionan directamente como dador de sentido. Por otro lado, la construcción de sentido de vida es algo que se da en función de las experiencias previas de las/os estudiantes.

Palabras clave: sentido de vida, educación media, escuela, experiencias, reflexión

¹ Autor principal

Correspondencia: geografa0891@gmail.com

Conceptions of Meaning in life Among Secondary School Students in the City of Montería, Colombia

ABSTRACT

The widespread use of educational quality measurement discourse has led to changes in how educational institutions develop teaching and learning processes, excluding anything that does not directly contribute to better results. In this context, there is little room for reflecting on lived experiences, that is, pausing to understand what happens within individual's own existence. This article aims at characterizing the reflective experiences of meaning in life among secondary school students at General Santander school in Montería, Colombia. This study employs a paradigmatic articulation approach, combining modern hermeneutics, critical theory, and the philosophy of education. Findings relate to three conceptions of meaning in life that stand out: enjoyment of life, motivation, and purpose. However, when exploring personal meaning, the number of referenced subcategories expands considerably, with family emerging as the most directly aspect associated with meaning. Furthermore, the construction of meaning in life is determined by the students' prior experiences.

Keywords: meaning of life, secondary education; school, experiences; reflection

Artículo recibido 30 noviembre 2025

Aceptado para publicación: 30 diciembre 2025



INTRODUCCIÓN

Con la masificación del discurso de la calidad educativa como sinónimo de evaluación en la mayor parte de los países latinoamericanos, se ha consolidado una cultura de la evaluación estandarizada, lo que se refleja en el surgimiento de pruebas nacionales con el fin de medir los aprendizajes en las consideradas áreas fundamentales; matemáticas, lenguaje, ciencias naturales y competencias ciudadanas. De acuerdo con Rivas & Scasso (2019) ejemplo de ello es el surgimiento de las pruebas SERCE y TERCE de la UNESCO o las evaluaciones nacionales; ONE/Aprender en Argentina, SAEB en Brasil, SIMCE en Chile, SABER en Colombia, ENLACE en México y ECE en Perú.

Este discurso de la medición 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; esta la visión de la medición de la calidad educativa a través de la aplicación de pruebas estandarizadas reduce la idea de la educación integral presente por ejemplo, en el informe de la UNESCO (1996) donde se reconoce que “la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal” (p. 12).

Entender la educación como formación para toda la vida, pasa por reconocer su poder transformador de la vida de las personas pues posibilita el conocimiento de sí mismo, el reconocimiento de los propios talentos y capacidades, así como el desarrollo de una actitud crítica y responsable hacia el entorno que nos rodea.

Consolidar esta idea en las escuelas latinoamericanas requiere una resignificación del papel de la educación y la escuela, lo que implica ampliar el concepto de calidad educativa para que no solo incluya la preocupación por los niveles de comprensión lectora o el desarrollo del pensamiento matemático, además de considerar el trabajo en equipo, la inteligencia emocional, la construcción de subjetividades juveniles críticas, capaces de tomar decisiones responsables sobre su propio cuerpo y su vida.

Colombia no escapa a este panorama, con la expedición de la Ley General de Educación (1994), se define la educación como un proceso de formación permanente que se basa en una concepción integral de la persona.



Con la expedición de la Ley 1324 de 2009 se convierte la aplicación de pruebas estandarizadas el principal mecanismo para evaluar la calidad de la educación ofrecida por las instituciones educativas del país.

Un aspecto que sin duda ha ayudado a fortalecer este discurso es que en Colombia la mayoría de las universidades públicas utilizan el resultado de las pruebas SABER o la aplicación de pruebas estandarizadas como parámetro de selección para el ingreso a la educación superior, de hecho, casos como el de la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad de Antioquia exigen un puntaje mínimo en las pruebas SABER para que los estudiantes puedan inscribirse a realizar el examen de admisión. Lo que impone a las/os jóvenes, especialmente a los de menores recursos económicos, la necesidad de un buen resultado como un mecanismo para asegurar un cupo en las universidades públicas del país.

La excesiva preocupación por los resultados de las pruebas estandarizadas ha generado cambios en la forma como las instituciones educativas desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchas veces excluyendo del currículo aquello que no contribuye directamente a aumentar los resultados de las pruebas. Como es de esperarse en una escuela que prioriza el saber, el rendimiento y los resultados no queda espacio para la reflexión de la experiencia vital, parar, detenerse para entender eso que pasa por la propia existencia.

En este contexto surge el cuestionamiento por ¿cómo piensan las/os estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander su experiencia de sentido de vida? Es necesario resaltar un aspecto que a menudo es pasado por alto en el ejercicio de investigación; 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 el cual el investigador observa y analiza el fenómeno para posteriormente plantear y abordar la investigación. Para el caso del ejercicio investigativo realizado, el contexto corresponde a la clase de filosofía de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa General Santander, una institución de carácter pública ubicada en la ciudad de Montería en el Caribe colombiano; donde desempeña su labor docente la investigadora y el pretexto está relacionado con la experiencia de la autora y 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.

El objetivo principal de este artículo es caracterizar las experiencias reflexivas de sentido de vida de las/os estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander en 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.

Experiencias reflexivas de sentido de vida

Larrosa (2006) define la experiencia como “eso que me pasa” es decir, supone en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo; lo que significa que es algo que no depende de mí, por lo que simplemente no lo puedo controlar. A partir de los términos contenidos en la definición, el autor reconoce ocho principios característicos.

El primer término de la definición es “Eso” del cual se desprenden los primeros tres principios; exterioridad, alteridad y alineación. 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). La experiencia implica el encuentro con algo que existe independiente del sujeto; lo que lleva al segundo principio, el de alteridad, eso que me pasa es un acercamiento con lo otro; un otro que reconozco distinto a mí y enriquece mi visión del mundo; el tercer principio, el de alienación, hace referencia a que la experiencia es ajena a mí y, por lo tanto, “no puede ser de mi propiedad”, no puedo controlarla, ni responde a mis deseos.

Los principios de reflexividad, subjetividad y transformación se desprenden del “me” contenida en la definición. Para el autor, el principio de reflexividad plantea que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, de ida, porque supone el encuentro con eso que pasa y de vuelta, porque el acontecimiento afecta a quien lo vive. Lo anterior se enlaza con el cuarto y el quinto principio, el de subjetividad, “la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2006, p. 90). 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 este punto es importante aclarar que hacer una experiencia no significa que pueda definirse, planearse o preverse de alguna forma; ese hacer está más relacionado con la aceptación, con dejar que el acontecimiento me interpele. Por consiguiente, es claro que la experiencia no se reduce a la acción, no es hacer algo o llevar a la práctica lo que se sabe; por el contrario, alude a una cierta actitud reflexiva del sujeto, a dejarse afectar y transformar por lo que pasa. Según Han (2014):

La experiencia radica en una discontinuidad. Experiencia significa transformación. En una conversación, Foucault hace la observación de que la experiencia en Nietzsche, Blanchot y Bataille sirve para arrancar al sujeto de sí mismo, de manera que no sea el mismo o sea llevado a su destrucción o disolución. Ser sujeto significa estar-sometido. La experiencia lo arranca de su sometimiento (p. 116). Esa discontinuidad de la que habla Han (2014) lleva a cuestionarse por la temporalidad de la experiencia, su ocurrencia requiere de una temporalidad propia que no se puede prever, ni se puede acelerar. Rastros de esto se encuentra en el análisis que realiza Forster (2009) de la idea de experiencia en Walter Benjamin cuando remite a la niñez como una forma de relacionarse con el mundo en la que este adquiere un lenguaje propio.

En Benjamín, la niñez debe ser comprendida desde la perspectiva que nos ofrece el modo infantil de caminar. Dice que los niños caminan desacompañadamente, sin rumbo fijo, se desvían, se distraen, se tropiezan, ven cada cosa como si fuera única (Forster, 2009, p. 130).

Esa forma de relacionarse con el mundo en la niñez conlleva un estar presente en lo que se vive, en lo que el mundo nos va develando. En la niñez no se es multitasking, la atención se focaliza en lo que se hace, en lo que pasa, quizás por eso es tan reveladora. A este tipo de experiencia, Benjamin la denomina experiencia genuina.



¿Cómo retornar a la experiencia genuina? En un momento como el actual, donde el tiempo parece el bien más escaso y todo pasa tan rápido. En consecuencia, cuando se hace alusión a las experiencias reflexivas de sentido de vida de las/os estudiantes de educación media, se habla de ese principio de reflexividad propuesto por Larrosa (2006), al ser la experiencia un encuentro con “eso que me pasa” se reconoce como un acontecimiento, como algo disruptivo que genera una afectación en el sujeto; la cual puede entenderse como bidireccional, pues dicha afectación va del acontecimiento al sujeto y lo obliga a parar, a romper la rutina; y, del sujeto al acontecimiento en la medida que genera una evaluación del mismo, es un ejercicio de pensamiento.

El sujeto interpreta lo que le está pasando, lo organiza, define una cierta estructura que lo dispone para la acción, según Bolívar (2021):

La reflexión como un dispositivo de captura que, a la vez, organiza la experiencia para orientar la acción. De esta manera, la reflexión opera como forma de conocimiento de sí mismo diferente del conocimiento académico, al cual se le ubica como un instrumento externo a la reflexión y que solo actúa en unas condiciones particulares (p. 225).

Para objeto de la investigación realizada se entienden las experiencias reflexivas de sentido de vida como el ejercicio de pensar lo que pasa por la propia existencia, como me afecta e intentar encontrarle un sentido, una estructura a la forma como se vive y a lo que se quiere hacer con la propia existencia. En últimas, es el conocimiento que produce el sujeto de su propia vida y de lo que desea hacer con ella. Como expone Ricoeur (2006):

Lo experimentado por una persona no puede ser transferida íntegramente a alguien más. Mi experiencia no puede convertirse directamente en tu experiencia. [...] Aun así, no obstante, algo pasa de mí hacia ti. Algo es transferido de una esfera de vida a otra. Este algo no es la experiencia tal como es experimentada, sino su significado. Aquí está el milagro. La experiencia tal como es experimentada, vivida, sigue siendo privada, pero su significación, su sentido, se hace público (p. 30).

Y al hacerse público entra en contacto con los otros, por lo que tiene cierta dimensión colectiva, dialógica; la experiencia reflexiva de sentido de vida al entrar en relación con la de los demás nutre y es nutrida al mismo tiempo con otras visiones, con otros sentidos.



Ahora bien, la pregunta por el sentido de la 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. 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 y al ser la escuela una de las instituciones que produce y reproduce el orden social es de esperar que influya en la forma como los sujetos construyen su sentido de vida.

Como fenómeno de estudio el sentido de vida no es algo que se pueda suscribir a un determinado saber; desde la psicología, por ejemplo, se habla de la logoterapia como una forma de terapia que tiene como objetivo guiar a las personas a encontrar el sentido de vida entendido como un porqué y un para qué vivir, su fundador es Viktor Frankl quien, a partir de sus vivencias como sobreviviente del Holocausto judío, despliega su concepción sobre el sentido de vida.

Uno de los postulados, básicos de la logoterapia estriba en que el interés principal del hombre no es encontrar el placer, o evitar el dolor, sino encontrarle un sentido a la vida, razón por la cual el hombre está dispuesto incluso a sufrir a condición de que ese sufrimiento tenga un sentido (Frankl, 1991, p. 114).

Para este autor encontrarle un sentido a la vida es una necesidad primordial para ser humano y es algo que hay que descubrir, pero no como algo que existe en la dimensión interna de cada persona y solo hay que hacerlo consciente, sino como decisión, como compromiso. “La logoterapia intenta hacer al paciente plenamente consciente de sus propias responsabilidades; razón por la cual ha de dejarle la opción de decidir por qué, ante qué o ante quién se considera responsable”. (Frankl, 1991, p. 111)

Por lo tanto, es una decisión de la persona frente a eso que le pasa y frente a su propia vida. Desde esta postura el sentido de la vida se hace y se rehace constantemente a lo largo de la vida, por lo tanto, no es estático; “de acuerdo con la logoterapia, podemos descubrir este sentido de la vida de tres modos distintos: (1) realizando una acción; (2) teniendo algún principio; y (3) por el sufrimiento”. (1991, p. 112)

Frente a esa voluntad de sentido se opone el vacío existencial, el cual se caracteriza por un sentimiento de angustia, de tedio e inconformidad frente a la vida, cuya manifestación puede darse de distintas maneras; alrededor de lo que se puede llamar en términos generales el placer, el poder y el tener; apatía,



desesperanza, falta de metas, practicas autodestructivas, ambición desmedida, por solo mencionar algunos. Según Gottfried (2017) en la falta de sentido subyace la "neurosis de masas" también conocida como la "neurosis colectiva" caracterizada por: depresión, adicción y agresión; se observa una correlación entre el vacío existencial y la ideación suicida, la toxicodependencia, la depresión y la ansiedad.

Desde la perspectiva filosófica, la corriente de pensamiento que indaga por el sentido de la vida es el existencialismo; para autores como Prini (1957) y Samour (2022) no se puede hablar del existencialismo como una corriente filosofía uniforme, de aquí que defienden la idea de hablar de filosofías de la existencia como ese conjunto de doctrinas o sistemas filosóficos que tienen como elemento central del análisis la existencia. De acuerdo con Samour (2022) “el existencialismo no es solamente una escuela filosófica; es algo más. Es la plasmación conceptual de una actitud humana y el estudio profundizado de la existencia humana”. (p. 21)

Es innegable que el periodo posterior a la segunda guerra mundial, es el momento de mayor desarrollo de este pensamiento reflejo de la situación de incertidumbre y desesperanza que caracterizaba la Europa de ese momento, dónde se incumplen todas las promesas del progreso. Sin embargo, su influencia es todavía muy relevante, lo que se explica en gran medida porque al estudiar la existencia humana su conocimiento es atemporal.

Samour (2022) explora unas características que van estar presentes en los distintos existencialismos, en primer lugar, considera la finitud del ser humano, con sus limitaciones y condicionado por ciertas situaciones que el mundo le impone. En segundo lugar, la existencia apela a una subjetividad siempre abierta a la posibilidad e irremediamente ligada a la capacidad de decisión. Por último, en el análisis existencial se consideran dos cuestiones, la existencia y el mundo.

En la cuestión de la existencia, dos cuestiones dan su significado a toda la realidad, y en cualquier análisis deben ser consideradas unidas: el hombre —la existencia— y el mundo. Mundo solo hay en tanto es comprendido, trabajado, vivido por el hombre; el hombre solo puede ser conocido en el mundo que comprende, trabaja y vive (Samour, 2022, p. 34).

Indagar por el sentido de vida dentro del pensamiento existencialista no es algo a lo que se le pueda encontrar una única respuesta, pues en sí misma la palabra sentido encierra varios significados;



entenderla como finalidad hace referencia a un objetivo o meta planteada, como significado o significación está relacionada con la representación hecha sobre algo y como valor, remite a la valoración la evaluación que se hace de algo.

Uno de los aspectos comunes en los autores del existencialismo es el papel central que tiene la angustia en la búsqueda del sentido. Carrillo (2008) muestra como conceptos como desesperación, angustia y esperanza cumple un papel muy importante en el pensamiento de Kierkegaard, para el cual, el ser humano puede asumir tres actitudes; estética, ética y religiosa. La actitud del esteta es propia de aquellos que se preocupan por los asuntos cotidianos y se limitan a vivir el día a día buscando el placer y la satisfacción, de modo que evaden todo aquello que les implique algún tipo de sufrimiento o que requiera un grado de responsabilidad. “Esta clase de vida se convierte en la droga anhelada, la que permite no enfrentar la realidad personal, evadiendo cualquier responsabilidad” (2008, p. 32).

La actitud ética es el camino de aquel que siente que ha perdido la esperanza, se ha enfrentado al sufrimiento, pero decide cambiar su realidad por algo distinto, de tal forma que se orienta a la acción. Desde esta perspectiva, el sentido de vida radica en la posibilidad de elección de la actitud que se asume el sujeto frente a la experiencia.

Para Heidegger el ser humano se caracteriza por un modo propio de existir, el Dasein, traducido como el Ser-ahí, habla de la finitud de su existencia pues alude a unas condiciones espacio temporales específicas, el Dasein es el ente que tiene la capacidad de comprender su propia existencia. “El Dasein es un ente que en su ser se comporta comprensoramente respecto de este ser. Con ello queda indicado el concepto formal de existencia. El Dasein existe. El Dasein es, además, el ente que soy cada vez yo mismo”. (Heidegger, 2003, p. 79)

En consecuencia, su mundo es un mundo compartido con los otros, siempre se está coexistiendo, lo que a menudo lo determina sin darse cuenta, de este modo el Dasein se confunde con el modo de ser de los otros, eso que el autor denomina el Uno. El uno es lo que los otros dicen, por ello cuando el Dasein actúa en función a lo dictado por el uno, no asume la responsabilidad de sus decisiones, no ejerce su libertad, para Heidegger esto es una muestra de inautenticidad. Reconocerse como responsable de lo que quiere o no, de sus propias elecciones y de las consecuencias que estas pueden acarrear es fundamento de la vida auténtica. Como expone Sequeira (2020):



El ser humano es una posibilidad. Sobre él recae la elección, es decir, el peso de lo que es o vaya a ser. [...] Se trata de que el individuo se hace en la decisión existencial del ser auténtico o ser inauténtico (p. 10).

Ahora bien, es claro que las posibilidades no son ilimitadas, hay cosas que salen del poder de decisión o control del ser humano. Que el Dasein tenga capacidad de decisión no lo libra de la angustia que ella representa, pues nunca se tiene la certeza que de todas las decisiones posibles se tomó la mejor. Desde estos planteamientos, el sentido de vida se asocia a la vida auténtica, es decir a la capacidad de autodefinirse, de crearse que posee el Dasein; por ende, la libertad es una condición necesaria para la construcción de sentido de vida, pues el Dasein al ser consciente de las decisiones que toma, se construye y dota de sentido su existencia. Al ser eso hacia lo que se proyecta la existencia, el sentido de vida es un llamado a la acción y al compromiso del Dasein consigo mismo.

Es precisamente desde los postulados de la corriente existencialista donde se sustenta la visión del sentido de vida en esta investigación, pues se reconoce la experiencia reflexiva de sentido de vida como una manifestación de la vida auténtica.

METODOLOGÍA

Realizar una investigación sobre las experiencias reflexivas de sentido de vida en estudiantes de educación media implica ubicarse en un paradigma filosófico claro, el hermenéutico. En la investigación hermenéutica la comprensión y la interpretación no son momentos complementarios sino simultáneos, paralelos, según Gadamer (1993) esta relación llevó a una desconexión con el tercer momento hermenéutico, la aplicación. Comprender un texto sea cual sea su naturaleza, una ley, un texto bíblico requiere entenderlo adecuadamente en cada situación y momento, es decir comprender implica aplicar, una aplicación distinta en cada situación y contexto.

Por consiguiente, es una investigación netamente cualitativa, la elección de este enfoque responde principalmente a las condiciones del contexto donde se desarrolla la práctica educativa; la Institución Educativa General Santander se caracteriza por atender una población estudiantil de bajos recursos económicos, algunas/os de ellas/os son estudiantes que han presentado dificultades académicas y comportamentales en otros colegios.



Para el desarrollo de la investigación se propone seguir los postulados del método de la investigación narrativa. Decantarse por este método investigativo permite centrarse en las experiencias reflexivas de sentido de vida, en la forma como son narradas por las/os estudiantes; ahora bien las narrativas responden a un proceso en el que son construidas, organizadas y le permiten al sujeto dar sentido a eso que les pasa y cuestionar su propia existencia, pues la narrativa no se reduce a un recuento de lo vivido, la elección de las palabras, los aspectos a los que se le da mayor relevancia, la intencionalidad, la imagen que quiere proyectar son elementos que dan cuenta de la subjetividad e identidad del sujeto.

Bisquerria (2009) clasifica las investigaciones en dos grandes tipos, las primeras orientadas a obtener conocimiento básico y las segundas, a la obtención del conocimiento aplicado. El ejercicio investigativo adelantado corresponde a una investigación básica en la que se busca comprender un fenómeno social y pedagógico con miras a aportar nuevas perspectivas de análisis.

Se utiliza un muestreo por saturación, en este tipo de muestreo no se centra en incluir un determinado número de sujetos, sino en la calidad de la información que los sujetos pueden aportar, de aquí que se considera saturada cuando los sujetos dejan de aportar datos nuevos y relevantes para la comprensión.

De este modo, se conforma un grupo de 22 estudiantes con características bastante similares, sus edades oscilan entre de 15 a 19 años, con contextos familiares bastante diversos siendo las estructuras familiares más comunes, las familias monoparentales y reconstituida.

En el desarrollo de la investigación se procede con un estudio de campo en el que la clase de filosofía de los grados décimo y undécimo de la Institución Educativa General Santander se convierte en el escenario central de análisis. Al ser una investigación narrativa el proceso de construcción de los relatos es el elemento principal, para lo que se utilizan las entrevistas individuales semiestructuradas y los grupos focales como técnicas de investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Analizar las experiencias reflexivas de sentido de vida de estudiantes de educación media, implica entrar en las redes de sentido que tejen alrededor de la idea de sentido de vida en términos generales y desde la particularidad de la vida de cada una/o. Pues como lo expone Frankl (1991: 101) “logos o sentido no es sólo algo que nace de la propia existencia, sino algo que hace frente a la existencia”.



Para dar cuenta de las experiencias reflexivas de sentido de vida de las/os estudiantes de educación media de la Institución Educativa General Santander se exploran las concepciones de estudio de vida y concepciones de sentido propio.

Entre las ideas que tienen las/os estudiantes sobre el concepto de sentido de vida se destacan motivación, propósito y hacer lo que quieres como las mencionadas con mayor frecuencia. Sin embargo, al realizar un análisis más profundo se encuentran diferencias entre ambos grados. En las narrativas de las/os estudiantes de grado decimo, se evidencian 6 concepciones de sentido de vida; curiosidad, disfrute de la vida, hacer lo que quieres, motivación, propósito y superación, como se evidencia en los siguientes comentarios.

Bueno, para mí el sentido de vida. Ajá, como dicen en muchos cuentos, como disfrutarla, no tanto así, disfrutarla de ya no importa nada, para mí, lo que todo el mundo debería aspirar a que sea como su motivo de vida, es llegar a ser alguien, dejar una marca, dejar una huella buena, obviamente. Y disfrutarse todo. (Participante 20, grado 10, hombre, 16 años)

Para mí es eso que nos mantiene ahí, que a pesar de las dificultades es como eso que uno lo recuerda y uno dice, no, por esto tenemos que seguir, esto nos tiene que mantener hasta el final. (Participante 15, grado 10, mujer, 16 años)

Si bien, no se presentan grandes diferencias de género, si hay una tendencia de las mujeres a relacionar el sentido de vida con motivación y disfrute de la vida, mientras los varones lo asocian con hacer lo que quieren. Sin embargo, al cuestionarlos sobre lo que consideran le da sentido a su propia vida se amplía considerablemente el número de ideas asociadas, apareciendo cinco ideas nuevas; deporte, optimismo, familia, búsqueda de sentido y sin sentido.

Siendo la familia, el factor que más relacionan las/os estudiantes con el sentido de su propia vida. Aspecto sobre el que había llamado la atención Carrillo (2022) en su investigación con jóvenes de la ciudad de Bogotá, “la familia significó un gran valor de sentido de vida para los informantes que les generaba motivaciones para cumplir con sus propósitos y como ejemplo de ese espíritu de lucha”. (p. 358)

Mi papá y mi mamá, más que todo mi mamá, porque yo sé que ella se esfuerza mucho por mí y que yo tengo que cumplirle, ¿sabes? Yo por eso soy una buena estudiante, porque yo sé que tengo un deber



con ella, porque ella se esfuerza por mí. O sea, siento que tengo que hacer las cosas bien. (Participante 14, grado 10, mujer, 15 años)

Mi familia porque no soy la única que ha afrontado muchas cosas. Mis hermanos siendo pequeños también, aunque ellos no lo ven de la manera que yo lo veo. Y mi madre más todavía, entonces eso me da sentido. (Participante 22, grado 10, mujer, 17 años)

Es importante resaltar el caso de dos estudiantes que refieren no tener nada que le dé sentido a su vida; en el primer caso, el participante 16 expresa que su vida es aburrida y solo rutina por lo que está en búsqueda de algo que le dé sentido a su vida, “todavía como tal no tengo eso que me den ganas de seguir aquí”. Hay en su narrativa el deseo y la esperanza salir de ese estado. En el segundo caso la realidad es muy distinta, pues su falta de sentido se debe a un evento traumático que ocurrió en su vida a los 13 años, lo que hace que tenga una visión pesimista y sin sentido.

No sé. Creo que no hay... No hay una mañana en la que yo me levanto y digo hoy quiero estar. No ha pasado desde que podría tener como 13. Aunque estaba muy pequeña, entendía. Y a veces ni siquiera me quería levantar. O sea, hasta ahora no he podido levantarme y decir es que hoy, yo quería estar aquí. No, no me ha pasado. (Participante 18, grado 10, mujer, 18 años)

Es evidente que en ambos casos se requiere intervención psicosocial, pues como lo exponen varios investigadores entre ellos Gottfried (2017) y Osorio (2021) tanto el vacío existencial como la desesperanza remiten a un estado de ánimo y de sentimientos que se caracteriza por la apatía, el cansancio, la falta de ilusión, la sensación de inutilidad en la vida, el fatalismo y la desorientación existencial, y que puede llevar hasta el suicidio.

En el grupo focal se indagan cuatro aspectos que amplían la visión sobre el sentido de vida de las/os estudiantes; el hábito de la reflexión sobre la propia existencia, la edad en la que se cuestionaron sobre el sentido de vida, cambios en las concepciones de sentido y las preocupaciones que tienen sobre su existencia.

La mayoría de ellas/os afirman tener el hábito de la reflexión en dos momentos puntuales, todos los días antes de dormir repasan lo bueno y malo que hicieron en el día con el fin de mejorar sus actitudes; otras/os por su parte, reflexionan solo cuando consideran que han hecho mal. En ambos casos, se destaca que plantean la reflexión como un momento en el que se detienen en sus palabras a mirar el



techo, lo que concuerda con la idea de las experiencias reflexivas como ejercicios de pensamiento en los que se piensa lo que pasa por la propia vida.

Yo reflexiono todos los días. Puede ser en la tarde o... Siempre es en la noche. Cuando me acuesto y me quedo mirando el techo y yo... Vamos a reflexionar todo lo que hice en el día. Y lo hago más que todo para cambiar aspectos tanto negativos como positivos. Y decir, debo mejorar en esto o en esto porque, uy, fallé aquí. Y más adelante esto me puede afectar. Entonces lo hago más que todo para cambiar y reconstruir mi ser diariamente. (Participante 15, grado 10, mujer, 16 años)

Yo reflexiono más que todo en las noches, cuando estoy solo y me siento solo, también cuando hago algo mal a mis compañeros reflexiono instantáneamente. (Participante 24, grado 10, hombre, 17 años)

Bien lo dice Han (2023, p. 105) “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”. Para ellas/os la pregunta por el sentido de la vida es algo que se cuestionaron desde muy pequeñas/os de los 7 a 11 años, siempre asociada a momentos puntuales de su vida, la muerte de un familiar, conversaciones con hermanos mayores, el descubrimiento de una actividad que las/os apasiona y a partir de las cuales han creado una idea de sentido que consideran no ha cambiado en el tiempo.

Yo me planteé la pregunta como a los 11, no recuerdo muy bien por qué y llegué a la conclusión en que mi sentido de vida se basa en disfrutar y llorar cuando lo he requerido. Disfrutar cada paso que voy dando y si me tuerce el pie, seguir. Porque a la final soy yo quien va a construir todo mi futuro y de quien va a depender y creo que no ha cambiado, sigue siendo la misma y creo que durante estos años no va a cambiar. (Participante 15, grado 10, mujer, 16 años)

Antes mi sentido era el deporte pues ya como me pasé de edad y aquí en Montería no se daba esa oportunidad de básquetbol entonces ya decidí no tomarle prioridad, pero sí seguir practicándolo. Ahora quiero sobresalir por el estudio, me puse más las pilas y cambiar un poquito más mi forma de ser y de pensar sobre qué quería hacer y sobre mi vida en adelante. (Participante 21, grado 10, hombre, 19 años)

En ambos comentarios se destaca el reconocimiento que tienen del sentido como una construcción personal, donde son ellas/os quienes deciden lo que quieren hacer con su vida, sin que esto signifique la ausencia de preocupaciones e incertidumbre. Por su parte, en las/os estudiantes de grado undécimo el sentido de vida se asocia a siete ideas; vivir a tu gusto, razón de vivir, felicidad, autoconocimiento,



motivación, disfrute de la vida y propósito. De las cuales tres concuerdan con los estudiantes de grado décimo; disfrute de la vida, motivación y propósito. Siendo estas las que concentran el mayor número de referencias.

Es interesante como sus concepciones de sentido de vida se relacionan con ideas que pueden ser consideradas positivas, hay en sus palabras un deseo de trascender lo fugaz, lo superficial de la cotidianidad. Así como una relación entre el sentido de vida y las dificultades, los obstáculos.

El sentido de vida para mí es que sepamos vivir nuestra vida al máximo. Que no solamente sea desgastar nuestras vidas en pensamientos o en cosas que no son favorables a nuestra salud. Creo que el sentido de vida para nosotros es saber hacer y pensar las cosas antes de hacerlas, tener un propósito en nuestra vida, no vivir por vivir. Creo que las personas deberían tener proyecto de vida y tener fijamente qué es lo que van a hacer y para qué sirve, que tengan como que... Algo porque ellos se sientan inspirados en hacer o que le aporte a la humanidad (Participante 3, grado 11, mujer, 17 Años).

El sentido de vida para mí es, por ejemplo, cómo quieres empezar a vivir tu vida. O sea, cómo quieres proyectarte para tu vida. Y, por ejemplo, que tú llegues a viejo y digas cumplí mi sentido de vida, cumplí mi meta, mi proyecto. Y me siento feliz por eso (Participante 7, grado 11, hombre, 17 Años).

En lo expuesto por las/os estudiantes se identifican rasgos de lo propuesto por autores como Frankl (1991), Mendoza (2016) o Chan (2021); el sentido de vida es algo que lleva a asimilar la finitud esto se evidencia en expresiones como “cuando llegues a viejo”, “cuando ya fallezcas”, pero para ellas/os no solo es un reconocimiento de la finitud, es la esperanza que lo vivido sea satisfactorio.

Personalmente, yo lo veo como dedicarte a lo que en verdad te sientes cómodo haciendo. Y a lo que tú crees que más adelante, cuando ya fallezcas, vas a estar bien porque hiciste todo lo que pudiste, pero fue a tu gusto. O sea, alcanzarte a vivir tu vida. No la desperdiciaste (Participante 9, grado 11, hombre, 18 Años).

En este punto es relevante aclarar que no se presentan diferencias significativas al analizar las concepciones de sentido de vida desde una perspectiva de género. Sorprende que, al abordar la pregunta por el sentido de vida propio, las respuestas son completamente distintas y tienen poca relación a lo expresado sobre el sentido de vida en un plano general. Como afirma Frankl (1991, p 110) “lo que



importa no es el sentido de la vida en términos generales, sino el significado concreto de la vida de cada individuo en un momento dado”.

Al indagar las relaciones entre las concepciones de sentido de vida y las concepciones de sentido propio; igual que ocurre en el grado décimo, aumenta el número de ítems asociados a las respuestas, se pasan de 7 ítems relacionados con el sentido de vida a 11 ítems para el sentido de vida propio; Aceptación, calma, triunfo, superación de expectativas ajenas, reflexión, moda, familia, experiencia, estar sana, caminar, propósito. De los cuales solo, propósito se repite para ambas categorías.

La familia vuelve a ser el aspecto que más consideran las/os estudiantes como dadora de sentido, para 7 de las/os 11 estudiantes de grado 11° entrevistados lo que aporta sentido a su vida es la familia, el poder compartir momentos con ellos, el sentir que pueden contar con su presencia y apoyo independientemente de las circunstancias.

Ahora mismo mi sentido de vida sería mi familia, mi mamá, mi hermana, mi papá, todos. Mi familia es lo que da sentido, el estar con ellos, el compartir. El compartir, el estar, que siempre me apoyan en todo, siempre están para mí. Si me siento solo, yo voy con un primo y me ayuda, me despeja la mente. Ellos son una familia muy querida (Participante 1, grado 11, hombre, 16 años).

Mi familia. Y pues, principales que yo siempre lo he tenido ahí es Dios. Dios, mi familia, amigos y pareja (Participante 7, grado 11, hombre, 17 años).

Esta relevancia de la familia es algo que llama mucho la atención, especialmente en un contexto como el de la Institución Educativa General Santander donde el nivel de compromiso de la familia con los procesos educativos y convivencia son bastante bajo. Pues permite cuestionarse por lo que pasa les cuando ellas/os no reciben el apoyo esperado de su familia.

Como se expone en párrafos anteriores, el único ítem que se repite para las concepciones sentido de vida y el sentido de vida propio es la búsqueda de un propósito. Al respecto una estudiante afirma:

Tener una meta fija. Querer llegar a ser alguien, yo me planteé la meta de querer ser doctora. Tengo que pasar muchos procesos para llegar hasta ahí. Eso me da el sentido. No significa que cuando llegue ahí voy a quedarme sin hacer nada, ser un objeto base en este mundo, sino que seguir para adelante, abriendo más caminos, tal vez teniendo mi propia clínica, muchas cosas más después de eso. Plantear mi meta (Participante 2, grado 11, mujer, 17 años).



Lo expuesto anteriormente da cuenta del sentido como un llamado a la acción, en la medida que permite organizar las acciones con miras a alcanzar lo planteado “Tengo que pasar muchos procesos para llegar hasta ahí”; “No significa que cuando llegue ahí voy a quedarme sin hacer nada, ser un objeto base en este mundo, sino que seguir para adelante, abriendo más caminos”. A esto se refería Chan (2021) cuando afirma “el sentido de vida surge cuando una persona logra descubrir el significado de su vida y es capaz de establecer propósitos y metas claras, así como acciones y compromisos concretos para trabajar en función de ellos” (p. 8).

Ahora bien, en la mayoría de los casos el sentido de vida propio no se asocia a una sola cosa, sino que se muestra como red de sentido, en la que se van entrelazando varias ideas o concepciones, lo que da cuenta de un proceso de construcción personal.

El sentido a mi vida me lo da mi madre. Me lo da también yo misma, que pueda lograr mis sueños y de que mi madre sea orgullosa de lo que yo he hecho (Participante 5, grado 11, mujer, 18 años).

Para mí, pues estar sana, porque no tengo a ninguna enfermedad o algo así. Y porque mi familia aún está conmigo, sin importar las cosas, pues me apoyan y están 100% para mí (Participante 10, grado 11, mujer, 18 años)

Comentarios que permiten identificar una relación entre el sentido de vida propio y las experiencias previas, por ejemplo, la participante 10 es alguien que atravesó un proceso de trasplante de córnea y por muchos años tuvo visión reducida, de ahí la importancia que le da a la salud como horizonte de sentido, “Para mí, pues estar sana, porque no tengo a ninguna enfermedad o algo así”.

El participante 6, por su parte, hace referencia a “callarle la boca a un poco que han dicho cosas, que han dicho cosas feas de mí”, es decir, utiliza su experiencia previa como lo que permite la construcción de sentido de vida. El cuestionamiento del sentido de vida es algo que relacionan con la adolescencia, específicamente con las edades entre los 12 a los 15 años; edad relativamente mayor que la expresada por las/os estudiantes de grado décimo. Además, se destaca un grupo de estudiantes que afirman que la pregunta les llegó un poco más tarde entre los 16 y 17 años.

Uno puede reflexionar cuando era más joven, pero uno no sabe cómo se le llama eso. Por ejemplo, uno puede pensar en qué nos gusta, qué nos gustaría que pasara, cómo quisiéramos vivir, qué queríamos



hacer, pero uno no sabía que eso se llamaba sentido de vida. Yo empecé a cuestionarme desde los 12 años adelante. (Participante 1, grado 11, hombre, 16 años)

Yo en cierto momento le explicaba a usted, que yo nací en un hogar cerrado en todo ese ámbito de preguntas. Entonces, yo muy poco como que me preguntaba; vengo a preguntarme esencialmente ahora ya, a este lado de los 16 años ya. Qué gracia a usted que ha ido dando definiciones y conocimientos de eso, es que yo como que vengo a centrar mi mente en un momento a pensar sobre eso. Pero cuando estaba más pelado como no le paraba mucha bola o atención a eso, nunca me pregunté, sino hasta ahora, ya después de viejo. (Participante 6, grado 11, hombre, 16 años)

Para algunas sus concepciones de sentido que han ido cambiando con el tiempo, mientras para otros se han mantenido en el tiempo sin mayores cambios. Esto último se evidencia en quienes asocian el sentido de vida con la familia. Además, es posible dividir las/os estudiantes de grado 11 en dos grandes grupos frente al desarrollo de la reflexión como hábito; por un lado, están quienes expresan reflexionar todos los días antes de dormir, cuando sienten que han realizado algo mal o tienen un tiempo libre y por el otro, quienes reconocen abiertamente evitar reflexionar, pues consideran que los afecta de alguna manera.

Entre sus preocupaciones se destacan en primer lugar, los resultados de las pruebas Saber y con ello la posibilidad de entrar a la educación superior, el cumplimiento de las expectativas que sus familiares tienen sobre ellas/os, la situación económica de la familia, así como el cumplimiento de sus planes de futuro.

CONCLUSIONES

El ejercicio de analizar las experiencias reflexivas de sentido de vida de las/os estudiantes de educación media implica centrarse en su experiencia vital, en eso por lo que han pasado, lo que consideran importante y ha generado una transformación en su vida. Por consiguiente, no se reduce a la escuela, su especialidad puede ser cualquier lugar y su temporalidad puede no ser el presente; pero su reflexividad es siempre actual.

Al abordar las experiencias reflexivas de sentido de vida, se encuentra que las/os estudiantes de ambos grados coinciden en tres concepciones de sentido de vida; disfrute de la vida, motivación y propósito.



Sin embargo, cuando se indaga por el sentido de vida propio se amplían considerablemente el número de subcategorías referenciadas donde la familia pasa a ser el aspecto que relacionan directamente como dador de sentido. Además, las experiencias previas cumplen un papel fundamental en su construcción. La mayoría de ellas/os afirman tener el hábito de la reflexión en dos momentos puntuales, todos los días antes de dormir repasan lo bueno y malo que hicieron en el día con el fin de mejorar sus actitudes; otras/os por su parte, reflexionan solo cuando consideran que han hecho algo mal. Y reconocen el cuestionamiento por el sentido de la vida como una pregunta que llega con la adolescencia asociado a eventos siempre asociada a momentos puntuales de su vida, la muerte de un familiar, conversaciones con hermanos mayores, el descubrimiento de una actividad que las/os apasiona.

En un momento dónde la escuela parece muy preocupada por responder a los retos del siglo XXI, es necesario reeducar la mirada, someterla al filtro de la crítica y la reflexión. Lo que abre la discusión sobre la necesidad de volver la atención sobre la experiencia de ese sujeto que se está formando; volver a la escucha, la reflexión y al diálogo. Brindar la oportunidad de pensar su propia existencia, de hacerse presente, compartir sus reflexiones y comprender el nivel del sufrimiento del otro.

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. 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 rescatar la pregunta por el sentido de vida, pero no la pregunta en abstracto sino por la experiencia reflexiva de sentido de vida 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.

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 o sujeta



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.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (Segunda edición). Editorial La Muralla.

Bolívar, R. (2021). Experiencia, reflexión y profesionalización: el doble juego del enfoque de la práctica reflexiva en la formación de maestros. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 222-246. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.222-246>

Carrillo, O. (2022) *Horizontes de sentido de vida de los jóvenes escolarizados de educación media de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá, Colombia) en contextos de pandemia* [Tesis doctoral, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48263>

Carrillo, R. (2018). El sentido filosófico de la vida en el pensamiento existencialista: Una lectura desde Ellacuría. *TEORÍA Y PRAXIS*, 16(32), 29-44.

Chan, G. (2021). Sentido de vida: una herramienta en la formación de estudiantes universitarios en el sureste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 12(22), 1-24. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.937>

Forster, R. (2009). Los tejidos de la experiencia en C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (1 ed., pp. 121-141). Editorial Homo Sapiens.

Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido* (Duodécima Edición). Editorial Herder S.A.

Gadamer, H. (1993). *Verdad y método* (Quinta edición). Ediciones Sígueme.

Gottfried, M. (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 p. [https://doi.org/10.22529/dp.2017.15\(29\)05](https://doi.org/10.22529/dp.2017.15(29)05)

Han, B. (2014). *Psicopolítica*. Editorial Herder S.A.

Han, B. (2023). *Vida contemplativa* (1ª ed.). España: Penguin Random House Grupo Editorial.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Editorial Trotta.

Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112. <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

Mendoza, R. (2016). Del sentido de la vida Jean Grondin (traducción de Jorge Dávila) Barcelona,

Herder, 2005. *Revista Valenciana estudios de filosofía y letras*, 207-211.

https://www.researchgate.net/publication/324493588_Del_sentido_de_la_vida_Jean_Grondin_traducccion_de_Jorge_Davila_Barcelona_Herder_2005

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1996). *La Educación*

encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESDOC Biblioteca Digital,

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261279_spa

Prini, P. (1957). Las tres edades del existencialismo. *Monteagudo* (19), 4-19.

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/14841/1/01%20vol19%20Las%20tres%20edades%20del%20existencialismo.pdf>

Ricoeur, P. (2006). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido* (Sexta edición). Siglo Veintiuno Editores.

Rivas, A. y Scasso, M. (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>

Samour, H. (2022). ¿Qué es el existencialismo? *Revista De Museología "Kóot"*, (13), 20–37.

<https://doi.org/10.5377/koot.v1i13.14798>

Sequeira, M. (2020). *El sentido de la vida: Análisis de su fundamento a partir de una lectura existencialista* [Archivo PDF]. <https://hdl.handle.net/11117/6453>

Valencia, M. (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]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/71162>

