



**APORTES A LA CONCEPCIÓN DE ALTERIDAD, EN EL MARCO DE LA
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
MEDIA DEL COLEGIO SAN TARSICIO**

JONATHAN CHACÓN ACERO

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA
BOGOTÁ, D.C.**

2018

**APORTES A LA CONCEPCIÓN DE ALTERIDAD, EN EL MARCO DE LA
ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA, EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
MEDIA DEL COLEGIO SAN TARSICIO**

JONATHAN CHACÓN ACERO

ASESOR: MIGUEL ALONSO ZÚÑIGA BARRIOS

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN RELIGIOSA
BOGOTÁ, D.C.**

2018

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del presidente del jurado

Bogotá, 11 de diciembre de 2018

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a la memoria del Pbro. Manuel Antonio Baracaldo Aldana
“Mano” (Q.E.P.D), por haberme enseñado y transmitido la presencia de Jesucristo vivo,
presente en el otro.

AGRADECIMIENTOS

A mi esposa por el hecho de estar ahí, a mi lado, a través de su presencia y su paciencia.

Al colegio San Tarsicio de la ciudad de Bogotá, por la oportunidad que me brinda de enseñarme a enseñar. Así como también a la promoción 2017 – 2018 por su colaboración y participación en el desarrollo de este trabajo.

A la Librería Medica Celsus por formarme en el significado del trabajo como crecimiento humano.

A la Universidad Santo Tomas y a mi asesor, por ayudarme a iluminar el sentido de la pedagogía en el desarrollo de este trabajo.

A mis Padres, por la crianza y la insistencia en el sentido de la responsabilidad.

ADVERTENCIA DE LA UNIVERSIDAD

La Universidad no es responsable por los conceptos expresados en el presente trabajo.

Contenido

Capítulo 1: Preliminares	9
1.1 Descripción, delimitación y formulación del problema	9
1.2 Justificación	18
1.3 Estado de la cuestión	19
1.4 Contexto y sujetos de la investigación	26
1.5. Sistema metodológico	37
Capítulo 2: Marco De Referencia	41
2.1 Alteridad	41
2.1.1 Epifanía del rostro.	42
2.1.2 Dignidad de la persona.	49
2.1.3 Antropología filosófica.	62
2.2 Didáctica de la filosofía	80
2.2.1 Enseñanza.	80
2.2.2 Aprendizaje.	84
Capítulo 3: Análisis e interpretación de la información	89
3.1 Alteridad	92
3.2 Didáctica de la filosofía	101
Conclusiones	107
Referencias bibliográficas	111
Anexos	116

Índice de tablas

Tabla 1. Esquema de Categorías de las manifestaciones de la alteridad en González Silva, Freddy (2009). Alteridad en estudiantes, RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, VOL. 14, NÚM. 42, PP. 889-910	24
Tabla 2. Descripción del contexto. Fuente propia.	27
Tabla 3. Descripción de las categorías de investigación. Fuente propia.	89

Índice de gráficas

Gráfica 1. Análisis de la encuesta semiestructurada.	118
Gráfica 2. Análisis de la encuesta semiestructurada.	118
Gráfica 3 Análisis de la encuesta semiestructurada.	119
Gráfica 4 Análisis de la encuesta semiestructurada.	119
Gráfica 5 Análisis de la encuesta semiestructurada.	120
Gráfica 6 Análisis de la encuesta semiestructurada.	120
Gráfica 7 Análisis de la encuesta semiestructurada.	121
Gráfica 8 Análisis de la encuesta semiestructurada.	121

Capítulo 1: Preliminares

En esta primera parte del trabajo, se presenta el problema de investigación con su respectiva justificación y objetivos a trabajar, se hace una revisión teórica sobre los antecedentes en los estados de la cuestión, se aborda los sujetos de la investigación dentro del contexto de la institución educativa, para luego realizar un análisis a partir de la hermenéutica y la etnografía educativa como sistema metodológico.

1.1 Descripción, delimitación y formulación del problema

En el desarrollo de la Alteridad, la persona es el hombre total en cuanto supera su fragmentariedad objetiva y no queda sometido a nada ni a nadie. Su autoposición y dominio excluyen cualquier pretensión de pertenencia ajena. Es propiedad suya, lo afirma Zubiri (Burgos, 2003, p. 39): es “suidad”, que se traduce en “mismidad”, “autopertenencia” e “insistencia”. Es el individuo racional de Boecio, el supuesto “subsistente” de la escolástica, el sujeto “ético” de Kant, el núcleo de espiritualidad de Scheler, lo mismo que el centro de relaciones de Buber y Mounier (Lucas, 1996, p.175). Sin embargo, no es posible definir la persona en cuanto tal; los conceptos que se dan son simples aproximaciones sucesivas (Burgos, 2003, p. 39).

Así, un intento por redescubrir la metafísica se encuentra en Levinas quien habla de la metafísica de la trascendencia en el otro. Más que hablar de olvido del ser, habla del olvido de lo del otro por lo mismo; considerar al individuo no en su individualidad sino en

su generalidad, invirtiendo los términos: lo otro reemplaza a lo mismo y la ética se ve opuesta a la ontología. Así, el pensamiento metafísico descubre la trascendencia de lo otro, que posee un rostro irreductible a la idea subjetiva, e impide dominarlo. Se exige una responsabilidad frente al otro que me asedia y pone en tela de juicio mi propio yo, mi para mí, mi en sí, y me toma como rehén (Grondin, 2006, p. 377). Ahí surge la experiencia indefinible del infinito, un infinito no reducible porque excede cualquier pensamiento de finitud, presencia en mí de la idea de infinito, huella en mí de su trascendencia (Grondin, 2006, p. 378).

En este sentido, la metafísica vista desde la historia descansa en la apertura del hombre por la libertad y la admiración, por su presencia en el amor, como el más auténtico motor de la historia. Afirma Grondin (2006) que la metafísica es una ciencia enclavijada con los grandes interrogantes de la existencia. Es un ideal apoyado en la esperanza de una racionalidad última inalcanzable. La inserción del hombre en la historia se hace en función de su amor (Gómez, 1983, p. 477). La dialéctica histórica es ante todo praxis comunitaria, como iluminadora de la realidad que fundamenta el sentido, el desvelamiento del último por qué y el último para qué de la existencia humana; el amor integralmente entendido es la fuente de la posible luz para entender la última y decisiva verdad (Gómez, 1983, p. 479). Dar sentido metafísico a la existencia es:

“amar y por amor transformar el mundo; sólo en el transformarlo se le interpretará vívidamente y sólo quien en el amor lo vive y lo transforma puede con autenticidad dar de él una interpretación especulativa que lo revele cargado de real sentido” (Gómez, 1983, p. 481).

Por lo tanto, ya que la filosofía de Levinas se caracteriza por la crítica a la egología de Descartes y por la afirmación de la primacía del otro, está indicada como “Epifanía del rostro”, implica que el rostro se impone por su propia fuerza y exige ser reconocido. La epifanía del rostro es presencia viva, es expresión del ser del hombre, significa la presencia inmediata del otro como otro. La desnudez del rostro es también la presencia del ser indigente y necesitado en el mundo, del ser humano que desea ser alguien entre los demás y ser tratado como alguien. Simboliza toda la humanidad, la condición humana, es la presencia exigente que afecta toda la existencia. La relación interpersonal, es el lugar donde se manifiesta el absolutamente Otro; es decir el infinito. Encontrarse cara a cara con el otro es también encontrarse con el Altísimo que exige ser reconocido; es decir, la dimensión divina se abre a partir del rostro humano (Gevaert, 2003, p. 39 - 43).

Por otra parte, el mérito de haber preparado la primera definición adecuada de persona en perspectiva ontológica se debe a Severino Boecio. Él la define así: “*persona est rationalis naturae individua substantia*” (La persona es una sustancia individual de naturaleza racional) (Mondin, 1989, p. 267). Pretende señalar al hombre concreto, sugiriendo que su singularidad le merece el nombre de persona; además se caracteriza por su racionalidad (Gevaert, 2003, p. 59 - 60). Se pueden ver algunas características que enriquecen este concepto ontológico de persona:

El carácter único del sujeto. Esto indica que la persona no es algo, sino alguien, tampoco se puede ver y reducir al ser humano como individuo de una especie. Al afirmar que todo ser humano es persona queremos subrayar, por encima de todas las diferencias

individuales o categoriales, que cada uno es un ser singular, inconfundible e insustituible, un sujeto único, por lo que hay que encontrarse con él para descubrirlo (Gevaert, 2003, p. 60).

La unicidad (termino señalado por Muller, W. A. en Gevaert, 2003, p. 60) se revela en la comunión interpersonal. Es el ser que interpela y al que debo responder (Gevaert, 2003, p. 60). Es por excelencia el ser de la palabra y del amor, los cuales permiten que haya una intersubjetividad y comunicación con los demás. La palabra se puede ver como interpelación e invocación, y el amor como respuesta y correspondencia (Lucas, 1988, p. 72). El carácter único de la persona en relación interpersonal se vive como interioridad. Por mucho que la persona se comunique y se abra sigue siendo otro, igual que yo soy “otro” para él. Por eso la alteridad consiste en ser un individuo que vive una vida por sí mismo; y es en este sentido en que el término persona o yo, indica el centro de la individualidad propia de donde parten todas las iniciativas y al que remiten todas las experiencias (Gevaert, 2003, p. 61).

Por otro lado, la persona humana siempre se considera como un ser que está en una constante apertura; un ser en relación como lo señala Vidal; la persona se considera “*abierta*” porque es fundamento completo de la moralidad, ella no puede entenderse como realidad cerrada, sino como el ser abierto a la alteridad (que construye como fin-en-sí) y también como persona abierta a Dios (trascendencia definitiva del hombre). El hombre se constituye persona por intimidad y apertura; “la persona humana no puede entenderse como una realidad cerrada; sino que la persona es lugar de los valores morales, en este sentido se

afirma la apertura de la persona como el fundamento completo de la moralidad” (Vidal y Santidrian, 1980, p. 35 - 38).

Con algunos referentes conceptuales definidos y con la intención de hacerlos activos en la escuela, es necesario aclarar que actualmente en los países latinoamericanos y europeos, la importancia de la escuela como espacio de transmisión de valores, formación para la ciudadanía y lugar público en el que se debiera aprender a vivir en democracia, es tema clave de nuestra era actual, teniendo en cuenta nuestro contexto social y el desarrollo de competencias ciudadanas tal y como lo propone el Ministerio de Educación. La tarea de los ciudadanos por construir espacios que devuelvan la esperanza del protagonismo civil, para movilizar sociedades más justas y democráticas, ubica a la escuela en el centro de los "dardos" como eje de formación para la ciudadanía. (Paulin, 2014, p. 143-170)

En cuanto a la delimitación, si comprendemos el colegio como cultura de agencia de simbolización y subjetivación; de asociatividad asegurada por la institucionalidad obligatoria de Deber y Derecho público, de vivencia de la identidad y la alteridad, implica un proyecto educativo complejo. Explica Martínez (2015) cómo aumentan peligrosamente en los centros escolares, las distancias y los desencuentros entre profesorado, familias y alumnado, instalados en reproches, culpabilizaciones y exigencias recíprocas impertinentes. Cómo los derechos de cada sector se lanzan sobre los "otros" limitando las posibilidades de intervención de todos.

Desde este contexto de conceptualizaciones, indagar sobre el aporte que puede realizar la construcción e implementación de estrategias didácticas apoyadas en una

propuesta curricular en filosofía alimentada por la búsqueda del reconocimiento del otro, cobra sentido dado que articula la propuesta ministerial con la acción docente como elemento que configura posibilidades para lograr el objetivo de la formación en filosofía en la etapa escolar: La formación ciudadana (Aduríz, 2011, p. 11 - 31). En la esfera nacional, La Constitución Política de 1991, la Ley General de Educación 115 de 1994 y los diversos convenios internacionales suscritos por Colombia, reconocen la importancia de los derechos humanos como objetivo fundamental de la educación. Afirma Chaux (2015) que la formación en filosofía representa una oportunidad para emprender, en equipo, un proyecto escolar con herramientas eficaces para convertir ese propósito en una realidad palpable y cotidiana.

Por otra parte, Valbuena (2007) en un plano más local, referido a la praxis pedagógica, dentro del saber del docente está una herramienta que favorece el proceso de consolidación de estrategias que contengan el objetivo de la formación filosófica en la escuela, el conocimiento del contexto es un dominio importante que influye en el resto de componentes del Conocimiento Profesional del profesor, ya que el conocimiento cotidiano está frecuentemente influenciado por la relación del sujeto con los elementos contextuales a diferentes niveles (sociedad, cultura, familia, escuela, etc.).

Dentro del aula se establecen los contenidos propuestos en las planeaciones institucionales, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional, así el lenguaje que se establece está mediado por los términos propios de la disciplina como lo propone el ministerio de educación en los estándares. Dada la línea de acción del PEI establecida antes, cobran igualmente sentido las competencias ciudadanas se definen como aquellas

habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, integradas entre sí y relacionadas con conocimientos y actitudes, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad (Chaux et al. 2004; MEN 2006; Ruiz-Silva y Chaux 2005). Estas competencias se clasifican como no cognitivas y cognitivas.

Dentro de las competencias no cognitivas se encuentran las emocionales, las comunicativas y las integradoras. Las competencias emocionales hacen referencia a la identificación y el manejo de las emociones e incluyen habilidades como el manejo de la ira y la empatía. Las competencias comunicativas se refieren a la capacidad de expresar las ideas propias y comprender las de los demás e incluyen competencias particulares como la escucha activa y la asertividad. Las competencias integradoras se refieren a la capacidad de articular todas las anteriores en la formación de ciertas actitudes ciudadanas y en el emprendimiento de determinadas acciones ciudadanas.

Todo lo expuesto, reposa en un fin más ambicioso, no se limita a contribuir al desarrollo del pensamiento social sistémico en los estudiantes de grado once, como defiende Audríz (2011), el fin último es la formación de ciudadanos que tomen decisiones alejándose de las visiones intuitivas, acercándose a argumentos que están validados por una comunidad ofreciendo la oportunidad de tomar una decisión a conciencia sabiendo las repercusiones que esta pueda tener en el entorno. Luego de establecer el panorama contextual, surge de la necesidad de implementar prácticas pedagógicas que favorezcan desde la filosofía las competencias ciudadanas de los estudiantes de undécimo grado. Dado que uno de los retos más grandes en el aula es encontrar estrategias para ello, consolidar el proceso de enseñanza alrededor del porqué enseñar filosofía y qué enseñar, contribuye a

mejorar la “cultura escolar” que predomina en la institución. Producto de todo este proceso también transforma las dinámicas de la clase de filosofía.

Esta propuesta centra la mirada en la alteridad en el marco de la filosofía para el desarrollo de ciudadanía, tal como lo afirma Chauv (2015), ya que se evidencia una falta del reconocimiento del otro como un ser humano diferente que tiene derechos. Como estrategia, se pretende configurar una unidad didáctica que abarque elementos didácticos en la que se haga evidente la articulación entre: El marco conceptual didáctico, la propuesta de los lineamientos curriculares para ciencias sociales y formación ciudadana y el modelo pedagógico (Escuela activa). De forma particular, se pretende consolidar la estrategia alrededor de la alteridad.

Para la formulación del problema, uno de los valores que más promueve la sociedad contemporánea frente al neoliberalismo económico es la solidaridad. Ésta consiste en acompañar al que sufre en su búsqueda de solución, asumir como propio su problema. Por lo tanto, el valor de la solidaridad se basa en el sentido de alteridad, ésta significa sentido del otro, conciencia del otro, se contraponen a mismitud, yoidad, totalidad. Para el filósofo Emmanuel Levinas la responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que humanamente no puedo rechazar, soy yo en la sola medida en que soy responsable. Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituir a mí. Tal es mi identidad inalienable de sujeto. (Levinas, 2015, p. 85)

Gracias a la reflexión de lo anteriormente mencionado, surge la pregunta problema de la presente investigación: ¿Cuál es la concepción de alteridad, en el marco del

aprendizaje de la filosofía, que subyace en los estudiantes de grado 11° del Colegio San Tarsicio? De ésta se derivan algunas preguntas que durante el trayecto de la estructuración de la investigación se consolidaran a la cuestión central y a los objetivos específicos de esta investigación: ¿Cómo se articulan las competencias ciudadanas en el plan de estudios de la institución Colegio San Tarsicio? y ¿Cómo se estructura la estrategia didáctica que responda al fortalecimiento de la formación ciudadana?

Por tanto, se determinan los objetivos investigativos de este trabajo. En el general: Comprender la concepción de alteridad, en el marco del aprendizaje de la filosofía, que subyace en los estudiantes de grado 11° del Colegio San Tarsicio a través del ejercicio investigativo de etnografía educativa. En los específicos: Indagar sobre la alteridad a partir del aporte del filósofo Emanuel Levinas sobre la Epifanía del Rostro, en su obra; Analizar la concepción de alteridad que subyace dentro de los estudiantes, teniendo en cuenta la epifanía del rostro, la dignidad de la persona y la antropología junto con el plan de estudios de la materia de filosofía dentro de la institución; Finalmente, Interpretar el reconocimiento de la alteridad que hacen los estudiantes de grado 11° del Colegio San Tarsicio con el propósito de fortalecer el ejercicio de la didáctica de la filosofía y las competencias ciudadanas.

1.2 Justificación

La importancia que toma esta investigación gira en torno a tres ejes: La Universidad Santo Tomas y la Licenciatura en Filosofía y Educación religiosa, la institución educativa Colegio San Tarsicio y la construcción de la práctica pedagógica del quien conduce el proceso investigativo. Con respecto al programa de pregrado, es importante esta investigación para la Universidad Santo Tomas y la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia debido a que intenta responder al objetivo de evidenciar la formación de Licenciados en Filosofía y Educación Religiosa con un espíritu crítico y analítico, capaz de integrar interdisciplinariamente los campos de formación pedagógico, investigativo, humanístico, religioso, y filosófico desde el contexto donde se desempeña, articula todos los aspectos de la formación profesional para proponer estrategias didácticas (soportadas desde lo teórico y la experiencia) que impacten el aula y contribuyan a consolidar el estatus del docente como “diseñador” del proceso de enseñanza.

En el segundo eje se encuentra la institución educativa, ya que se fortalecen aspectos que se encuentran planteados en el Proyecto Educativo Institucional del Colegio San Tarsicio cuando afirma “Formar antes que instruir. Los verdaderos valores están fundamentados en los mandamientos de la Ley de Dios”. La articulación de la propuesta ministerial en cuanto a la formación de ciudadanía, junto con una estrategia didáctica de la filosofía en torno a la alteridad responde al propósito central mencionado ya que responde al momento histórico en donde la re-significación de las relaciones que establecen los miembros de una sociedad, necesitan acuerdos mínimos de convivencia en los que se reconozca al otro como un ser humano con igualdad de derechos y oportunidades.

Hernández (2010) sostiene como último eje, para el investigador este estudio es importante, ya que permite hacer un proceso reflexivo sobre la práctica pedagógica personal, de esta manera, la posibilidad de vincular el paradigma del maestro investigador en aula como elemento mediador entre la reflexión y la acción en el aula. Así, durante el proceso se desarrollan las habilidades del investigador para responder a las tareas básicas de la investigación cualitativa: Explorar el fenómeno de la práctica en profundidad, extraer los significados de los datos que se recogen, analizar múltiples realidades subjetivas (los estudiantes, el investigador), buscar la profundidad de los significados y la contextualización del fenómeno pedagógico.

1.3 Estado de la cuestión

El presente estado de la cuestión ha sido desarrollado con base a la lectura de textos y artículos de carácter científico en los que se trate sobre el tema de alteridad teniendo en cuenta nuestro objetivo principal de este trabajo el cual es de comprender los aportes de la alteridad en el marco de la enseñanza filosófica de en los estudiantes de grado 10° del Colegio San Tarsicio, sin dejar de lado el contexto latinoamericano y mundial del tema a tratar.

Redon Pantoja, Silvia. (2010). LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CIUDADANÍA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

Este artículo tiene como problema de investigación la alteridad, el sentido de lo común, y la identidad como eje que configura a las demás y que a su vez es determinado por ellas. Lo común se presenta como una categoría debilitada, tanto desde la experiencia y significación de los estudiantes así como de los docentes, la autora observa un déficit de lo social para configurar el sentido de lo "común", en los niños/niñas, determinado, entre otros, por el contexto, la procedencia social, la edad y por la mediación débil realizada por los docentes. Se hace claridad en que este tema se amplía y se aborda en el texto "Construir la Ciudadanía en la Escuela" el que analiza con profundidad al centro escolar como un microcosmos de la realidad con la responsabilidad de reinterpretar el nuevo orden social en el espacio civil, político y cultural que le compete a la escuela.

También aborda las temáticas de las relaciones entre familia y profesorado, aprendizaje y alumnado, relaciones de miedos y amenazas, autenticidad y luchas. El tema de los DDHH, la inclusión de la Diversidad, el problema de la desigualdad, la importancia del protagonismo infantil, la vivencia de los derechos-deberes civiles en la escuela, la vivencia de la democracia, las diferentes condiciones, formas, sentidos, políticas de participación. El currículum como negociación y sitio de poder: Aprender a negociar contenidos, valores, intereses, y promover la resolución de los conflictos son ejes temáticos desarrollados en este libro que han iluminado las reflexiones de este apartado, realizado por Martínez Rodríguez.

Éste trabajo aporta a la presente investigación elementos de análisis en relación al currículum para una Educación a distancia, permitiendo de esta manera identificar un nuevo

paradigma con respecto a la matriz de alteridad en donde se encuentran las categorías vinculadas a las relaciones que configura el sujeto, con el "otro/a" o lo otro: los pares, los docentes los medios, y el impacto de esta relaciones en la configuración de sujeto.

Redón Pantoja, Silvia; (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. POLIS, Revista Latinoamericana, Sin mes, 447-476. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000300021

La investigación que se expone, realizada en Chile, se vincula a la vivencia de ciudadanía en niños y niñas en el espacio escolar, a través de la configuración de "lo común" como plataforma de cohesión social. Cuando habla de "Identidad" vinculada a prestigio social y autonomía versus dependencia. Los estudiantes configuran distintas identidades de prestigio social según clase, el cual obedece a un estereotipo normativo configurado por el adulto, como formas de control para el mantenimiento del orden desde el "poder oficial" en la escuela y que impacta en el horizonte ideológico, ético político de las representaciones simbólicas de niños y niñas de ausencia de vivencia de ciudadanía en la escuela primaria.

Éste trabajo aporta a la presente investigación, elementos de comprensión de la escuela a partir de lo público desde el espacio del interés colectivo, intentando lograr una escuela con fortalecimiento de la cohesión social, propios de la alteridad como el reconocimiento del otro en medio del aula de clase. Aporta desde la categoría denominada, "alteridad" con las subcategorías de sumisión/ dominación, discriminación por género y estética. Por otra parte hay otra categoría llamada, "lo común", con líneas discursivas

vinculadas al sentido de pertenencia, participación, democracia, sociabilidad y control normativo.

Diez, Adriana Cecilia. (2004). Las "necesidades educativas especiales": Políticas educativas en torno a la alteridad. Cuadernos de antropología social, (19), 157-171.

Recuperado en 26 de noviembre de 2016, Recuperado de

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010&lng=es&tlng=es)

[275X2004000100010&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010&lng=es&tlng=es)

El siguiente artículo presenta los resultados de una investigación realizada mediante trabajo de campo en una escuela de enseñanza común de la Ciudad de Buenos Aires, con el objeto de indagar las prácticas y los significados socialmente asignados a la incorporación de alumnos de educación especial —en particular niños ciegos— en escuelas comunes de nivel primario. Tiene en cuenta la terminología de alteridad desde el punto de vista de la integración y la inclusión de niños con dificultades visuales dentro del contexto escolar.

Éste trabajo aporta a la presente investigación el significado de estereotipo como una forma de conocimiento, pero una forma que resuelve el encuentro con la alteridad por medio de una economía semiótica: mediante un conjunto mínimo de signos, se encara la presencia del otro y se lo conoce de un modo congelado, inmovilizado, negando la complejidad de esa alteridad que se ha vuelto presente. Por eso, en este contexto, las "escuelas inclusivas" abren sus puertas al "otro", sin poder asegurar que allí deje de ser considerado como tal.

Luis Paulin, Horacio. (2015). Ganarse el respeto. RMIE, 2015, VOL. 20, NÚM. 67, PP. 1105-1130 (ISSN: 14056666). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14042022005.pdf>

Este artículo presenta resultados de una investigación centrada en la reconstrucción de la perspectiva de los jóvenes sobre los conflictos en la sociabilidad entre estudiantes de enseñanza secundaria. Se trata de una investigación cualitativa que incluyó observación participante, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes y profesores en dos escuelas de Córdoba, Argentina, que reciben alumnos de clase media alta y sectores populares, respectivamente. El análisis se centra en los enfrentamientos físicos (“peleas”) entre estudiantes mostrando que emergen en situaciones definidas por sus participantes como afrentas profundas a su identidad y, por ello, pueden comprenderse como conflictos por el reconocimiento. Finalmente, se plantean consideraciones sobre las intervenciones educativas tendientes a deliberar con los jóvenes acerca de los modos de convivir y la deconstrucción de los argumentos justificativos de la violencia.

Éste trabajo aporta a la presente investigación como referente teórico cuando afirma que la institución educativa es un complejo cultural atravesado no solo por expectativas escolares sino también por imperativos morales y posicionamientos sociales sobre las diferentes formas de vivir y relacionarse con otros. Además de las técnicas de recolección de la información que se mencionaron en el párrafo anterior.

Gonzalez Silva, Freddy (2009). Alteridad en estudiantes, RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, VOL. 14, NÚM. 42, PP. 889-910. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14011807013.pdf>

En este texto se plantea la integración en un cuerpo teórico de la expresión de alteridad que generan los estudiantes dentro de la dinámica escolar. La situación de violencia escolar y la creciente desunión evidenciada en los sectores escolares invita a descubrir nuevos horizontes interpretativos que coadyuven hacia una mejor educación. Para ello se estudiaron 45 alumnos a través de registros anecdóticos y reportes verbales.

Éste trabajo aporta a la presente investigación un conjunto de categorías que permiten el estudio de la alteridad en el ámbito educativo, que pueden servir para el análisis de la información que se recoge en esta propuesta investigativa. Las categorías de las manifestaciones de la alteridad de este trabajo son:

Tabla 1. Esquema de Categorías de las manifestaciones de la alteridad en González Silva, Freddy (2009). Alteridad en estudiantes, RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, VOL. 14, NÚM. 42, PP. 889-910

Alteridad alterada o desvinculante	
Discriminación por descalificación	De su ropa
	Cabello
	Peso
	Tamaño de partes del cuerpo
	Tamaño del cuerpo total Color de piel: afro
	Defectos físicos
	Ausencia de habilidades
	Acciones o maneras de actuar
Tensión	Por robos
	Violencia
	Ofensas
	Hacia sus actos futuros

	Por recuerdos de traición
	Aumenta a medida que son adolescentes
Discriminación por rechazo o exclusión	A la violencia
	Al color afro
	Al malandro
	Al que sufre
	Drogadictos
	Egoístas
	Los que se creen superiores
	Alcohólicos
Ecpatía	Hacia otras religiones
	Con el chismoso
	Con el hambriento
Cosificación	El otro no es alguien digno sino un objeto social que no implica responsabilidad
Utilitarismo	Solo sirve para jugar
Autarquía	Egoísmo de compartir
	Imponer su voluntad
Alteridad equilibrada o próxima	
Tolerancia	Con acciones de sus amigos
	Perdón ante la violencia
Empatía	Con la familia
	Con malandros
Reciprocidad	Alimentos
	Ropa, juguetes y libros
Responsabilidad	Por necesidad de amigos
	Por juego
	Por fraternidad
	Pena
Encuentro	Con la familia
	Con los de su edad

Vallejos, Ramón Mínguez; Prados, Ma Ángeles Hernández. Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 14.3 (2013): 191-210.

<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201029582010.pdf>

La investigación, llevada a cabo en España, pretende analizar, en primer lugar, algunas cuestiones centrales implicadas en “la sociedad del conocimiento” y “la educación en la sociedad del conocimiento”. Así, el conocimiento es resultado de la actitud de búsqueda de la verdad y rechazo del error. Por otra parte, se destaca el carácter tecnológico y económico de la educación en nuestra sociedad y sus implicaciones educativas. En segundo lugar, se propone educar de otro modo, dentro de una concepción humanista de la educación, en concreto desde la pedagogía de la alteridad.

Éste trabajo aporta a la presente investigación algunas propuestas concretas de educar en la alteridad: el dinamismo de la donación como contenido moral; un nuevo estilo de relación educativa: la acogida y el diálogo, y, por último, el aprendizaje de la compasión como itinerario educativo de solidaridad y justicia social.

1.4 Contexto y sujetos de la investigación

El Colegio San Tarsicio fue fundado por iniciativa de Monseñor Ernesto Solano Echeverría y con el patrocinio del Cardenal Luís Concha Córdoba, Arzobispo de Bogotá y Primado de Colombia con la colaboración de un grupo de Padres de Familia de la parroquia de la Inmaculada Concepción (Chicó) el 13 de febrero de 1961, con el propósito de formar

y dar una orientación católica a un grupo reducido de niños donde cada uno podría desarrollar sus fortalezas. Monseñor Ernesto Solano Echeverría, exalumno bachiller del Gimnasio Moderno y primer Sacerdote de esa institución, llamó a la Señora Cecilia Restrepo de Carrizosa para que participara en este proyecto desde el inicio, vinculándola como directora. Enseguida, para colaborar en el área administrativa entraron a formar parte del equipo la Sra. Celmira Hernández de Arango como Secretaria General y la Sra. Beatriz Hernández de Olivos como Administradora.

A continuación, se hace una descripción detallada del contexto y sujetos inmediatos de la investigación.

Tabla 2. Descripción del contexto. Fuente propia.

Contexto Situacional	
Nombre de la institución	Colegio San Tarsicio
Ubicación geográfica de la institución	Dirección: Calle 169B No 62 - 30 - Bogotá Localidad: SUBA Barrio: San José de Bavaria
Características Socioeconómicas	Las familias de los estudiantes pertenecen al nivel socioeconómico predominantemente medio (55,8%). Sin embargo, de los 48.733 habitantes el 35,7% se encuentran en el nivel medio-bajo. (Secretaría de Planeación Distrital, 2011).

<p>Características ambientales</p>	<p>El colegio se encuentra ubicado en la UPZ 17 de la localidad. Tiene una extensión de 438,3 hectáreas, equivalentes al 7,0% del total de área de las UPZ de esta localidad. Limita, por el norte, con la UPZ La Academia; por el oriente, con las UPZ Verbenal y La Uribe de la vecina localidad de Usaqué; por el sur, con la UPZ Britalia; y por el occidente con suelo rural de Suba (Secretaria De Planeación Distrital, 2011). Según el mismo informe la UPZ aporta el 4,6% a la población general de la localidad.</p>
<p>Características socioculturales</p>	<p>San Tarsicio es un colegio masculino que opera en calendario B cuenta con un total de 450 alumnos en un solo curso por grado, que reciben una formación fundamentada en los valores cristianos, liderada por un equipo de docentes altamente calificados y capacitados desde lo profesional, pero así mismo que tienen la vocación del maestro formador, quien resulta inspirador para sus alumnos.</p> <p>El perfil del estudiante se caracteriza por su alto nivel académico, así como por su desarrollo integral en lo cultural y deportivo, con espíritu de servicio a la comunidad. Es así como los alumnos del grado once como cierre de su formación visitan a comunidades menos favorecidas para compartir con ellas espacios de reflexión e intercambio de experiencias que nutren su vida interior y los</p>

	preparan para la vida, manifiesta el rector del colegio, Juan Antonio Rodríguez Flórez ¹ .
Nombre del P.E.I. de la institución	<p>El Proyecto Educativo Institucional, “Formar antes que instruir. Los verdaderos valores están fundamentados en los mandamientos de la Ley de Dios”, tiene como finalidad proponer dar una verdadera educación cristiana, es decir, una educación que “comprenda todo el ámbito de la vida humana sensible y espiritual, intelectual y moral, doméstica y social, según los ejemplos de la doctrina de Cristo” (PIO XI en PEI Colegio San Tarsicio, 2015)</p> <p>Dentro del mismo documento, la institución aspira a formar individuos en el liderazgo necesario para formar personas de bien en un mundo globalizado. La anterior visión es entendida como un fin dinámico, en permanente diálogo con el pasado, el presente y la visión trascendente del hombre y por lo tanto en constante redefinición.</p>
Enfoque Pedagógico	El Colegio se inspira en la Escuela Activa, considerándola la raíz de su propuesta pedagógica desde su fundación, por lo cual presta especial atención al estudiante y su necesidad de experimentar durante su proceso de aprendizaje en un ambiente de confianza, especialmente influido por el pensamiento y la vida cristiana.

¹ Disponible en: (<http://www.dinero.com/especiales-comerciales/los-mejores-colegios-2014/articulo/san-tarsicio-opcion-para-vida/203663>)

	<p>La institución dentro de su enfoque está abierta a las nuevas corrientes pedagógicas, tomando de ellas elementos compatibles que permitan mejorar y actualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (PEI Colegio San Tarsicio, 2015)</p>
<p>Curso</p>	<p>Dentro del grupo de grado undécimo, masculino, desde el primer semestre de 2016, se observa un curso dividido en sus intereses y comportamientos referidos hacia los docentes y compañeros. Desde la perspectiva de las normas convivenciales hay un grupo al que le cuesta la autoridad del docente para establecer los acuerdos de convivencia, sus principales intereses manifestados en las conversaciones habituales demuestran una concepción sexista del género femenino, además con puntos de vista en la que comportamientos como el descrito son aceptados y considerados como los “que hay que manifestar para ser aceptados” quienes no lo hacen, están fuera del grupo, estos son llamados los faras. Existe otro grupo, que se concentra en los videojuegos llamados los pequeños, incluso tienen blogs del tema. Finalmente, otro grupo – los normales- que asumen con seriedad los temas de autoridad y academia propios del colegio, hablan de historias pasadas cuentan chistes y experiencias graciosas.</p> <p>Hay un alumno dentro del curso que está diagnosticado con síndrome de asperger.</p>

Número de estudiantes	25
Rango de edades de los estudiantes	15-19

El contexto de los espacios de aprendizaje para la propuesta investigativa es visto desde los siguientes componentes teóricos: Situacional: Se refiere al medio sociocultural, ambiental, institucional y el momento histórico; Mental: Del docente y alumnos, conformado por todo lo “no observable” mencionados como las representaciones y referentes sobre el tema. La situación planteada, está apoyada en una encuesta semi estructurada para indagar sobre las percepciones que tienen los adolescentes sobre su reconocimiento de los otros y sobre cómo es reconocido. El instrumento fue validado antes de su aplicación por un par que hizo los respectivos ajustes. También, se extrae de opiniones abiertas que se recogen de los estudiantes, consignadas en el “parcelador” personal que lleva un reporte de las situaciones que se viven en el aula; Finalmente el lingüístico: Representado en el habla de profesores y alumnos, y en la terminología propia del contenido y su lógica. (De Longhi, 2013)

La población que permite el ejercicio investigativo es el grado Once del Colegio San Tarsicio. Dentro de este grupo, masculino, desde el primer semestre de 2016, compuesto por 25 estudiantes entre edades que oscilan desde los 14 hasta los 19 años, se observa un curso dividido en sus intereses y comportamientos referidos hacia los docentes y compañeros.

Desde la perspectiva de las normas convivenciales hay un grupo al que le cuesta la autoridad del docente para establecer los acuerdos de convivencia, sus principales intereses manifestados en las conversaciones habituales demuestran una concepción sexista del género femenino, además con puntos de vista en la que comportamientos como el descrito son aceptados y considerados como los “que hay que manifestar para ser aceptados” quienes no lo hacen, están fuera del grupo, estos son llamados los *faras*. Existe otro grupo, que se concentra en los videojuegos llamados los pequeños, incluso tienen blogs del tema. Finalmente, otro grupo –los normales- que asumen con seriedad los temas de autoridad y academia propios del colegio, hablan de historias pasadas cuentan chistes y experiencias graciosas.

Con respecto a las tendencias en los estudiantes sobre el reconocimiento del otro, dentro del marco que proponen los estándares en formación ciudadana se enmarca la perspectiva de derechos y brinda herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. (Chaux, 2005)

Uno de los grupos de estas competencias está relacionado con la convivencia y la paz. El ministerio las define como la consideración de los demás y la consideración de cada persona como ser humano. En este sentido, por medio de un instrumento (Ver encuesta semi estructurada) se observa que entre los estudiantes de este curso son comunes las acciones insultantes justificadas por la broma, así mismo la burla ya que es inevitable por molestar, es seguir el juego, manifiestan discriminación cuando afirman que consideran

estúpidos a los demás. El 46 % de los estudiantes alude que alguna vez se han burlado de los demás compañeros explicando que es una cuestión de “pasar el rato” o porque a su criterio el otro es estúpido.

Así mismo, el 46 % (ver encuesta semi estructurada pregunta 5) también alude que alguna vez le ha pegado físicamente a un compañero, para justificar este comportamiento los estudiantes explican el no poder manejar la emoción de la ira y explotan de esa manera, otra razón frecuente, es la respuesta ante la molestia de algunos compañeros, explican que, para hacerse respetar, la única alternativa es la agresión. De la misma manera ocurre cuando se indaga por los momentos en los que ha ignorado a un compañero.

Con respecto a las tendencias frente a la percepción de la imagen que tienen los otros de sí mismos, dentro de las acciones de aula y por fuera de ella también se indaga por este aspecto. Así, se encuentra que el 46% (ver encuesta semi estructurada pregunta 7) de la población indica que han sido insultados, agredidos e ignorados por sus compañeros, cuando se indaga sobre las situaciones que rodean las situaciones aluden a las bromas que se hacen entre ellos, igualmente refieren que a pesar de que en el momento no manifiestan desacuerdo, si se sienten mal o señalados por estas situaciones.

El 50%, indica que, en algún momento, han experimentado que los demás se burlan. Manifiestan que es por broma, algunos establecen que es algo de su manera de ser o alguna característica física que “hace” que los demás se burlen, cabe resaltar que en las respuestas es muy repetitiva la culpa propia para que los demás se burlen. Por último, el 54 % manifiesta que, en algún momento del transcurso del año, le han sido tomadas sin

consentimiento algunas de sus pertenencias y en varias ocasiones no se sabe quién fue y además jamás retornan a los dueños, aun así, dentro del mismo grupo no hay intención de manifestarlo ya que en palabras de ellos “para que, si no pasa nada y más bien me meto en un problema”.

Finalmente, con respecto a los aspectos académicos generales, para el caso de ciencias humanas (filosofía y religión) a través de registros en parceladores, trabajo de la plataforma virtual Phidias e informes académicos, demuestran que la mayoría tienen desempeño básico como lo demuestra la siguiente distribución: En trabajos de clase, lecciones y talleres un 36,7 % de los estudiantes se encuentra en desempeño Alto mientras que un 63,3 % se encuentra en desempeño básico. Por otra parte, en los exámenes bimestrales al final de periodo un 3,3 % de los estudiantes se encuentra en desempeño Superior, un 6,7 % de los estudiantes se encuentra en desempeño Alto, un 53.3 % de los estudiantes se encuentra en desempeño Básico y un 36,7 % de los estudiantes se encuentra en desempeño Bajo. Cabe recordar que el sistema de calificaciones se define de la siguiente manera: 1.0 – 2.9 equivale a Desempeño Bajo (Bj), 3.0 – 3.9 equivale a Desempeño Básico (Bs), 4.0 – 4.5 equivale a Desempeño Alto (A) y 4.5 – 5.0 equivale a Desempeño Superior (S).

Social y culturalmente el Colegio San Tarsicio es un colegio masculino que opera en calendario B cuenta con un total de 400 alumnos en un solo curso por grado, que reciben una formación fundamentada en los valores cristianos, liderada por un equipo de docentes altamente calificados y capacitados desde lo profesional, pero así mismo que tienen la vocación del maestro formador, quien resulta inspirador para sus alumnos.

El perfil del estudiante se caracteriza por su alto nivel académico, así como por su desarrollo integral en lo cultural y deportivo, con espíritu de servicio a la comunidad. Es así como los alumnos del grado once como cierre de su formación visitan a comunidades menos favorecidas para compartir con ellas espacios de reflexión e intercambio de experiencias que nutren su vida interior y los preparan para la vida, manifiesta el rector del colegio, Juan Antonio Rodríguez Flórez (Revista Dinero, 2014, Colegio San Tarsicio, Recuperado de <http://www.dinero.com/especiales-comerciales/los-mejores-colegios-2014/articulo/san-tarsicio-opcion-para-vida/203663>)

Para hacer mención sobre su Proyecto educativo institucional *“Formar antes que instruir. Los verdaderos valores están fundamentados en los mandamientos de la Ley de Dios”* así como también su enfoque pedagógico *“Escuela activa”*, tiene como finalidad proponer dar una verdadera educación cristiana, es decir, una educación que “comprenda todo el ámbito de la vida humana sensible y espiritual, intelectual y moral, doméstica y social, según los ejemplos de la doctrina de Cristo” (PIO XI en PEI Colegio San Tarsicio, 2015). En su enfoque pedagógico, se adopta la Escuela Activa considerándola la raíz de su propuesta pedagógica desde su fundación, por lo cual presta especial atención al estudiante y su necesidad de experimentar durante su proceso de aprendizaje en un ambiente de confianza, especialmente influido por el pensamiento y la vida cristiana.

La institución dentro de su enfoque está abierta a las nuevas corrientes pedagógicas, tomando de ellas elementos compatibles que permitan mejorar y actualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (PEI Colegio San Tarsicio, 2015). Dentro del mismo documento,

la institución aspira a formar individuos en el liderazgo necesario para formar personas de bien en un mundo globalizado. La anterior visión es entendida como un fin dinámico, en permanente diálogo con el pasado, el presente y la visión trascendente del hombre y por lo tanto en constante redefinición.

Sobre las pruebas de estado, el reporte indica que el promedio en 2016, para el área de competencias ciudadanas es de 69,65 siendo uno de los de menor desempeño comparándolo con las demás áreas evaluadas. Cabe resaltar que dentro del marco conceptual de la prueba se establece como una categoría fundamental el “multiperspectivismo” entendido como la capacidad de analizar una problemática desde las diferentes perspectivas de las personas o colectivos involucrados en ella. (Pedraza y otros, 2014). Todo esto favorece la postura que propone el problema central de esta propuesta investigativa.

Como tercer objetivo del proyecto educativo institucional, se menciona el hacer uso de estrategias de acción participativa en el campo pedagógico y en el ámbito social, para lograr la verdadera convivencia democrática. Así, la institución, construye un manual de convivencia donde incentiva por medio de estrategias que generan en primera instancia la reflexión y luego una acción de reparación. A pesar de que con el grupo se lleva a cabo el proceso descrito, dentro de la población objeto de la investigación, existen situaciones expuestas por los mismos estudiantes que reflejan la dificultad del reconocimiento del otro como ser humano diferente y con derechos:

*“... en cuanto al curso, creo que tenemos un grave problema de convivencia, en el que los del grupo de los que **toman** y tienen **otras concepciones** erradas, despotrican de los demás y se **burlan** de los que no son como ellos... Pero, igual, el resto de mis compañeros, y en eso me incluyo, seguramente tampoco hemos hecho un gran esfuerzo por mejorar el problema de convivencia del curso. El día en el que aceptemos al otro como es, sin molestar al que simplemente no es como nosotros, ese día, que espero llegue pronto, lograremos mejorar realmente como curso.” (Ver anexo 4)*

1.5. Sistema metodológico

Para el enfoque, la propuesta de investigación direccionada por la pregunta ¿Cuál es la concepción de alteridad, en el marco del aprendizaje de la filosofía, que subyace en los estudiantes de grado 11° del Colegio San Tarsicio? está enmarcada dentro del enfoque cualitativo, manifiesta las siguientes características (Hernández, 2010, p. 7 - 10):

Explorar un fenómeno en profundidad: La práctica docente como elemento que favorece el aprendizaje de las ciencias en estudiantes, cuando la práctica tiene articulación con el currículo y este a su vez con las políticas, adquiere rigurosidad, para que todos los aspectos que confluyen sean evaluados y conduzca a un mejoramiento continuo. De este apartado se desprenderá más adelante el diseño de investigación empleado.

Extraer los significados de los datos: Dentro del proceso, se diseñan y aplican instrumentos (diarios de campo, encuestas semiestructuradas, evidencias de tipo

audiovisual) con el fin de establecer la reflexión pedagógica, que alimentan el actuar y posibilitan nuevos “ciclos de investigación” desde la pedagogía en filosofía, la alteridad y el desarrollo de competencias.

Analizar múltiples realidades subjetivas: Durante el proceso de investigación, se recogen los puntos de vista desde diferentes fuentes: docentes, estudiantes y todos los referentes teóricos expuestos en el capítulo anterior.

Buscar la profundidad de los significados: Bajo este aspecto, se determina el alcance de la propuesta, los posibles efectos tanto en la reconstrucción de la práctica pedagógica en filosofía como en el aprendizaje de los estudiantes.

La contextualización de los fenómenos: La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales, experiencia personal, observaciones y las situaciones problemáticas con los significados en la vida de las personas, por lo que es situada en tiempo y espacio, así que como se analiza más adelante, el contexto provee algunos criterios para desarrollar la propuesta.

Así, se recoge información para establecer las condiciones iniciales, por medio de la recolección de una encuesta semi estructurada (Ver anexos 1 y 2) que establece un punto de partida de la población. También, como nivel inicial se establece la malla curricular para filosofía (Ver anexo 5) con la que se inicia el proceso. Los debates en clases y ensayos por parte de los estudiantes que evidencian las reflexiones (ver anexos 3 y 4).

La perspectiva epistemológica que acompaña a este trabajo es la teoría de la interpretación, mejor conocida como la hermenéutica desde la filosofía, que etimológicamente proviene del griego *hermeneuein*, que significa «expresar el pensamiento por medio de la palabra» y también «interpretar» y «traducir». La interpretación no es concebida por la hermenéutica como una actividad meramente abstractiva, sino que se realiza mediante el lenguaje, específicamente en el contexto escolar e investigativo dentro de la pedagogía en filosofía.

Gadamer (1977) afirma, con respecto a la hermenéutica, que el lenguaje no es solo una de las dotaciones de que está pertrechado el hombre tal como está en el mundo, sino que en él se basa y se representa el que los hombres simplemente tengan mundo. El hombre se encuentra existencialmente calado en el mundo y abierto a él, en constante interacción con el ambiente natural y social que lo rodea. El hombre posee un carácter esencialmente dialógico, el pensamiento implica interacción: llamada y escucha, pregunta y respuesta. La comprensión se trata de la actitud natural del hombre, comprometido con su mundo.

La comprensión o interpretación nace, por la fusión de horizontes. En ella al momento de establecer el dialogo entre presente y pasado la distancia temporal permanece, del mismo modo que la alteridad del tú respecto al yo hace posible el diálogo entre dos personas. Por tanto, la hermenéutica se puede definir a partir del arte dialectico, producto del encuentro intersubjetivo, propio de la dignidad de la persona humana abierta al otro. El dialogo es un intercambio reciproco: hay que saber dar de lo nuestro, pero también aprender a recibir lo que el otro nos da, dejando que su experiencia complete la nuestra, sin

miedo a cambiar por culpa del diálogo. Todo esto requiere el respeto del interlocutor, y la voluntad de alcanzar un entendimiento.

El tipo de investigación que orienta este trabajo es el de etnografía educativa que surge a partir de la reflexión de la antropología cultural en la escuela, inmersa en una cultura, en la que se comparte un espacio vital, un mundo de sentido común., que implica el hecho de vivir con el contexto y sujetos de investigación, implica e invita a entender las formas de cómo esta comunidad educativa puede ver el mundo y sobre todo al otro desde la alteridad.

Afirma Geertz 1994, hoy en día, todos somos nativos, y cualquiera que no se halle muy próximo a nosotros es un exótico. Lo que en una época parecía ser una cuestión de averiguar si los salvajes podrían distinguir el hecho de la fantasía, ahora parece ser una cuestión de averiguar cómo los otros, a través del mar o al final de pasillo, organizan su mundo de significado. Por eso un interés que tiene la etnografía educativa consiste en interpretar y comprender los significados de la cultura escolar asociados a la formación o construcción de ciudadanía y en esta investigación al desarrollo de competencias ciudadanas gracias al ejercicio de la alteridad dentro de la pedagogía de la filosofía.

Las propiedades que posee la etnografía educativa son: tener lazos de confianza con los actores, en este caso con los sujetos de la investigación, relacionar el hecho (contexto con el relato) y finalmente experimentar en carne propia mediante la autoobservación la realidad contextual del sujeto investigado desde el rol de docente investigador.

Capítulo 2: Marco De Referencia

En esta segunda parte del trabajo, se presentan los referentes teóricos y los autores que soportan este trabajo, se hace una revisión sobre los conceptos filosóficos de la alteridad y los aportes pedagógicos y didácticos de la filosofía. Para esta sección, se tiene en cuenta la importancia de la epifanía del rostro y la antropología filosófica para la dar sustento al concepto de alteridad; así como también se incluye la enseñanza y el aprendizaje dentro de la didáctica de la filosofía, sin olvidar el ejercicio de competencias ciudadanas como fin último de la enseñanza en la escuela.

2.1 Alteridad

A continuación, se hace una revisión literaria del concepto de alteridad a partir de la antropología filosófica y la epifanía del rostro. Como lo afirma Levinas (1961) la alteridad es el tropiezo con el rostro del Otro, que sale a nuestro encuentro y nos dice “no matarás”. Por otra parte, el Otro se impone con su irreductible alteridad: el Otro me mira y me mira de nuevo y se deshace de la idea que tengo de él en la mente. Dentro de la alteridad y dentro del Otro se le llama rostro al modo como el Otro se presenta ante nosotros. (Reale, 2009, p. 649), en otras palabras, la alteridad se puede definir como el encuentro con el otro posibilitando apertura espiritual, trascendente y metafísica.

En la posición de alteridad que apoya esta investigación, pueden destacarse cinco niveles o aspectos de la alteridad que Levinas trata de la siguiente manera: alteridad

metafísica: más allá de la identidad, hay una lógica de la alteridad que posibilita una comprensión del ser mucho más adecuada que la que se deriva de la lógica de la identidad, alteridad religiosa: Levinas conecta la idea de infinito con la Idea de Dios a partir de sus raíces judías, alteridad individual: imprime carácter e identidad a un ser particular, alteridad intersubjetiva: la relación con el otro a través del lenguaje porque la palabra siempre es una interpelación que el otro me lanza y a la que yo respondo o, al menos, tengo el imperativo ético de responder y finalmente alteridad ética: en donde se capta al otro como alteridad que no poseo ni puedo poseer, y esto induce a respetar al otro en su diferencia y especificidad. (Guerrero, 2015, p. 424 - 425)

2.1.1 Epifanía del rostro.

Al momento de abordar la cuestión del hombre en las relaciones interpersonales, vivir en el mundo y experimentar una existencia corpórea es inseparable de la dimensión comunitaria. El hombre desarrolla su existencia saliendo de sí mismo, creando vínculos de unión y amor con los demás. La vida humana es esencialmente convivencia, vivir con los otros. La apertura al “tu” es constitutiva del “yo” y del “yo” y “tu” a la comunidad humana. La existencia humana es una coexistencia entre personas. Ser hombre significa ser con los demás y para los demás. Es un co-existir (Heidegger).

El encuentro con el otro constituye un dinamismo que abre a la trascendencia en el contacto cercano, especialmente con el absoluto. Es necesario reconocer en el hombre un ser que necesita y vive en relación con el otro. La filosofía moderna ha interpretado al

individuo solitario, encerrado en si mismo y aislado de los demás. Es la conocida antropología egológica con dos líneas fundamentales: la racionalista con Descartes que parte de la absolutización del yo y termina negando el yo concreto y singular, es decir; la verdad fundamental está en el hombre mismo, que reflexiona sobre sí mismo y saca la verdad de todos los sujetos. El ser del hombre queda reducido a la razón. La segunda línea es la empirista de Hume, en donde reduce el hombre, al resultado de sensaciones e impresiones (Alfaro, 1988, p. 219 - 238).

Con respecto a la exaltación del ego, está centrada en el individualismo y mantiene cierto escepticismo ante la gran sociedad. La riqueza social depende en que cada individuo actúe con libertad económica y social sin traba alguna. El problema que surge con esta doctrina es la reducción de la persona a un individualismo, aislada en una sociedad impuesta por las estructuras despersonalizadas o un sistema industrial (Gevaert, 2003, p. 34 - 35). Por otra parte, en la pérdida del sujeto en el colectivismo, según Buber, el colectivismo intenta liberar al hombre de la sociedad del individualismo. Para Marx, la existencia encuentra como centro la colectividad y no el personalismo. Pero el individuo concreto o persona puede ser ignorado o sacrificado por las exigencias colectivas (Gevaert, 2003, p. 34 - 36).

La tesis fundamental de Buber está en que la relación con el tú no es una relación entre los demás, sino la relación por excelencia, el hecho primario de toda antropología y filosofía. La relación con el otro se caracteriza por la inmediatez; el otro está inmediateamente presente, sin conceptos ni fantasías, no hay intermediarios. El espacio

interpersonal en la relación con el otro está en el encuentro de personas, es allí donde el hombre se hace auténticamente yo y el otro auténticamente tú (Gevaert, 2003, p. 37 - 39).

El núcleo esencial de la existencia humana está en ser con los demás y para los demás. La estructura interpersonal se revela con claridad por medio de la palabra recibida del otro, es revelación de la persona. La palabra le permite al hombre moverse en el mundo y realizar el significado de su propia existencia. Se revela en la familiaridad con las cosas y cuando se considera el amor en la existencia, como un amor que se da y se recibe. El ser amado y el amor a los demás es condición esencial para alcanzar la realización, equilibrio y madurez humana. El hombre maduro y logrado es el que consigue vivir un amor real y auténtico a los demás. El hecho fundamental, es que todo hombre es interpelado como persona por otro ser humano; en la palabra, en el amor y en su obra. Uno se hace hombre gracias al otro; es decir, amando, hablando, promoviendo y reconociendo al otro (Gevaert, 2003, p. 43 - 54).

En la intersubjetividad existen las siguientes formas que son: El amor como querer el bien del otro. El amor es encontrar y reconocer al otro, quererlo como sujeto, como alguien que se revela ante mí. El hombre que ama busca la felicidad, promueve al otro en la comunión íntima de amor con el Altísimo. Además, es incondicional, desinteresado y busca siempre la felicidad de esa persona (Gevaert, 2003, p 54 - 55). La justicia como concreción del amor. Significa permitirle al otro que sea otro, que desarrolle las dimensiones fundamentales de su existencia. El amor crea derecho y justicia. Es la medida mínima de reconocimiento que hay que darle al otro. El amor se fundamenta en la justicia (Gevaert, 2003, p. 55 - 56). El conflicto. Surge necesariamente en la interrelación con las

personas. Se da a partir del momento en que se quiere afirmar a sí mismo a costo de los demás. Sartre ofrece una celebre descripción de la mirada. El otro es siempre y necesariamente aquel que me mira. Su mirada me reduce a objeto, a cosa. Puedo afirmar mi subjetividad mirando al otro y reduciéndolo a objeto (Gevaert, 2003, p. 57 - 58). Y finalmente la indiferencia. El otro parece carecer de importancia. Se trata de despersonalizar las relaciones humanas cayendo en el funcionalismo (Gevaert, 2003, p. 58 - 59).

Por lo tanto, el hombre se desarrolla plenamente en la medida en que salga de sí mismo y se ponga en relación con los demás, construyendo así su realidad cultural, social, económica y político; para, transformar el mundo según sus necesidades individuales y colectivas, buscando siempre madurar su integridad sustancial (Gevaert, 2003, p. 59).

Uno de los valores que más promueve la sociedad contemporánea frente al neoliberalismo económico es la solidaridad. Ésta consiste en acompañar al que sufre en su búsqueda de solución, asumir como propio su problema. Por lo tanto, el valor de la solidaridad se basa en el sentido de alteridad que significa sentido del otro, conciencia del otro, se contrapone a mismidad, yoidad, totalidad. Para el filósofo Emmanuel Levinas la responsabilidad es lo que, de manera exclusiva me incumbe y que humanamente no puedo rechazar, soy yo en la sola medida en que soy responsable. yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituir mí a mí. Tal es mi identidad inalienable de sujeto. (Levinas, 1975, p. 15)

El tu no es objeto, es alguien, es relación, es misterio, no es posesión, conlleva a la relación con Dios. Levinas habla de la primacía del otro desde la “epifanía del rostro” que significa presencia inmediata del otro como otro, que se me impone con su propia fuerza. El reconocimiento del otro no puede dissociarse de la dimensión antropológica y ética. El otro es aquel que me mira desde arriba, que exige y tiene derecho a exigir. La exigencia del otro, su presencia soberana, es algo trascendental y absoluto. La dimensión divina se abre a partir del rostro humano. (Gevaert, 2005) y (Levinas, 2002)

Para la alteridad, afirma González (1988), obrar el bien tiene un significado muy preciso: permitir la vida del otro, por lo tanto, se puede entender moralmente como “el sí al otro”, entendido como práctica de la justicia en favor de la vida del débil, del oprimido. La alteridad significa negación de toda totalidad cerrada. Cuando hablamos del mundo como categoría metafísica, nos referimos a una totalidad de sentido que el hombre confiere a la realidad, desde él explica los fenómenos, juzga la perfección de las cosas, estructura el horizonte de posibilidades. Este mundo como posibilidad de sentido puede ser cerrado, es decir, vive su propia mismidad, aquí llega la acción de la alteridad como ruptura contra la mismidad. Para ello supone aceptar la existencia de “lo otro” frente a “lo mismo”, supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que Yo no poseo la verdad absoluta, ni la raíz del derecho.

La persona en su unicidad irrepetible opta por la vida, no solamente personal sino social, es decir, que opta por la vida del otro, por cada hombre concreto distinto de mí. En otros términos, es una opción por la desintegración de la totalidad totalizante y de la mismidad. Sostiene González (1998) es una opción por la comunicación, por la acción, por

la libertad, por el cambio, por el proyecto personal de vida, y por la apertura que son todas las dimensiones de la vida personal.

La alteridad como búsqueda de “lo otro”, afirma Gevaert (2005) como posibilidad, significa la negación de “lo mismo” como horizonte de proyección. El hombre es un ser histórico: vive en la historia y hace historia. Frente a ella se dan dos actitudes: dejarnos llevar por los acontecimientos, sin tomar posición, convirtiéndonos en objetos de la historia, ella es la que marca nuestro destino, o también enfrentarnos a la historia, como algo que podemos orientar y transformar, es decir, darles sentido a los acontecimientos, convirtiéndonos en sujetos de la historia. Esta última visión es la que sostiene la alteridad como búsqueda, como opción, significa decidimos a buscar “lo otro”, lo nuevo, lo diferente; a imaginar nuevas posibilidades, nuevas alternativas, a romper el horizonte de lo ya experimentado; a destruir el hábito de la repetición y añorar el pasado como “lo mejor”. Afirma González (1998) que el hombre trasciende los determinismos del medio, el hombre es acción de nuevas posibilidades.

El “yo soy” se desarrolla en la medida en que se reconozca al otro a partir de la responsabilidad. La alteridad como apertura “al otro” como fraternización, tiene en cuenta la dimensión más sublime de la persona humana, su capacidad de amar, hecho por amor y para el amor. No se refiere al amor como simpatía o como afecto, cargado o no de erotismo. Se refiere al amor como opción trascendental, el amor entendido como generador de fraternidad. Optar por la vida significa aceptar por principio que todos participamos en igual forma de la misma fuente del ser; que el ser de cada individuo humano se halla al mismo nivel, en cuanto al ser, que el mío. Significa también que Yo opto por asegurar la

vida de los demás, antes que, de la propia, sabiendo que viviré en la medida en que logre impulsar la vida de todos. Sostiene González (1998) que el amor no es respeto; éste hace parte del amor, por él se empieza a amar; pero el amor va más lejos, se inmiscuye en la vida del otro poniéndose a su disposición.

La alteridad como conciencia de nuestro “ser otro” como identificación, significa que la opción por la alteridad es una opción por nuestra propia alteridad. Poseemos una identidad personal y comunitaria. No tenemos por qué vivir imitando. La autenticidad es un valor fundamental de la persona. Quien no vive con autenticidad su propia vida, no tiene conciencia del valor de la persona humana. Finalmente concluye González (1998) que optar por la vida como alteridad consiste primeramente en optar por la alteridad del propio ser personal. Esta opción se manifiesta en el sentido de la dignidad, en el orgullo personal y la confianza en sí mismo.

La alteridad propicia el ejercicio de relaciones sociales e interpersonales con algunas características que se presentan a continuación.

Alteridad económica, se ha llegado a afirmar, según Lipovetzky (2007) que en nuestra sociedad el hombre define su ser a partir del poder adquisitivo que tiene más nunca por lo que es como persona, se olvida fácilmente que el dinero es medio y no fin de la existencia humana porque en la sociedad el eje en torno al cual gira la actividad de las personas es el dinero. La economía dice relación a la obtención y el mantenimiento de los bienes necesarios para llevar una vida agradable, individual, familiar y social. Ésta se mueve en el ámbito del tener teniendo en cuenta que el tener está al servicio del ser. La

verdadera alteridad del ser ha sido suplantada por la alteridad del tener, las relaciones económicas son egocéntricas mas no de solidaridad, no están orientadas por la búsqueda del desarrollo integral de las personas y de los pueblos, sino por el deseo de enriquecimiento para tener poder.

Ante la pregunta ¿Qué puedo hacer, como educador y a partir de la auténtica alteridad, ante este panorama? Si bien es cierto el contexto se muestra difícil, mas no imposible, a partir de la teórica, procurar el respeto absoluto a los derechos económicos del otro, afirma González (1998) que la orientación de las actividades económicas hacia la realización de todas y cada una de las personas, primacía del trabajo sobre el capital a partir del crecimiento humano desde la dignidad así como también la igualdad de oportunidades para todos frente al trabajo; respeto a la libre asociación de los trabajadores y de los pueblos; eliminación de cualquier forma de explotación humana; distribución equitativa de los beneficios en la sociedad; ayuda efectiva a los marginados, que les posibilite cambiar de situación; control del estado sobre los artículos de primera necesidad, los servicios de salud y educación; igualdad de oportunidades para la capacitación técnica y científica; reducción de la cadena de intermediarios; control de precios y distribución equitativa de impuestos; fomento de la producción nacional; primacía del bien común, etc...

2.1.2 Dignidad de la persona.

La filosofía a lo largo de la historia ha tenido en cuenta la comprensión del ser humano; ofreciendo diversas concepciones, que reflejan el ambiente cultural de cada época. En ellas el hombre ocupa un lugar privilegiado en la reflexión (Amengual, 2007). “Los

griegos intuyeron confusamente la singularidad del hombre y le atribuyeron un opuesto axial en el concierto cósmico... pues basaron al hombre en la naturaleza. Al mismo tiempo lo presentan como copia de la razón universal” (Lucas, 1996, p. 166 - 167).

Aunque Sócrates, Platón y Aristóteles, comprendieron la superioridad del hombre sobre el cosmos, atribuyéndole cualidades como amor, libertad, responsabilidad...no lograron sistematizar una doctrina de persona. Estos filósofos se inclinaron más por lo universal sacrificando lo singular, por tanto, ni el “logos” de Heráclito, ni el “ser” de Parménides, ni el “bien” de Platón... pueden considerarse persona. En la universalidad que nos presentan estos filósofos el hombre no tiene razón de sí mismo y por sí mismo. Aristóteles define la unidad sustancial del hombre y lo concibe como centro que unifica todos los grados del ser, no consigue, sin embargo, superar la visión dicotómica de Platón y lo reduce a un elemento cognoscitivo. (Lucas, 1996, p. 167)

Desde la etimología del término (persona), “procede del latín Personare y, del griego Prosopón” (Burgos, 2003, p. 26). Estas palabras están influenciadas por dos tradiciones culturales diversas: La primera tradición, se remonta al teatro griego y romano. Prosopón, en griego, literalmente significa “lo que se pone delante de los ojos” y hacía referencia a la máscara que se usaba en el teatro por los actores, esto los identificaba como intérpretes de determinado rol.

La palabra latina, personare, significa “sonar a través de, resonar”; pero se aplicaba también a las máscaras de los actores ya que su voz resonaba a través de ella (Burgos, 2003, p. 27). Este último significado se hizo común y la persona llegó a ser vista como la

máscara que utilizaba el actor para el teatro; pero con el paso del tiempo, se llegó a denominar al actor en cuanto tal, como persona.

La segunda tradición, se encuentra en el derecho romano y procede de otra concepción de persona, entendida como *per se sonans*; es decir, como quien habla por sí mismo y tiene voz propia. Pero solo se les nombraba así, a los hombres que tenían cierto estatus social ya que procedían de la nobleza, por lo que ni los esclavos, ni las mujeres o los que no pertenecían a la nobleza eran considerados personas (Burgos, 2003, p. 27).

La filosofía cristiana, tenía como base el rechazo de cualquier discriminación de orden social y humano, lo que suponía una revolución a un cambio de paradigma para el mundo antiguo (Burgos, 2003, p. 28); por esto, asumiendo la definición griega, le quitan el significado de máscara y le llaman “hipóstasis”; es decir “la sustancia que permanece por debajo de todo cambio, lo que aparece particularmente en la conciencia y sus estados” (Vélez, 1995, p. 279). Con esta definición el individuo humano adquiere un significado especial en el marco de la creación donde se resalta su dignidad y singularidad por ser creado a imagen y semejanza de Dios. “La autoidentificación, el autodomínio y la intransferibilidad son las notas características de la personalidad humana... Con el término persona se designa una forma especial de ser y de existir. Un ser que por razón de su estructura se relaciona con lo que no es él (mundo, hombre y Dios) manteniendo su mismidad e intransferibilidad” (Lucas, 1996, 169 - 170). Además, tiene pleno dominio de sí y de sus actos. El concepto de persona nace en un contexto filosófico-teológico, ya que se dio en el concilio de Nicea (325 d.C.) ... en el cual se debatieron algunos temas como la

trinidad, mostrando que Jesucristo tenía dos naturalezas: una divina y otra humana, pero una sola persona (Burgos, 2003, 29).

Este concepto de persona, según la filosofía cristiana, se ve reflejado en Boecio. El define la persona como “*rationalis naturae individua substantia*” (Gevaert, 2003, p. 59) (sustancia individual de naturaleza racional). Esta definición es recogida por Santo Tomas, quien la define como “*subsistens in rationali natura*” (subsistente individual de naturaleza racional) (Lucas, 2003, p. 265). En definitiva, el ser humano es persona porque posee una naturaleza racional, y, además, subsiste individualmente (Burgos, 2003, p. 30 - 32).

“La filosofía moderna: A partir del renacimiento, con los cambios que se dan en la concepción del mundo, queda establecida una forma de sociedad en la que prevalece el egocentrismo... donde el hombre se retrae en sí mismo en busca del regocijo que no encuentra en las cosas... Por tanto, Descartes identifica a la persona con la autoconciencia o sujeto que piensa su pensar” (Lucas, 1996, p. 172). De ahí se ve reflejada su gran expresión: “Pienso, luego existo”.

En la filosofía contemporánea, existe una dicotomía entre la noción escolástica, que consideraba la persona como sustancia, y la moderna, que describe la persona como un sujeto. También, influyó la situación social, de la época en la cual se presentaron bastantes luchas entre ideologías. Una de ellas, era el colectivismo, que daba más importancia al organismo dejando a un lado al individuo (Burgos, 2003, p. 34 - 35).

Las dos guerras mundiales, que atentaron contra muchas personas inocentes, llevaron al replanteamiento y recuperación de la noción y la realidad de persona. Esto se realizó a través de tres vías. La fundamental es el personalismo, que surgió de la mano de Mounier partiendo de la necesidad de reconectar el concepto de persona como remedio filosófico frente a las luchas ideológicas y la necesidad de una nueva antropología, donde se asumieran los aportes de la modernidad como: la libertad, ser sujeto, la dinamicidad... Así se llega a la siguiente definición de persona: “la persona es el ser más digno en sí mismo, pero necesita entregarse a los demás para lograr su perfección, es dinámico y activo, la persona es capaz de transformar el mundo y de alcanzar la verdad, es espiritual y corporal, con una libertad que le permite autodeterminarse, autoperfeccionarse y autorrealizarse (San Juan Pablo II), ante esto el hombre puede decidir en parte no solo su futuro, sino su modo de ser...” (Burgos, 2003, p. 36 - 37). Las otras dos vías se refieren a la neoescolástica, las filosofías renacentistas más clásicas y la fenomenología que buscan llegar a las cosas mismas y conocer al ser humano como tal.

La persona es el hombre total en cuanto supera su fragmentariedad objetiva y no queda sometido a nada ni a nadie. Su autoposesión y dominio excluyen cualquier pretensión de pertenencia ajena. Es propiedad suya, lo afirma Zubiri: es “suidad”, que se traduce en “mismidad”, “autopertenencia” e “insistencia”. Es el individuo racional de Boecio, el supuesto “subsistente” de la escolástica, el sujeto “ético” de Kant, el núcleo de espiritualidad de Scheler, lo mismo que el centro de relaciones de Buber y Mounier (Lucas, 1996, p. 175). Sin embargo, no es posible definir la persona en cuanto tal; los conceptos que se dan son simples aproximaciones sucesivas (Burgos, 2003, p. 39)

En el concepto ontológico de persona, el mérito de haber preparado la primera definición adecuada de persona en perspectiva ontológica se debe a Severino Boecio. Él la define así: “*persona est rationalis naturae individua substantia*” (La persona es una sustancia individual de naturaleza racional) (Mondín, 1989, p. 267). Pretende señalar al hombre concreto, sugiriendo que su singularidad le merece el nombre de persona; además se caracteriza por su racionalidad (Gevaert, 2003, p. 59 - 60). Se pueden ver algunas características que enriquecen este concepto ontológico de persona:

Con respecto al carácter único del sujeto, indica que la persona no es algo, sino alguien, tampoco se puede ver y reducir al ser humano como individuo de una especie. Al afirmar que todo ser humano es persona queremos subrayar, por encima de todas las diferencias individuales o categoriales, que cada uno es un ser singular, inconfundible e insustituible, un sujeto único, por lo que hay que encontrarse con él para descubrirlo (Gevaert, 2003, p. 60).

La unicidad se revela en la comunión interpersonal. Es el ser que interpela y al que debo responder (Gevaert, 2003 p. 60). Es por excelencia el ser de la palabra y del amor, los cuales permiten que haya una intersubjetividad y comunicación con los demás. La palabra se puede ver como interpelación e invocación, y el amor como respuesta y correspondencia (Lucas, 1988, p. 72).

El carácter único de la persona en relación interpersonal se vive como interioridad. Por mucho que la persona se comunique y se abra sigue siendo otro, igual que yo soy “otro” para él. Por eso la alteridad consiste en ser un individuo que vive una vida por sí

mismo; y es en este sentido en que el término persona o yo, indica el centro de la individualidad propia de donde parten todas las iniciativas y al que remiten todas las experiencias (Gevaert, 2003, p. 61).

La persona tiene también un carácter sagrado o metafísico. Se debe ver la vida como un don y reconocerse criatura; en este sentido la realidad de la persona es trascendente, por excelencia, de ahí su carácter único y sagrado. Esto se manifiesta en cuanto que no puedo disponer de ella, ni utilizarla como medio para conseguir otros objetivos (Gevaert, 2003, p. 62).

Una simplificación en la definición de Boecio fue introducida por Santo Tomás, en cuanto definió la persona “*subsistens rationale*” (un subsistente racional). En el término subsistente Santo Tomás incluye aquello que Boecio había expresado con los términos de “individuo, naturaleza y sustancia” (Gevaert, 2003, p. 268). Aunque esta definición presenta dos límites: el primero de ellos es la caracterización del hombre como sustancia y la otra es la falta de una mención expresa a características esenciales de la persona como la libertad... Aunque cabe recalcar que su definición es incompleta porque la tradición en que se forjó no había desarrollado algunos elementos que luego fueron incorporados en la modernidad (Burgos, 2003, p. 40).

Según Santo Tomás, entre persona y naturaleza hay distinción como entre el todo y la parte; la persona es el hombre singular y concreto, en toda su unicidad e irrepetibilidad, mientras la naturaleza humana es solamente parte de ella, también es parte fundamental y sustancial. La persona como totalidad del ser singular abarca: la materia, la forma

sustancial, las formas accidentales y el acto de ser. El acto de ser es la perfección máxima y es esto lo que le otorga la actualidad a la sustancia y a todas sus determinaciones. El acto de ser otorga a la persona la propiedad de la incomunicabilidad, gracias a tal acto se hace completa en sí misma, ontológicamente cerrada.

La persona, precisa Santo Tomás, goza de triple incomunicabilidad: el individuo personal no puede comunicarse con otras cosas como parte, ya que existe como un todo completo; no puede comunicarse como el universal, se comunica como el singular, por cuanto es subsistente; no puede comunicarse como una cosa asumible, porque esto que es asumible pasa a la personalidad del asumiendo y ya no tiene una personalidad propia (Mondín, 1989, p. 268 - 269).

En el siglo XX, se destacan especialmente: Maritain y Guardini. Para Maritain la persona se contrapone al concepto de individuo; ella está ligada al alma e indica apertura. El individuo está ligado al cuerpo e indica clausura, encerramiento. Esta contraposición que hace Maritain no está en la línea de Santo Tomás, porque para éste la persona tiene como complemento "*actus essendi*" (acto de ser) y no el alma, por eso cuando se le considera en clave ontológica la persona tiene como fundamento el acto de ser y no el alma, pero si el discurso se desplaza al plano dialógico, se debe admitir que la razón primera de la apertura y de la comunicación es el alma; sin embargo, no se puede olvidar que el alma transmite la apertura y la comunicación al cuerpo (Mondín, 1989, p. 269 - 270). Guardini, expresa el significado de persona desde la unicidad y la interioridad de la vida, el saber, el querer... Todo ello no es todavía persona, porque ella significa que el hombre está en todo eso, significa el hecho de poder y deber subsistir en sí mismo (Mondín, 1989, p. 271).

En el concepto psicológico de persona, con la problemática planteada en el racionalismo, donde los problemas metafísicos pasaron a un segundo plano y se da prioridad a la posibilidad del conocimiento; Descartes no define la persona en relación con la autonomía del ser, sino en relación con la autoconciencia; el hombre tiene una garantía de ser él mismo, de existir efectivamente, de no ser un puro sueño, de ser una auténtica realidad, porque se piensa a sí mismo; la unicidad de la persona viene dada por el testimonio del “pienso luego existo”. Teniendo en cuenta estos argumentos se le pueden considerar a Descartes tres cosas: En primer lugar, el conocimiento es intelectual, la razón es un requisito esencial de la persona. Segundo, la autoconciencia es un distintivo del hombre. Tercero, se puede ofrecer una definición de la persona en clave psicológica.

Al transformar la persona de hecho ontológico en hecho psicológico, Descartes ha abierto de par en par las puertas a toda una serie de graves reducciones o enormes exageraciones del concepto persona. Las reducciones mayores son las de Hume, Freud y Watson y las exageraciones son las de Fichte, Hegel y Nietzsche (Mondín, 1989, p. 271 - 273). En el concepto dialógico de persona, La disolución del concepto persona en el plano filosófico ha traído como consecuencias en la sociedad hechos que desvalorizan la integridad de las personas como son: las guerras, las discriminaciones, las múltiples manipulaciones... Ante esta situación muchos filósofos han visto la necesidad de volver a la reflexión del término para así rescatar el valor y la dignidad del hombre, colocándose en un plano dialógico antes que ontológico o psicológico. Entre los representantes de este concepto están Mounier, Ricoeur, Scheler, Buber, Guardini... De estos autores los más representativos son: Buber y Mounier, (Mondín, 1989, p. 273 - 274).

A Buber corresponde el mérito de haber otorgado mayor rigor al concepto dialógico de persona, lo ha hecho contraponiendo la relación que el hombre tiene con las cosas (yo-ello), a la relación que establece con los otros (yo-tú). Mientras la primera asume el carácter de posesión, la segunda lo hace de diálogo. En la relación yo-ello los aspectos más importantes son: la experimentación, objetividad, la utilización, el arbitrio o capricho; en cambio en la relación yo-tú es el encuentro, la presencia, el amor, la libertad y el ser. En la estructura yo-ello el hombre vive a espaldas de las cosas, las altera, las usa, las posee, las manda y las manipula. Es verdaderamente persona el que se interesa por el otro, de tal manera que yo comprenda y respete completamente su yo: “mi yo se origina en la relación con el tú: cuando yo llego a ser yo entonces digo tú” (Mondín, 1989, p. 274).

Al momento de abordar la dignidad de la persona humana las notas fenomenológicas hacen entender que los hombres y las mujeres son especiales por su perfección, ya que los pone por encima de los otros seres de la naturaleza, el Aquinate afirmó: “*persona significat id quod est perfectissimum in tota natura*”. Esta perfección se conoce en nuestra época como dignidad. La persona es el ser digno por excelencia, por encima de la perfección del universo y de los organismos, por su corporalidad, historicidad, intersubjetividad, sexualidad y espiritualidad (Burgos, 2003, p. 47 - 48). Este concepto se puede comprender de mejor manera basados en los siguientes principios:

“La dignidad de la persona es una perfección intrínseca y constitutiva, es decir, depende de la existencia y características esenciales de su ser, no de la posesión o capacidad de ejercitar determinadas cualidades. Toda persona es digna por el simple hecho

de existir...” (Burgos, 2003, p. 48). Y por otro lado “La dignidad de la persona hace que sea un valor en sí misma y no pueda ser instrumentalizada. La perfección intrínseca de la persona hace que tenga valor por sí misma, por el simple hecho de ser o existir... Nadie puede instrumentalizarla, es decir, servirse de ella únicamente como medio para sus intereses porque esto significaría que se le está identificando como una cosa y se está prescindiendo de su carácter personal” (Burgos, 2003, p. 48 - 49). El valor de la persona es absoluto. Hay que especificar que la persona es un valor absoluto, superior a cualquier otro que se encuentre en el entorno, pero más radicalmente significa que es un valor no cambiante, manipulable o sustituible por nada (Burgos, 2003, p. 49 - 50).

La dignidad de la persona es fundamento de los derechos humanos. Por el mero hecho de ser persona tiene dos dimensiones: en primer lugar, desde un punto de vista subjetivo, que se entiende como los ámbitos de libertad social y el estado no puede inmiscuir en ellos. El otro desde un punto de vista objetivo, muestra que es deber del estado velar para que la persona pueda ejercer sus derechos sin traba alguna (educación, salud, vivienda...) (Burgos, 2003, p. 50). La dignidad de la persona hace que cada hombre y mujer sean irrepetibles e insustituibles. Cada persona tiene un valor irrepetible y ante todo independiente de sus condiciones o limitaciones físicas, intelectuales... Esto lleva a afirmar a Pareyson “el hombre es único en su especie” (Burgos, 2003, p. 50 - 51).

La afirmación de la dignidad de la persona está ligada históricamente al cristianismo. Lo podemos ver reflejado en la posición del papa Juan Pablo II quien resalta el papel y trabajo que desempeña la iglesia para el reconocimiento de la dignidad y de la libertad del hombre (San Juan Pablo II, 2003, *Fides et Ratio*, p. 50). Podemos también

reconocer cómo la dignidad es independiente del color, raza, sexo... Este valor absoluto de la persona se ha impuesto gracias al apoyo total de la Iglesia, aunque luego se estableció como un valor civil (Burgos, 2003, p. 51).

Toda la filosofía humanista considera como valor absoluto a la persona humana, pero contrario a lo que piensan Nietzsche, Marx y otros autores que absolutizan a la persona, es evidente que no es el Absoluto ni el Ser Supremo, es absoluto en cuanto Valor, pero no como ser. Esta connotación no le da al hombre un sentido de absolutez pleno ya que no se equipara con el Absoluto, esto hay que entenderlo a la manera que el hombre reconozca que su propio ser deriva de un Ser Superior y descubrir que aunque no es un ser absoluto tiene un valor absoluto porque procede de aquél que es Absoluto y que le ha participado su valor al hombre, a un ser contingente. Por lo tanto, el valor del hombre es una absolutez participada y no originaria, detrás del absoluto humano está el absoluto Dios que otorga absolutez ante todo, axiológica al hombre, que sin embargo prepara y otorga una absolutez en la vida futura (Mondín, 1989, p. 278 - 280).

La persona está abierta al absoluto. El hombre tiende al absoluto porque está dotado de inteligencia y voluntad; además porque una propiedad esencial de la persona es ser espiritual y por lo tanto está abierta al infinito, ya que tiende a ir más allá de lo que ha alcanzado. Al hablar de que el hombre es inteligente y libre se afirma el carácter absoluto de la persona ya que la misma inteligencia y voluntad están abiertas al absoluto. Por medio de la inteligencia se capta al ser en cuanto ser, captando a la vez lo finito en el horizonte de lo infinito teniendo en sí misma un deseo insaciable de conocer y su deseo de conocer, sólo lo saciaría en la verdad absoluta. La voluntad está abierta al infinito ya que no se contenta

con el bien alcanzado, sino que tiende a un bien nuevo y mayor; y su objeto es lo que le presenta la inteligencia, esta a su vez está abierta al Absoluto reconociendo que Dios es Verdad infinita y Absoluta, Bien ilimitado y Absoluto; así solamente Dios puede saciar la sed de verdad y bondad que es propia del ser espiritual: la persona (Lucas, 2003, p. 271 - 272).

La persona al no necesitar de otros seres intermedios es fin en sí misma y además porque encuentra la razón de ser en sí misma, en su participación al Absoluto. La razón de su existencia es ser fin en sí misma ya que de una u otra manera realiza el fin absoluto que es Dios. La dignidad de la persona tiene su fundamento en esta apertura al ser en virtud de la cual es espíritu. Ella solo es fin en sí misma en cuanto está ordenada a Dios; es relativa ya que depende de Dios; es absoluta porque es querida por Dios de manera absoluta; es autónoma (auténtica dignidad) ya que por sí misma está orientada al Absoluto (Lucas, 2003, p. 272 - 273).

Si la persona es fin, teniendo en cuenta las implicaciones del valor absoluto de la persona, nadie puede usarla como medio; por eso Dios en el momento de la creación le confiere el poder de autodeterminarse. Por tanto, le compete a cada persona alcanzar su propia realización, aunque ya es realizada ontológicamente; en su constitución psíquica y moral debe hacer uso de su autoconciencia y autodeterminación para poder realizarse. Por tanto, la persona tiene todo el derecho de que se le respeten todos los elementos constitutivos que le garantizan su realización. Existen unos derechos naturales como: libre pensamiento, corporeidad, propiedad privada, matrimonio... ellos contribuyen a su pleno

desarrollo. Además, están las leyes del estado que deben estar al servicio de los hombres, regulando su actividad y siendo medios para alcanzar sus fines (Lucas, 2003, p. 273).

2.1.3 Antropología filosófica.

La persona posee un carácter único e irrepetible, no forma parte de la especie humana del mismo modo en que los animales forman parte de su especie. Teniendo en cuenta este aspecto afirmamos que todos los hombres son hombres... La noción que refleja de manera más adecuada esta semejanza entre los seres humanos es la de naturaleza (Burgos, 2003, p. 52).

La noción de naturaleza procede de la tradición aristotélico-tomista; ella indica que todos los seres tienen un modo determinado de ser al que se le denomina esencia. Ella tiene un modo de ser que la impulsa a un obrar para alcanzar un fin adecuado a las características de la esencia. La esencia en cuanto principio de operaciones es lo que se llama naturaleza (Burgos, 2003, p. 52 - 53).

Los seres vivos obran espontáneamente de acuerdo con su naturaleza y así logran su plenitud... En el hombre sucede lo mismo. Las personas tienen una esencia y naturaleza y, por eso, deben actuar de un modo determinado para alcanzar lo que exige su perfección. Pero, en el hombre, existe una diferencia fundamental: la libertad... “El hombre es libre lo que significa, entre otras cosas, que puede inventar nuevas formas de comportamiento, ir en

contra de lo que piensa que debería hacer o realizar, gracias a esta gran cualidad” (Burgos, 2003, p. 53).

“La noción de naturaleza humana responde, a un hecho experimental: la existencia de elementos comunes que nos permiten afirmar y comprobar que somos hombres. Y, con esta razón, tiene importantes aplicaciones éticas y culturales” (Burgos, 2003, p. 54): la naturaleza humana permite fundamentar que la igualdad esencial es la misma, ya que todos tenemos la misma naturaleza, esto indica que somos esencialmente iguales. Ella permite establecer una ética universal, válida para todos los hombres ya que los principios éticos también son comunes. También permite fundar la existencia de imperativos morales absolutos, es decir, acciones que nunca se puedan cometer ya que atentan gravemente a la naturaleza humana. Por último, permite una fundamentación trascendente de la persona puesto que, aunque el hombre sea libre, no crea su propia naturaleza, sino que la recibe. Este carácter dado remite necesariamente a un donante, es decir, a Dios como fundamento último trascendente de la naturaleza humana y, por tanto, de la persona (Burgos, 2003, p. 54). De ahí la importancia que tiene para el hombre reconocerse criatura.

También se han hecho algunas críticas a la noción de la naturaleza humana: Un primer tipo de crítica procede de los que consideran que el hombre no tiene naturaleza, sino que es libertad (Sartre), es un ser que está en un continuo hacerse. Un segundo tipo de críticas son las que, afirmando la esencialidad y permanencia del hecho humano, se cuestionan, sin embargo, la validez de la noción de naturaleza. Una parte de este grupo se fundamenta en la ambigüedad terminológica del concepto de naturaleza. En el lenguaje actual, por ejemplo, por natural o por naturaleza se entiende lo que procede del mundo

físico y biológico y no es libre si no necesario, esto sería erróneo emplearlo para el hombre. Un segundo grupo de objeciones procede de una concepción filosóficamente deficiente del concepto de naturaleza, partiendo de una definición de naturaleza que carece de elementos esenciales de la persona y consecuentemente se concluye en una noción inadecuada para entender al hombre. Por último, un tercer grupo de críticas que es la que rechaza la visión racionalista del concepto de naturaleza. Se basa en dos concepciones: la primera responde a un núcleo genérico común de cualidades y características comunes al ser humano; el segundo a un núcleo impersonal, abstracto y perfectamente definido que existirá dentro del hombre y que no se alteraría para nada ni con el tiempo (Burgos, 2003, p. 54).

La naturaleza del hombre es en cierta medida indeterminada ya que, a diferencia de los animales que siempre se comportan de modo idéntico, “el hombre modifica parcialmente el modo de ser y decide sobre su propio destino. El *telos* humano es en parte indefinido porque el hombre establece en cierta medida sus propios fines y la noción de naturaleza debe ser capaz de asumirlo” (Burgos, 2003, p. 54 - 57).

Las nociones de persona y naturaleza son necesarias para reflejar de modo íntegro al hombre. La noción de persona hace referencia a un individuo concreto, irrepetible y existente que se diferencia de los demás hombres y mujeres; mientras que la noción de naturaleza, por el contrario, hace referencia al hecho de que ese hombre, a pesar de todo, es esencialmente igual a los otros seres humanos, pero cada uno tiene un nombre propio que nos diferencia del resto de la humanidad (Burgos, 2003, p. 57 - 58).

Si bien es cierto, la antropología se encarga de tratar el problema del hombre, la fenomenología existencial enfatiza el término existencia, para caracterizar el ser humano (Luypen, 1967, p. 22 - 25). La existencia es entendida en términos de Heidegger como condición de posibilidad; es decir que el ser ahí es y tiene como característica poder ser (Heidegger, 1977, p. 253). Además, la existencia retiene los valores esenciales que constituyen el ser del hombre que se inserta en el mundo por medio de su cuerpo, que vive su existencia en relación con los demás y se mantiene como ser lleno de posibilidades que se dirigen hacia la realización de su ser personal transformando el mundo para vivir humanamente en condiciones dignas que le permiten ser plenamente humano.

Es el mismo ser humano el que se interroga por su propia existencia se descubre a sí mismo como problemático y se da cuenta de que su vida tiene un origen y un final que marcan una experiencia limitada sobre su ser. La fenomenología considera la conciencia como modo de ser-humano en función de la intencionalidad. Esto conduce a una ontología donde el hombre es considerado como un estar abierto, como existencia, movimiento hacia Dios o hacia sí mismo (Luypen, 1967, p. 29). El ser humano es proyecto. El no ser nos persigue eternamente, el hombre es un deseo natural y no tanto una luz. Este se abre siempre paso hacia adelante por no poder afirmar del todo ningún significado fáctico (Luypen, 1967, p. 64 - 65).

El por qué y el para qué, últimos de la vida constituyen al ser humano como totalmente cuestionado en su inteligencia y libertad que está llamado a conocerse a sí mismo y a realizarse en sus decisiones libres, optando por sus propias posibilidades. Sin embargo, ante tan inmensa capacidad del ser humano hay autores que proclaman el sin

sentido de la vida como Nietzsche y Sartre (nihilismo), no hay un por qué ni para qué; todo está permitido. Sin sentido revelado ante el fracaso de los proyectos de la vida y ante todo por la muerte de la persona amada. En otras palabras, el único problema esencial es el que plantea el conflicto del amor y de la muerte. La muerte termina con todo lo que es el hombre. En Nietzsche la angustia expresa la paradoja de la existencia individual (Julivet, 1970, p. 69).

La búsqueda del sentido del hombre se realiza en la existencia. Esta búsqueda profesa el carácter absurdo de la existencia humana, al verse rodeado de lo catastrófico de la vida (muerte, angustia, mal). El existencialismo se caracteriza por: la centralidad de la existencia como modo de ser del ente finito que es el hombre; la trascendencia del ser (el mundo y Dios) con el cual se relaciona la existencia; la posibilidad como modo de ser constitutivo de la existencia. La existencia es un constitutivo del hombre, es un modo de ser, es poder ser. La existencia no es una esencia, algo dado por naturaleza, una realidad predeterminada e inmodificable, sino que, el hombre existe, y será aquello que él haya decidido ser; es por ello por lo que la existencia es incertidumbre, problemática, riesgo, decisión y empuje hacia delante (Reale, 2009, p. 18 - 19).

La cuestión del sentido de la existencia aparece ante la admiración y maravilla por las cosas creadas, la frustración y desilusión de los propios proyectos, los hechos negativos y vacíos de la vida. Ante todo, la cuestión del sentido surge tan obvia como dramática ante la muerte, sobre todo de la persona amada. Marcel ha insistido en el hecho de que el único problema es el conflicto entre el amor y la muerte; no es mi muerte, ni la suya, sino, la muerte de los que amamos (Gevaert, 2003, p. 288 - 290). Para pensar la cuestión del

sentido de la vida hay que pensarla en referencia a la muerte y viceversa. La cuestión de la muerte es por tanto una cuestión sensata, dotada de sentido, punto radical sobre el sentido último de la existencia (Alfaro, 1988, p. 239 - 254).

Heidegger habla del término existencia como Dasein (el ser-ahí, la realidad humana, el estar). El hombre se experimenta y se comprende como ya-arrojado a la existencia. Su existencia se le ha impuesto sin que la haya podido escoger libremente. Al mismo tiempo se experimenta arrojado en el mundo, con la tarea de realizarse así mismo libremente. El Dasein vive entre sus posibilidades como proyecto; sin embargo, el hombre está lleno de negatividad, se encuentra con la nada. Llegamos hasta la angustia como la experiencia más honda del existir humano, la disposición más afectiva radical y revelación de la nada. Surge ante lo totalmente indeterminado, es experimentar que todo en el mundo se desvanece, se hunde, el mundo se vuelve contra mí, aquí descubro con mayor profundidad el ser-arrojado al mundo. Con la angustia se llega a la estructura existencial más honda de la vida, la de estar arrojado a la muerte. El hombre es un ser para la muerte. La muerte pone el fin al poder ser. Existir es estar arrojado a la muerte (Alfaro, 1988, p. 46 - 57).

Sartre, concibe la existencia humana como la sustancia misma del hombre y de las cosas; la existencia es nosotros mismos; estamos ahí sin ninguna razón, la clave de la existencia es el absurdo. Comienza su análisis existencial basado en la conciencia y en la libertad. El hombre es libertad, es lo que él decide de sí mismo. En el hombre la existencia precede a la esencia; es decir, que tiene la capacidad de construirse así mismo, de hacerse. La muerte es el fin de la vida humana, es la aniquilación de todas mis posibilidades, quita toda significación a la vida. Proclama el carácter absurdo de la existencia. Es absurda la

vida porque es absurda la muerte. La vida humana hecha de proyectos y expectativas se hunde en la nada de la muerte, es el absurdo total. El hombre es una pasión inútil porque se afana dándole sentido a la vida y de repente todo naufraga en la catástrofe de la muerte. El hombre está destinado al fracaso. Es por tanto que sobre la nada del absurdo, no se puede formular ninguna cuestión; ni la del hombre, ni la de Dios (Alfaro, 1988, p. 95 - 108).

La existencia humana según Marcel, hay que verla en relación con el Ser. Éste es la fuente de mi seguridad; mi situación existencial tiene un fundamento eterno. El hombre tiene el poder de valorar su propia vida y por tanto de tomar una posición ante esta. En mi vida, yo soy portador de algo más que mi vida; mi ser es la dimensión trascendente. El testimonio concreto de la trascendencia está en la realidad del sacrificio. La esencia de la vida está en entregarla y donarla. Es sentir que la vida está al servicio de un más allá. Un hombre que sacrifica su vida se da cuenta de que acercarse a la fuente de la llamada es, al mismo tiempo, acercarse a la fuente del ser. El acceso al ser se logra mediante la fidelidad, la esperanza y el amor (Gallagher, 1968, p. 91 - 140).

La fidelidad revela la unicidad de mi propio modo de existencia y revela la verdadera cara del ser. Salir de sí mismo es un ascenso a la trascendencia y dejar de lado el absurdo. Solo se da una persona, en cuanto se da la aceptación de una misión asignada por el absoluto en el campo de la libertad. El ser fiel es ser fiel a Dios, a un trascendente. La llamada del trascendente se manifiesta en la esperanza. Es la total apertura que orienta al ser más allá de lo visible. El sujeto de esperanza necesita de los demás, vive en comunión respondiendo a las distintas posibilidades. En la comunión se vive el amor; es decir, se sostiene el yo y tú en su relación, que adquiere carácter trascendente en la medida en que se

alza por encima del orden de las cosas. Cuando más se ama se está más seguro de la eternidad (Gallagher, 1968, p. 140 - 146).

Heidegger ha calificado la existencia del ser humano como ser en el mundo debido a que con esta fórmula se expresa una experiencia originaria, constitutiva de la existencia humana, que indica la pertenencia a una totalidad. El mundo no es meramente la morada insustituible del hombre, ni un ente, ni la suma de los entes; sino también es el lugar de su origen, es una dimensión existencial que ayuda a proyectar sus propias posibilidades y la base permanente de toda su actividad. La experiencia que el hombre tiene de sí mismo está íntimamente unida a su experiencia en el mundo. Al decirse que el ser humano existe, se quiere plantear que el ser del hombre es un ser-consciente-en -el mundo. La cuestión sobre el ser humano es significativa, y la vida humana tiene sentido (Gevaert, 2003, p. 129 - 130).

Todas las cosas que encontramos están a nuestra disposición, están al servicio del ser humano. El ser del hombre es el para qué último de los entes del mundo. El ser en el mundo implica dos estructuras fundamentales: El ser arrojado al mundo y su condición originaria de existir; es decir, ser arrojado a la existencia. El ser arrojado es una estructura existencial que marca su estar-proyectado a las posibilidades nuevas de la libertad (Alfaro, 1988, p. 201 - 217).

La trascendencia del hombre está en la dimensión existencial de ser para el mundo porque trasciende los entes en cuanto está abierto al mundo y a través del mundo al ser (Alfaro, 1988, p. 65 - 66). El mundo reclama la presencia del hombre; es radicalmente humano, es su sentido (Luypen, 1967, p. 34 - 35). El hombre se realiza obrando en el

mundo y sobre el mundo, y de esta manera, descubre el significado último de su existencia. Es en el mundo y a través del mundo donde se dan las relaciones interpersonales con los demás. El hombre experimenta en todo momento su dependencia del mundo, por su condición corpórea, concebida como intencional, existente y de significado para el mundo (Luypen, 1967, p. 35 - 36).

En la relación hombre – mundo, el hombre aun formando parte de él, vive como distinto y contrapuesto a él en su conciencia y libertad. El mundo del hombre es el mundo real y concreto, no un mundo objetivo y científico que lo empobrece a una totalidad de cosas materiales gobernadas por leyes universales. Es un mundo habitable por la comunidad de hombres. En síntesis, el mundo del hombre es el espacio histórico – cultural en donde el hombre junto con los demás intenta realizar su propia existencia, creando un mundo más humano (Gevaert, 2003, p. 131 - 134).

El ser humano por su corporeidad se manifiesta, expresa su interioridad, nos presenta la unidad indisoluble de cuerpo y alma y es el modo específico de existir. El pertenecer al mundo es una condición de seres corpóreos; el hombre es su cuerpo, yo no tengo un cuerpo, yo soy mi cuerpo (G. Marcel diferencia tener y ser), aunque no se identifica en plenitud con él, ni lo domina nunca perfectamente, especialmente en el momento de la muerte, donde el control de su cuerpo se le escapa de sus manos, del poder de su libertad. Ante la existencia corpórea del hombre, algunas posturas filosóficas acentúan un dualismo (Platón, Descartes, Malebranche y Leibniz), mientras que otros defienden la unidad integral del ser humano (Aristóteles, Santo Tomas) (Gevaert, 2003, p. 65 - 75).

El cuerpo es considerado como la mediación entre mi yo y el mundo. También como la relación trascendental con el alma, la cual ejerce sus funciones en el cuerpo y éste está constituido desde su primer momento a ser la encarnación del espíritu. El cuerpo progresivamente se va transformando, está inmerso dentro de la temporalidad. A través del cuerpo el ser humano expresa su interioridad, su sexualidad no entendida meramente como genitalidad, sino que expresa la interrelación entre hombre-mujer en la donación mutua (Velez, 1995, p. 217 - 223).

El hombre es también el que piensa y reflexiona, una sustanciabilidad de conciencia y cuerpo. Yo soy mi cuerpo y por medio de él ejerzo mis funciones orgánicas; pero ante todo es un cuerpo humano que participa en la realización de toda la persona y ésta se expresa y se realiza a través de él. Es un cuerpo humano, donde el hombre tiene que vivir su propia vida, intervenir en el mundo, transformarlo, humanizarlo y hacer de él un lugar habitable con las condiciones óptimas para vivir humanamente, en la interrelación con los demás (Velez, 1995, p. 222 - 223).

El hombre expresa muchos significados a través del cuerpo; por ello la antropología busca sus diversos significados fundamentales para ordenar y explicar mejor los demás (Gevaert, 2003, p. 88). Los significados fundamentales del cuerpo humano. Este significado procede de toda la persona humana en sus relaciones y aspectos constitutivos. Las estructuras fisiológicas y biológicas forman parte del significado humano del cuerpo, sin ser independientes por sí solos. La persona individual vive su existencia a través del cuerpo, como lugar de actuación y realización. Además, es posibilidad con el otro, encuentro y

reconocimiento hacia los demás; siendo así, el cuerpo fuente fundamental de la intervención humanizadora del mundo (Gevaert, 2003, p. 88 - 89). Los principales significados son:

El cuerpo como lugar de actuación del hombre, es el campo donde las posibilidades humanas asumen una forma y se concretizan, teniendo en cuenta que la actividad del ser humano se encuentra condicionada por los límites propios de todo organismo. El cuerpo como orientación fundamental hacia los demás, indica la radical dependencia de los otros. En la relación con los demás indica presencia, existir en el mundo, de agruparse en búsqueda de promoción y el amor. El cuerpo es lenguaje, porque gracias a las diversas formas de expresión, el cuerpo del ser humano exterioriza su interioridad y se relaciona con los demás y a favor de los demás en este mundo. El cuerpo como principio de instrumentalidad, a través del cuerpo el ser humano puede transformar el mundo, puede ponerse al servicio de los demás y contribuir a humanizarlo. El cuerpo como límite expresa la finitud del ser humano; además la fragilidad, el dolor, la enfermedad y, sobre todo, está expuesto a lo inevitable como es la muerte (Gevaert, 2003, p. 90 - 97).

Las funciones esenciales del cuerpo son múltiples y tocan toda la actividad humana. La corporeidad es el componente fundamental del existir, del hablar, y del hacer... Las principales funciones de la corporeidad son las siguientes:

La función mundanizante. Permite hacer parte del mundo, sometiéndonos a las condiciones espacio – temporales. Tener cuerpo es hacer parte del mundo, salir del espacio es abandonar el cuerpo, dejar de ser en el mundo. Mi cuerpo es el punto de referencia de

mi relación con el mundo. El cuerpo me permite habitar en todo el universo, moverme y relacionarme con las cosas (Mondín, 1977, p. 36).

La función epistemológica. El cuerpo es instrumento necesario del conocer, es instrumento de auto – conciencia, que se cristaliza en el sentimiento fundamental que tenemos de nuestro ser. Mi cuerpo es el lugar mediante el cual el mundo se comprende y llega a hacerse más humano. Por el conocimiento imprimo mi acción sobre el mundo y este llega a ser mi mundo, lo transformo, lo domino. Mi cuerpo es el mediador entre mi yo y el mundo (Mondín, 1977, p. 41).

La función económica y posesión. El cuerpo es indispensable para poseer la existencia, yo existo y poseo un cuerpo, cuando muero pierdo el cuerpo y dejo de existir. El cuerpo hace posible poseer las cosas y considerarlas como mías, hasta llegar a conquistar el universo y verlo como prolongación de mi cuerpo. Con la función económica, relaciono y transformo las cosas para modernizar el mundo y hacerlo apto para la convivencia humana (Mondín, 1977, p. 42).

La función ascética. Orientada a la perfección moral y espiritual. Depende en cierta medida de las actitudes corpóreas que puedo llegar a adquirir, originando una estabilidad corporal. Es ir educando nuestra actividad corporal hasta crear hábitos somáticos que asuman la virtud como la practica moderada del ejercicio de la actividad humana (Mondín, 1977, p. 43).

La sexualidad tiene ante todo un aspecto corpóreo y fisiológico. Ser-hombre y ser-mujer no son estructuras objetivas (biológicas, sociales, psicológicas) que se encuentran expresadas en cada uno de los individuos y que secundariamente pueden encontrarse y unirse entre sí. El significado humano de la sexualidad del hombre y la mujer radica esencialmente en la relación entre personas; esto es, en la reciprocidad del encuentro entre seres personales encarnados. Un hombre es verdaderamente hombre cuando está frente a la mujer y una mujer es verdaderamente mujer cuando está frente al hombre. El hombre y la mujer no se convierten en lo que son más que dentro de la reciprocidad cara a cara. La estructura hombre-mujer es la que más profundamente expresa y manifiesta en el ser humano su naturaleza interpersonal (Gevaert, 2003, p. 104 – 106).

La dimensión histórica caracteriza la persona humana. La historia es la sucesión cronológica de hechos en el tiempo. En referencia al hombre ella es el conjunto de acontecimientos que tiene su raíz en la libertad personal y en la comunidad humana. La historia es el devenir humano a través del tiempo, caracterizado por la continuidad cultural hacia la creación y descubrimiento del porvenir (Gevaert, 2003, p. 228).

La historia es la obra del hombre por excelencia; por eso es posible manifestar en ella algo importante sobre el hombre y sobre el sentido de su existencia (Alfaro, 1988). El hombre experimenta su existencia como tarea que realizar y sentido que cumplir. La dimensión histórica se inserta en la existencia humana por la libertad, tarea que se realiza a través del tiempo. Es un hecho, que el hombre construye su ser, por tanto, toda su vida es una lucha continua de diversos factores y condiciones que proyectan su destino final (Lucas, 1988, p. 110 - 223).

La historicidad es un modo específico del existir del hombre; es una característica esencial del ser humano que realiza su existencia a partir de un nivel cultural alcanzado por otras generaciones. Ella implica el hecho de que cada hombre se ve situado en una tensión entre el pasado ya realizado y nuevas posibilidades futuras, la conciencia de que es posible intervenir en el acontecer histórico mediante la libre decisión y el trabajo humano y el asumir la historia como tarea humana (Lucas, 2003, p. 229 - 233).

La historicidad hace que el hombre viva su vida en un continuo crecimiento, realizando proyectos y lanzándose al futuro. Que el hombre sea un ser histórico significa que dispone de posibilidades y vive para realizar el proyecto y misión de su existencia. Es el hombre el que hace la historia en cuanto es consciente de sí mismo; por eso, es capaz de reflexionar sobre la naturaleza, creando nuevos proyectos. El resultado del devenir histórico es la transformación de la naturaleza por el trabajo. La historicidad es el medio por el que el hombre va más allá de su ser específico (Gevaert, 2003, p. 228 - 230). La historicidad posee unos componentes que se presentan a continuación:

La corporeidad e historicidad. El hombre para realizarse debe crear una amplia cultura, pues estas son parciales y no alcanzan a expresar la total riqueza humana. La consecuencia de la necesidad de manifestarse en el mundo es la accesibilidad de todas las expresiones a los demás, independiente del autor. La expresión objetiva es de dominio público y esto supone una serie de auténticas posibilidades de realización humana para con los demás (Alfaro, 1988, p. 255 - 270).

La dimensión temporal de la existencia. Por su corporeidad, él mismo constituye el espacio y el tiempo en momentos intrínsecos a su existencia. El hombre es historia porque su ser es un devenir, donde el presente humano está sujeto al pasado como punto de partida y fundamento, y al futuro como proyecto y tarea. El hombre se puede considerar como abierto al futuro, un ser de perspectiva, que posee la capacidad de proyectar su esperanza e ir más allá de la muerte, porque su centro de gravedad está en el futuro (Gevaert, 2003, p. 231).

La dimensión social e interpersonal. El hecho fundamental del hombre es que no puede llegar a ser hombre más que a través de la mediación, la palabra, la obra y el amor de los demás. El individuo es portador de historia porque está en relación con los demás; en el encuentro con el otro se recibe una aportación especial que enriquece su ser. La intersubjetividad se traduce en solidaridad y ésta en complementariedad y necesidad de ayuda en todos los aspectos de la vida humana, por tanto las expresiones del hombre son de continuidad cultural (Gevaert, 2003, p. 232 - 234).

La libertad e historicidad. El hombre es un ser histórico porque actúa libremente, es decir, solo hay historicidad donde hay libertad. La libertad es el lugar donde la situación se transforma en historia y donde el hombre asume la responsabilidad de cara al futuro. El hombre puede hacer una lectura personal y libre de su historia y escoger entre las posibilidades que se le ofrecen, abriendo nuevas posibilidades de realización humana (Gevaert, 2003, p. 234 - 235).

Entre los autores que han trabajado la historicidad se destacan: Dilthey, José Ortega y Gasset, Heidegger y Bultmann. A continuación profundizamos los más importantes: Dilthey, al hablar sobre las antropologías historicistas, afirma: “lo que es el hombre, se conoce solamente en la historia”, sin embargo el afirmar esto, conlleva una fuerte tendencia relativista, ya que si la historia es la única matriz de la verdad y de los valores, todo está minado por el relativismo, y se debe tener en cuenta que los puntos de vista cambian con el suceder de las generaciones (Lucas, 2003, p. 230 - 232).

Heidegger, define la historicidad como la respuesta del hombre a la llamada del ser, que resuena y brilla en las cosas, en los acontecimientos y en las personas. La historicidad se refiere al encuentro del hombre con las cosas, como ser en el mundo para descubrir y darles sentido. En su obra *el ser y el tiempo* hace una reducción de la historia a la historicidad. Se puede distinguir entre historia pasada o secundaria que es la facticidad objetiva de los hechos pasados, testigos muertos y silenciosos de una actividad humana que ya no existe; e historia primaria o viviente que es la historicidad de lo existente (Gevaert, 2003, p. 230 - 231).

Bultmann, la historia queda reducida a la historicidad del sujeto (individual o solitario). La historia objetiva del pasado queda devaluada como cosa e inautenticidad. Se pone todo el acento en el momento actual de la opción individual e interior. El sentido de la historia se refiere a la meta que hay que conseguir, a la finalidad que hay que realizar a través del compromiso histórico. El sentido de la historia es el hombre mismo. Es por tanto la creación de una cultura más humana en donde se pueda vivir auténticamente la

existencia en la verdad, la libertad y la fraternidad, pero siempre abierto al trascendente y teniendo en cuenta que el hombre es un ser limitado (Lucas, 2003, p. 231).

Uno de los rasgos característicos de la sociedad actual es que ofrece un estilo de vida sin objetivos trascendentes, sin ideales; en ella fácilmente se trasmutan los valores. “La persona ha perdido su escala de valores, prefiriendo el tener al ser, y así después de amargas experiencias como guerras, campos de concentración y dictaduras se añora volver a aquel valor perdido de la libertad, y con él a la persona” (Vélez, 1995, p. 402). La razón de ser del hombre y de la humanidad se cifra en “ser en el mundo”, con el fin de lograr la madurez, el desarrollo y el progreso de la humanidad. Es aquí donde surgen las siguientes preguntas: ¿Vale la pena vivir cuando se tiene la experiencia de tantos males físicos y morales, cuando se vive en medio de la miseria, del dolor, de las desilusiones, de las incomprendiones e incluso en medio de la muerte?; ¿quién es pues el autor responsable de estas atrocidades que le suceden a la humanidad?; ¿todavía se justifica vivir, luchar por un cambio, o es mejor morir?

Ante estos interrogantes surge la pregunta; ¿tiene sentido la vida humana? El término sentido tiene el significado de finalidad. Señalar el sentido de la vida humana es mostrar el fundamento y el querer actuar práctico y por tanto designar aquello por lo cual es deseable y realizable lo que se pretende conseguir. Al inicio encontramos que el hombre halla sentido a su existencia en la religión, pues ésta es la que hace crecer en él la esperanza de mejorar; más adelante, el hombre moderno parece haber perdido la esperanza de resolver el interrogante sobre el sentido de su vida, y con ello el problema crece a causa de tanta miseria humana que lleva al hombre a comportarse inhumanamente.

De ahí las angustias y los vacíos que hacen que el hombre no encuentre horizontes para su realización, los avances tecnológicos, la moda, la sociedad de consumo ayudan para que el hombre pierda el horizonte de su vida. Ya en el umbral del siglo XX, con Nietzsche, vemos una transmutación de valores, donde lo bueno es malo y lo malo es bueno, la virtud se convierte en vicio y el vicio en virtud. Creyó el hombre moderno que, matando a Dios en su conciencia, el superhombre alcanzaría el progreso; pero el hecho de la misma historia moderna confirma un siniestro presagio. El progreso de la razón ilustrada y la autosuficiencia del hombre parecen haber llegado a la persuasión de superar el supremo valor humano que es la persona; quien ha perdido su escala de valores, prefiriendo el tener al ser (Velez, 1995, p. 401 - 404).

A partir de los años setenta, otro fenómeno importante viene a incrementar la sintomatología de nuestro tiempo, es lo que se conoce como las crisis de cuatro modalidades distintas o también conocidas como el problema de la globalización: 1) la crisis energética caracterizada por la drástica reducción de petróleo y demás materias primas; 2) la crisis económica debido al descenso de producción en diversos sectores fundamentales; 3) la crisis ambiental y ecológica como efecto de la tecnología aplicada a la naturaleza; y la crisis política por la relevante ineficacia de los sistemas establecidos en su tarea primordial de liberar al hombre (Lucas, 1981, p. 30 - 32).

La figura del mundo que acabamos de descubrir con sus rasgos de inmediatez, democracia, pluralismo y crisis engendra un tipo de hombre peculiar, un hombre eminentemente práctico que lejos de contemplar la naturaleza y el orden del mundo, como

hicieron los antiguos, se esfuerza por transformarlos y construir su vida a la medida de sus deseos. Está convencido de ser el agente principal de la historia y el protagonista único de la marcha del mundo. La crisis de sentido de la que estamos hablando, tiene sus raíces en los presupuestos de Nietzsche, empeñado en descubrir los fallos del tejido de la realidad social y en aprender a vivir sin perspectiva de trascendencia y sin principios normativos de alcance universal y eterno (Lucas, 1981, p. 32 - 36).

2.2 Didáctica de la filosofía

Con respecto a este apartado, se busca responder a la pregunta ¿Por qué enseñar filosofía en la educación media? a lo cual el autor Gómez, Simón Mario ayuda a iluminar esta pregunta colocando de manifiesto, en el contexto legislativo de la educación que en el programa de estudios académicos de nivel medio o secundario, figura la asignatura o materia “filosofía” de acuerdo con el decreto 080 del 22 de enero de 1974 y con la resolución 277 del 4 de Febrero de 1975, emanados del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, aplicando esta realidad al colegio, la misión y la función de la escuela consisten no solamente en instruir sino fundamentalmente en educar y en el caso particular del colegio San Tarsicio de formar, por tanto es necesaria una filosofía de la educación. (Gómez, 2013)

2.2.1 Enseñanza.

Según Aristóteles todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber abriendo así el camino al proceso educativo teniendo en cuenta El Punto de partida del amor a la

sabiduría del impulso de la necesidad y deseo de saber que aparece ante nuestra inteligencia como un Horizonte infinito, Según muchos pedagogos la educación es considerada como una actividad en donde lo primero es la nutrición mental, instruir y luego una acción direccional, educar. Según Gómez (2013) el hombre es el único ser verdaderamente educable como ser pensante teniendo en cuenta que la única función que tiene el cerebro humano es aprender, el camino de la educación es la intencionalidad, es tendencia a la perfección.

El proceso educativo del hombre es toda una filosofía, la educación de preparar al hombre para la vida como individuo como persona y como ser social. La educación debe basarse en una filosofía del hombre. Afirma Gómez (2013) que la escuela debe iniciar al estudiante en la filosofía mediante la reflexión filosófica poniéndolo a pensar y generar pensamiento crítico, filosofar es encontrarle sentido a la vida, gracias a la filosofía se puede generar una cultura del encuentro por medio del razonar meditar y discurrir con razones filosóficas, filosofar es madurar el pensamiento controlar la autorreflexión y profundizar en el auténtico saber.

Se han presentado objeciones contra la enseñanza de la filosofía en la educación media dichas objeciones son las siguientes: Objeción psicológica, en donde el estudiante atraviesa por una etapa de equilibrio anímico inestable y en donde la filosofía puede perturbar dicho estado anímico; Objeción de especialización, la filosofía es un tipo especial, no ordinario de conocimiento, el cual requiere de singulares dotes personales y una dedicación plena para poder ser adquirido y por lo tanto pues no se armoniza con las miras y condiciones reales de la escuela secundaria; finalmente, dice Gómez (2013) que la

objección pragmática a partir del contexto latinoamericano la formación secundaria debe ser útil para la vida y por tanto gravitar hacia la capacidad técnica, por tanto la filosofía representa la orientación anti práctica y no inmediatista pues se ofrece como un saber abstracto.

A partir de las opciones anteriores, la enseñanza de la filosofía pretende responder a dichas objeciones con lo siguiente:

En cuanto a la objeción psicológica, al afirmar Gómez (2013) que el estudio de la filosofía sea perjudicial o nocivo para el alumno adolescente, no es más que una objeción simplista y a priori, al contrario, precisamente por cuanto el joven atraviesa por un momento crítico de su vida y su crisis mental, es quizá una de las más agudas la iniciación sistemática al desarrollo reflexivo y crítico del pensamiento porque constituye para el beneficio que contribuye poderosamente la maduración de sus facultades mentales y al desarrollo armónico de su personalidad.

Con respecto a la objeción de especialización, sostiene Gómez (2013) que en ningún momento ha pretendido ni pretende la educación secundaria la formación de especialistas de filósofos en el sentido pleno ni mucho menos de sabios. Dicha objeción bien podrá igualmente formularse contra todas las asignaturas que son objeto de estudio y de trabajo a nivel medio pero todo profesor, verdaderamente realista y consciente de su misión, sabe muy bien que su labor se orienta a la modelación de los hombres y no a la configuración de especialistas y que por tanto como dice Montaigne: “la educación es el arte de formar hombres no especialistas”.

Y finalmente afirma Gómez (2013) que, con la objeción pragmática, tal objeción no es otra cosa que un sofisma que al igual que la objeción anterior cuestiona o pone en tela de juicio cualquiera de las asignaturas de currículum medio sin tener en cuenta que todos los aprendizajes de ese nivel son fundamentales para cualquier actividad Futura. El filosofar no sólo es útil sino necesario para el hombre, los programas no piden el perfecto dominio de todos los problemas filosóficos sin una reflexión sobre las vivencias del alumno, el estudio de la filosofía es una iniciación constante dirigida al filosofar, la reflexión filosófica es un ingrediente del proceso educativo que ayuda a la maduración del pensamiento a la integración de los conocimientos y a dar un sentido a la labor estudiantil.

En el diario trajinar del alumno, lo que se ha llamado “cotidianidad estudiantil” cuando el joven se ve arrastrado por un caudal de actividades académicas rutinarias que lo lleva de una a otra asignatura de uno a otro tema, Gómez (2013) afirma que la filosofía se presenta como un oasis para su pensamiento, como una pausa de meditación que le sirve para recapacitar, para reflexionar sobre sí mismo sobre el sentido de las labores que realiza y sobre las perspectivas que éstas le ofrece. A lo cual se genera la siguiente pregunta dentro de la enseñanza filosófica ¿por qué se limita la enseñanza de la filosofía solamente a la parte histórica y al aprendizaje de autores? En este caso la respuesta radica en que para aprender a filosofar se debe acudir a las fuentes y autores que gestionaron el pensamiento filosófico durante toda la historia hasta el punto de poder pensar críticamente en la actualidad con base en dichos pensamientos marcados a lo largo de la historia.

Dado que no es lo mismo poseer por naturaleza la facultad racional y ser apto para hacer filosofía y que es preciso aprender a filosofar, se deduce que el uso de la razón y el filosofar necesita de cultivo, necesita de aprendizaje, necesita de un contexto filosófico de la educación, necesita de la enseñanza filosófica, por eso dice Gómez (2013) que la omisión de la filosofía en la enseñanza media no hace más que preparar bachilleres a medias no les garantiza una buena continuación en los estudios o en la vida ni su cita candidatos para estudios filosóficos superiores. Finalmente a partir de lo anterior, se debe enseñar filosofía para que el estudiante aprenda a filosofar, teniendo en cuenta el enfoque histórico, pero sin quedarse en mera historia, la importancia de que el estudiante aprenda a filosofar es para el desarrollo del pensamiento crítico y el ejercicio de competencias ciudadanas a partir de la cultura del encuentro y de esta manera generar una cultura del encuentro que ayude al sentido de la vida y de la existencia.

2.2.2 Aprendizaje.

Para hablar sobre enseñanza y aprendizaje el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey y el psicólogo suizo Edouard Claparede pregonaron una pedagogía en la que el alumno es el centro de todas las actividades por parte del docente y el currículo. Afirma Gómez 2013 que el alumno es la principal justificación y la razón de ser de la docencia, la pauta primera de las actividades escolares y por tanto para hacer que dicho alumno constituya verdaderamente el centro de gravedad a cuyo alrededor gira en otros elementos del proceso instructivo y educativo es preciso que el docente conozca las circunstancias

psicobiológicas y contextuales de su evolución sus antecedentes sus perspectivas sus intereses sus posibilidades y sus dificultades.

Así, el aprendizaje es un producto del pensamiento, (Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2014). Hacer visible el pensamiento) por tanto si se quiere apoyar el aprendizaje de nuestros estudiantes se necesita tener claridad sobre qué tipo de actividades que se desarrollan en el aula permite apoyar los procesos de pensamiento. Los docentes piden a sus estudiantes que piensen todo el tiempo, pero nunca han reflexionado sobre qué es lo que quieren específicamente que los estudiantes hagan mentalmente.

A propósito, algunos investigadores han hecho la distinción entre un aprendizaje profundo y un aprendizaje superficial (Biggs, 1987; Craik y Lockhart, 1972; Marton y Saljo, 1976). El aprendizaje superficial se centra en la memorización de conocimientos y hechos, a menudo a través de prácticas rutinarias, mientras que el aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de la comprensión, a través de procesos más activos y constructivos.

Ron Ritchhart y sus colegas David Perkins, Shari Tishman y Patricia Palmer (2014, p. 46 - 47) se fijaron la tarea de tratar de identificar una lista corta de movimientos del pensamiento de alto nivel que permiten desarrollar bien la comprensión. Su meta no era llegar a todos los tipos de pensamiento que estuvieran involucrados en el aprendizaje, sino identificar los que son esenciales para ayudarnos a desarrollarlo. Ellos querían identificar los movimientos del pensamiento que son esenciales para el aprendizaje y sin los cuales sería difícil decir que se han desarrollado. Estos investigadores definieron los siguientes ocho movimientos del pensamiento:

1. Observar de cerca y describir qué hay ahí.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con evidencia.
4. Establecer conexiones.
5. Tener en cuenta diferentes puntos de vista y perspectivas.
6. Captar lo esencial y llegar a conclusiones.
7. Preguntarse y hacer preguntas.
8. Descubrir la complejidad e ir más allá de la superficie.

Debido a que todos estos movimientos del pensamiento apoyan directamente el desarrollo del aprendizaje, así, en el transcurso de una unidad didáctica, los estudiantes deben estar involucrados en todos estos tipos de pensamiento, en más de una ocasión, para ayudarlos a desarrollar su aprendizaje.

Lo anteriormente descrito concuerda con la posición que mantendrá el trabajo sobre esta subcategoría, buscando evidenciar en las actividades de los estudiantes movimientos en el pensamiento que evidencien aprendizajes en relación con la concepción de alteridad.

2.2.2.1 Competencias ciudadanas.

Se enseña filosofía para formar ciudadanos, porque, así como es posible desarrollar habilidades de pensamiento en otras áreas, podemos desarrollar habilidades específicas para el ejercicio de la ciudadanía a partir de la cultura del encuentro con el otro desde la alteridad. La institución educativa ofrece una oportunidad, pues allí se aprende a convivir, a trabajar en equipo y a identificar particularidades y diferencias en una permanente interacción con otros seres humanos teniendo en cuenta la dignidad de la persona, de acuerdo con lo afirmado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en el año 2004.

Así, las competencias ciudadanas son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática. Retomando el concepto de competencia como saber hacer, se trata de ofrecer a los jóvenes las herramientas necesarias para relacionarse con el otro de una manera cada vez más comprensiva y justa para que sean capaces de resolver problemas cotidianos. Las competencias ciudadanas permiten que cada persona contribuya a la convivencia pacífica, participe responsable y constructivamente en los procesos democráticos y respete y valore la pluralidad y las diferencias, en el entorno. En ese sentido, los estándares de competencias ciudadanas establecen, gradualmente, lo que los estudiantes deben saber y saber hacer, según su nivel de desarrollo, para ir ejercitando esas habilidades en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos.

Se han organizado las competencias ciudadanas en tres grupos, a partir de lo afirmado por de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004): Convivencia y paz; Participación y responsabilidad democrática; Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Para este trabajo de investigación se hace énfasis en la Pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias ya que parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y tienen, a la vez como límite, los derechos de los demás.

En la formación ciudadana se necesita ejercer competencias desde las perspectivas: cognitivas, emocionales y comunicativas. Las cognitivas se refieren a la capacidad para realizar diversos procesos mentales, fundamentales en el ejercicio ciudadano. Las emocionales son las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Finalmente sostiene de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2004) que las comunicativas son aquellas habilidades necesarias para establecer un diálogo constructivo con las otras personas.

Capítulo 3: Análisis e interpretación de la información

Luego de recopilar la información teórica en la que se sustenta el trabajo, se procede a presentar la información para exponer la comprensión de la concepción de alteridad, en el marco del aprendizaje de la filosofía, que subyace en los estudiantes de grado 11° del Colegio San Tarsicio a través del ejercicio investigativo de etnografía educativa. A continuación, se describen las categorías de análisis con sus respectivas subcategorías e instrumentos a analizar en cada una de ellas.

La población estudiada consta de 25 estudiantes que conforman el grado undécimo del Colegio San Tarsicio realizando una convivencia de dos días fuera de Bogotá, una encuesta en la que se evidencia las posturas iniciales en la relación con los demás, sesiones de debate que fueron transcritos, ensayos realizados por parte de los estudiantes mostrando sus concepciones de alteridad, desarrollo de la misión evangelizadora durante la semana santa de 2018 con sus respectivas actas de evaluación y finalmente el plan de estudios de filosofía. Para facilitar el análisis los estudiantes se codifican asignando E1 hasta E25.

Tabla 3. Descripción de las categorías de investigación. Fuente propia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Se buscaría	Instrumentos:	INDICADOR
ALTERIDAD	Epifanía del rostro	<ul style="list-style-type: none"> • Describir las posturas de los estudiantes sobre el significado de 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción de debates en clase durante el periodo 2017-2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar una postura teórica robusta alrededor de la concepción de la epifanía del rostro en el

		<p>la epifanía del rostro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer el proceso de reflexión que se desarrolló para dicha construcción. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensayos realizados por parte de los estudiantes • Actas y encuestas de convivencia realizadas en 2017 	<p>contexto de alteridad dentro de la enseñanza filosófica a nivel grupal e individual.</p>
	Dignidad de la persona	<ul style="list-style-type: none"> • Describir la situación del grupo a partir de la dignidad de la persona en el contexto del reconocimiento del otro. • Establecer la reflexión que hacen los estudiantes a través de la cultura del encuentro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción debates en clase durante el periodo 2017-2018 • Ensayos realizados por parte de los estudiantes • Actas y encuestas de convivencia realizadas en 2017 	<ul style="list-style-type: none"> • Encontrar evidencias de reflexiones que den cuenta sobre la dignidad de la persona humana en las producciones escritas y orales de los estudiantes.
	Antropología filosófica	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar si los estudiantes se cuestionan las preguntas existenciales que realiza la antropología como parte de la búsqueda de sentido. • Establecer si el encuentro con el otro aporta a 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción debates en clase durante el periodo 2017-2018 • Ensayos realizados por parte de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar un cambio de postura a partir de las preguntas existenciales de la antropología hechas al inicio y al final de la investigación.

		<p>las respuestas que surgen de las preguntas existenciales de la antropología.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actas y encuestas de convivencia realizadas en 2017 	
<p>DIDACTICA DE LA FILOSOFIA</p>	<p>Enseñanza</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer los parámetros que la Institución tiene en el plan de estudios sobre la enseñanza filosófica de la alteridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción debates en clase durante el periodo 2017-2018 • Ensayos realizados por parte de los estudiantes • Actas y encuestas de convivencia realizadas en 2017 • Plan de estudios en filosofía del Colegio San Tarsicio 2016 - 2018 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar que hay cambio en el plan de estudios respecto a la alteridad como parte de la enseñanza filosófica
	<p>Aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar el cambio de pensamiento y actitudes en los estudiantes sobre la concepción de alteridad a partir del encuentro con el otro en el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Transcripción debates en clase durante el periodo 2017-2018 • Ensayos realizados por parte de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar cambios actitudinales y de pensamiento en la convivencia diaria desde el respeto y el reconocimiento del otro con derechos en la dignidad de persona dentro de los estudiantes.

		<p>filosófico dando cuenta de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actas y encuestas de convivencia realizadas en 2017 • Plan de estudios en filosofía del Colegio San Tarsicio 	
--	--	---	---	--

3.1 Alteridad

A partir del convivir con los estudiantes del grado undécimo y mediante la escucha por parte del docente investigador, se encuentra una concepción de alteridad inicial desde la indiferencia marcada por los intereses individuales de cada estudiante, sin importar la forma de pensar e incluso la creencia religiosa de cada uno. Por medio del instrumento uno (entrevista semiestructurada) se encuentra el no reconocimiento del otro entre el curso debido a que entre los estudiantes son comunes las acciones insultantes justificadas por la broma, así mismo la burla ya que es inevitable el “por molestar”, es “seguir el juego”. Manifiestan actitudes de discriminación cuando afirman que consideran estúpidos a los demás. El 46 % de los estudiantes alude que alguna vez se han burlado de los demás compañeros explicando que es una cuestión de “pasar el rato” o porque a su criterio el otro “es estúpido”.

Así mismo, el 46 % de los estudiantes aluden que alguna vez le ha “pegado físicamente a un compañero”, para justificar este comportamiento los estudiantes explican el no poder manejar la emoción de la ira y explotan de esa manera, otra razón frecuente en el 50% de los encuestados, es la respuesta ante la molestia de algunos compañeros, explican que, para hacerse respetar, la única alternativa es la agresión. De la misma manera, ocurre cuando se indaga por los momentos en los que ha ignorado a un compañero. Así, se encuentra que el 46% de la población indica que han sido insultados, agredidos e ignorados por sus compañeros, cuando se indaga sobre las situaciones que rodean el contexto, aluden a las bromas que se hacen entre ellos, igualmente refieren que a pesar de que en el momento no manifiestan desacuerdo, si se sienten mal o señalados por estas situaciones.

Por otra parte, el 50%, indica que, en algún momento, han experimentado que los demás se burlan. Manifiestan que es por broma, algunos establecen que es algo de su manera de ser o alguna característica física que “hace” que los demás se burlen, cabe resaltar que en las respuestas es muy repetitiva la culpa propia para que los demás se burlen. Por último, el 54% manifiesta que, en algún momento del transcurso del año, le han sido tomadas sin consentimiento algunas de sus pertenencias y en varias ocasiones no se sabe quién fue y además jamás retornan a los dueños. Aun así, dentro del mismo grupo no hay intención de manifestarlo ya que en palabras de ellos “para que, si no pasa nada y más bien me meto en un problema”.

Con el panorama inicial, se organizaron sesiones de debate en las clases correspondientes a filosofía, incluyendo el tema de alteridad para el desarrollo de los proyectos de investigación que los estudiantes de grado undécimo deben presentar en la

materia. Finalmente, se tiene la experiencia por fuera del aula de la misión evangelizadora realizada en la semana Santa del año 2018.

Con respecto a la subcategoría de la epifanía del rostro, el rostro es significación y significación sin contexto (Levinas, 2003), así, en los instrumentos se busca describir las posturas de los estudiantes sobre el significado de la epifanía del rostro. En la primera sesión de debate, (instrumento dos), realizada en el salón de clase dentro del contexto filosófico de clase, se formula la siguiente pregunta “¿Qué tengo que ver con los problemas de mi familia, de mi colegio, de mi curso, de la nación y de la humanidad?”. Durante el desarrollo de este debate se evidenció que entre los estudiantes no hay reconocimiento por el rostro del otro mediante el uso palabras obscenas referidas a la persona del otro (E23: contestando a otro estudiante “Pero directamente, ¿tú qué putas has hecho?” observando rabia en la respuesta) y constantes interrupciones al no respetar la intervención del compañero, lo cual muestra que no hay significación del rostro de acuerdo con lo expresado por Levinas en la fenomenología o epifanía del rostro.

Además, en el mismo instrumento se evidencia respuesta desde el individualismo y los intereses personales cuando en el debate se presenta la siguiente reflexión entre dos estudiantes:

“E5: Si uno se empieza a preocupar solo por los problemas personales, va a llegar a un punto de no tener que preocuparse por los problemas de los demás.”

E15: “¡pero esa no es una actitud cristiana!”

E5: “No tiene que ver con una actitud cristiana, yo solo soy neutral.”

E15: y entonces Luis, ¿usted por qué está en actividades como misiones o scouts que se tratan de ayudar a los demás?

E5: Si cada uno se preocupa por lo suyo, todo se soluciona.

E15: Estoy de acuerdo, pero hay personas que necesitan ayuda para resolver sus problemas, “si usted está en la mala, necesita ayuda.””

En ese momento del debate, la discusión se centró insistentemente en “*lo mío*” (González, 1998), haciendo referencia a que los estudiantes transforman la discusión en que el otro cobra importancia si y solo si hace parte de las relaciones de amistad o familiaridad, de lo contrario no es importante y no es considerado como “*mi problema*” porque no afecta. Se observó que, durante el desarrollo de la sesión, hubo poca participación y muchas situaciones en donde no se reconocía la palabra del otro. Este debate sirvió como punto de partida para descubrir nuevas posturas en los estudiantes sobre la alteridad. Movidos por las palabras del Papa Francisco en su discurso a los jóvenes en la Plaza de Bolívar en septiembre de 2017 durante su visita apostólica a Colombia, se generaron nuevas oportunidades de debate para reflexionar sobre la concepción de alteridad en el colegio.

Así, en la segunda sesión de debate, teniendo en cuenta el contexto señalado, se inicia con la pregunta “Y después de la visita del papa Francisco, ¿qué?” en donde se exponen los siguientes criterios: alteridad, doctrina social de la iglesia y nosotros, para poder llevar a cabo dicho debate. Con respecto a la epifanía del rostro, en este debate se evidencia que hubo más participación y reconocimiento de la palabra del otro respecto a la sesión de trabajo anterior. Los estudiantes refirieron en repetidas ocasiones durante el debate las palabras dichas por el Papa Francisco en donde invita a los jóvenes a “*no perder*

la esperanza” a pesar de que en el debate se presentaron enfrentamientos entre posiciones políticas y eclesiásticas con respecto a esta visita realizada por el Papa con carácter apostólico. Se resaltan posturas a partir del reconocimiento del otro desde la humanidad (E23: yo conozco personas que son ateas que actúan de una manera más cristiana y de una manera más humana que yo... eso es muy gratificante y llenante que no me vendan la religión, que no me vendan la política, sino que me vendan lo que es un humano, un ser de bien. E3: la parte de no dejarnos robar la alegría lo que nos dijo el papa en la plaza de Bolívar es muy importante para nosotros como personas como adolescentes en este momento porque se nos presentan un montón de situaciones, sea, el trago, las drogas, entonces creo que viene muy bien para nosotros en este momento de la vida y sí, ya que siempre debemos apuntar a lo más grande y no quedarnos en el “chiquitaje”) que contrastadas con el primer encuentro dejan ver que es posible el reconocimiento del rostro a pesar de que es un proceso que aparenta ser de carácter lento en los estudiantes.

Para el tercer debate, se les pide a los alumnos que investiguen sobre la lucha de clases en el marxismo y la alteridad en Levinas E. para responder a la pregunta *¿Cómo puedo reconocer al otro en medio de una sociedad injusta?* con el objeto de reflexionar sobre el reconocimiento del otro mediante la alteridad y reconocer al otro en medio de la sociedad desde el colegio. En esta sesión se evidencia la respuesta de los estudiantes ante la epifanía del rostro a partir del *“ponerse en los zapatos del otro”* (E7: *el principio de alteridad dice, alter viene de otro en el latín y pues también le dicen auteridad que esto significa como ponerse en los zapatos del otro, ver la perspectiva del otro, entonces pues el principio simplemente dice que nos tenemos que poner en la perspectiva del otro, como pensar en lo que el otro quisiera para él, para su beneficio, sin intentar dañar al prójimo.*

E13: Una manera para ayudar al prójimo en esta sociedad es verlo como un igual, no menos preciarlo, no descalificarlo en una manera, por el sexo, por la ideología, por sus ideas, verlo como un igual.) En este debate se evidencia que la epifanía del rostro implica el hecho de conocer al otro, en especial la historia y los sufrimientos del otro (E7: Se tiene que conocer la historia de la persona, porque yo no conozco a alguien hasta que lo conozca de verdad, como su historia, sus temores, y pues lo que más le gusta, porque hasta ese momento lo va a conocer, porque cualquier persona puede llegar a ver a alguien y decir: “yo lo conocí”, no, es distinto conocerlo de verdad a verlo, y pues el principio de alteridad se basa en eso, yo ya había dicho eso.)

Con respecto a la dignidad de la persona humana como subcategoría de alteridad, se busca establecer la reflexión que hacen los estudiantes a través de la cultura del encuentro y la tercera sesión de debate permitió evidenciar el reconocimiento de la persona humana (*E10: Reconocer al otro viene desde entender que todos somos iguales, que todos venimos acá para aprender, para crecer como personas, como una formación que nos queda mucho tiempo y apenas se puede decir que estamos culminando una etapa, pero vamos a empezar otra etapa que es como la más importante de la transición, entonces, que tenemos que entender que cada persona ya sabe más o menos que quiere y que somos completamente diferentes como personas, pero esas diferencias nos pueden ayudar a crecer como personas y si nos apoyamos todos con todos podremos llegar mucho más lejos que trabajando solos.*) En este debate se evidencia, con respecto al primero, que se deja de hablar en primera persona desde el individualismo para empezar a reconocer al otro como persona, con libertad, con derechos, con diferencias.

También se logra evidenciar el paso de la cosificación a la dignificación que los estudiantes hacen con respecto a la concepción de persona humana mediante la afirmación que uno de los estudiantes realizó en esta sesión de trabajo (*E16: Desde mi punto de vista, reconocer al otro es simplemente dejarlo de clasificar, dejar de clasificar a las personas por qué tan social es, qué tan popular es, qué tantos amigos tiene, qué tan buenas notas tiene, porque si dejamos de ver esto, se puede reconocer a la otra persona, se le da la dignidad que merece por lo que es y no por lo que muestra o tiene que ser.*) En esta sesión de trabajo se comienza a identificar la dignidad de la persona mediante la cultura del encuentro (*E18: Yo reconozco a mis compañeros en el momento en que empiezo a interactuar con ellos, empiezo a compartir más de la mitad del día con esa persona, ahí ya empieza uno a reconocer a la persona, y hablando de saber la historia del otro para evitar juzgarlo de una forma que no es, o de juzgarlo de una manera que es falsa, hay que saber su historia, y también para reconocerlo, es reconocer que es una persona, que tiene dignidad como yo, y que tiene los mismos problemas que yo.*)

Al momento de analizar el trabajo desde la antropología filosófica como subcategoría de esta reflexión, se tuvo una cuarta sesión de debate en donde se aborda el problema de la búsqueda de sentido para el encuentro con el otro en donde se evidencia si el encuentro con el otro aporta a las respuestas que surgen de las preguntas existenciales de la antropología por parte de los estudiantes. (*Estudiante 26: Si ponemos el sentido de vida solo en la muerte, vamos a poner que solo debemos auto realizarnos y llevar a cabo lo que nosotros queramos, pero eso en muchas ocasiones puede significar que pasemos por encima de las otras personas, degradándolas, y ese tampoco puede ser el sentido de la vida, nosotros tenemos que reconocer al otro como un igual, un igual que tiene derechos y*

que merece vivir tanto como nosotros lo merecemos, entonces, si dentro de nuestro plan de auto realización está pasar por encima de los demás y asesinarlos, ese no puede ser el sentido de la vida, tiene que estar más allá, no solo quedarnos en, ok me voy a morir, entonces antes de que me muera tengo que hacer todo lo que yo quiero, sino en buscar la trascendencia, que en mi opinión, se encuentra viviendo para servir y actuando en pro de los demás, y auto realizándome, pero sin pasar por encima de los demás.) A partir de esta reflexión de uno de los estudiantes, en relación con los debates anteriores se empiezan a evidenciar resultados sobre el reconocimiento del otro mediante la concepción de alteridad desde la epifanía del rostro, la dignidad de la persona y la antropología es importante el tema del sentido debido a que se empieza a responder por las preguntas existenciales de la antropología mediante el encuentro con el otro.

Para la última sesión de debate se logra evidenciar un aprendizaje significativo en cuanto a la concepción de alteridad debido a que los estudiantes logran reconocer la importancia de la epifanía del rostro desde la dignidad de la persona humana dentro de un contexto antropológico, tomando como referencia la noticia sobre un hecho de discriminación en la ciudad de Medellín a “Don José” (<http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/discriminacion-a-hombre-en-restaurante-taquino-en-el-poblado-medellin-214728>) se inicia este debate preguntando a los estudiantes sobre la aplicación de la alteridad dentro de la cotidianidad colombiana a lo cual los estudiantes en su gran mayoría dan respuesta de rechazo a este acto discriminatorio mediante la concepción de alteridad, cito algunas intervenciones: *(E3: el ser humano solo llega a su máxima expresión solo cuando se reconoce en el otro, cuando ama a su prójimo, y ese amor incluye total respeto independientemente de la situación económica o poder*

adquisitivo de las personas, como en este caso pasó con don José, y es eso, creo que el ser humano solo se puede conocer a sí mismo si logra conocer al otro, si se logra ver identificado en el otro) (E21: la concepción de alteridad es ponerse en los zapatos del otro, ¿cómo lo aplicaría yo?, exactamente haciendo eso mismo, poniéndome en los zapatos del otro, intentando conocer el trasfondo de las cosas, conociendo qué está pasando en la vida de la otra persona, no tener prejuicios ante nada y ante nadie, más que todo el respeto es la base de muchas cosas.) Se resalta la importancia del conocimiento de la vida, la historia y el sufrimiento del otro para poder tener una cultura del encuentro que genere sentido y apertura.

Finalmente al abordar esta categoría de alteridad como objeto de estudio por parte de los estudiantes y de investigación por parte del docente, durante el desarrollo de los proyectos de investigación se les asigna a los estudiantes lecturas de diversos temas filosóficos en los cuales se les pide que relacionen el tema leído con la concepción de alteridad, a lo cual todos logran responder sobre la concepción de alteridad mediante el escrito de ensayos en los cuales se logra evidenciar dicho aporte (ver anexos). (*E7: la alteridad sirve para absolutamente todo, necesito ponerme en los zapatos del otro, no juzgar como lo dijo mi compañero E25, no juzgar sin conocer, o simplemente por una apariencia o cualquier cosa que se tenga o cualquier cosa que me hayan dicho de esa persona.*)

Uno de los estudiantes logra hacer la siguiente reflexión sobre la alteridad (*E21: el ser humano se perfecciona más que todo cuando reconoce al otro, cuando ama al prójimo*) Debido a que durante la semana santa del 2018 los estudiantes de este curso realizan anualmente la misión evangelizadora y social en la que llevan mercados, ropa y

medicamentos a una población en específico, veredas San Ramon y Honduras del corregimiento de El Triunfo del municipio de El Colegio, departamento de Cundinamarca. Durante estos días se logra la oportunidad de integración entre estudiantes, docentes y habitantes del lugar, para compartir la vida, la historia y el sufrimiento, evidenciando en los estudiantes el asombro ante el “olvido”, como ellos lo han llamado, del estado a estas personas, la misión evangelizadora es una oportunidad para madurar en lo personal pero también para crecer espiritualmente. Además que los estudiantes lograron relacionar el desarrollo de la misión con el gran propósito de la alteridad: una cultura del encuentro, reconocer el rostro del otro, un rostro con una historia y con sufrimientos que compartir.

Por otro lado, la misión evangelizadora se presenta como una oportunidad por fuera del aula de clases para profundizar en el significado y contexto que presenta la alteridad mediante la cultura del encuentro, los alumnos manifiestan sentirse “tocados” por el hecho de ver cómo viven estas personas y a la vez surge el deseo e querer hacer algo más, o como ellos afirman, consideran la misión como punto de partida de la gran misión que ellos sienten que tienen: “compartir y ponerse en los zapatos del otro”.

3.2 Didáctica de la filosofía

Como punto de partida mediante el ejercicio de etnografía educativa como la reflexión sistemática, el acercamiento teórico y la experiencia como etnógrafo de escuela, se busca entender la forma como las comunidades entienden su propio mundo y en este caso se busca entender cuál es la concepción de alteridad que tienen estos estudiantes a

partir del reconocimiento del otro desde el contexto filosófico de la enseñanza. Con respecto a la enseñanza se busca establecer los parámetros que la Institución tiene en el plan de estudios sobre la enseñanza filosófica de la alteridad, dentro del plan de estudios de filosofía del colegio San Tarsicio se contempla que en la actualidad no es difícil darse cuenta de lo que está aconteciendo: guerras, que le arrebatan y le han arrebatado la vida a miles de personas en todo el mundo; entre éstos, niños, adultos, ancianos y que en la mayoría de veces no tienen que ver nada con los conflictos que ocasionan la guerra. Y qué no decir de la desigualdad social, en la que hay personas que viven con mucho más de lo necesario, mientras otras viven en condiciones de extrema miseria. ¿Por qué ocurre esto? ¿Qué hacer?

La filosofía, frente a esta situación, parece un escape, una forma de “elevarse” pensando en otras cosas, olvidándose de la realidad y de lo que ocurre en la vida de cada una de las personas. Y la verdad esa es la concepción que miles de personas tienen: unos piensan que es un “cuentazo” inventado por “locos” y que no sirve para nada; otros tienen la idea de que se trata de algo confuso y que es para personas superdotadas; y algunos, sobre todo a los jóvenes que por obligación les toca estudiarla, les parece algo sin sentido, una carga más, algo que hay que sacar del paso. ¿En verdad la filosofía no sirve? ¿Acaso sólo es un adorno? ¿Los filósofos están locos?

La filosofía, contrario a lo que todos piensan, está muy cerca de la realidad en la que vive el hombre, y es la apropiada para dar respuesta a todos los interrogantes que se suscitan en la vida cotidiana de cada persona. ¿Será que la filosofía sí podrá dar respuestas o dar alguna luz a las múltiples preguntas que tienen las personas de esta época? La única forma de saberlo es conociendo qué es la filosofía, de qué se encarga, cuál es su historia,

quiénes son sus exponentes; en otras palabras, la forma de saber si la filosofía es respuesta es lograr tener una cercanía con ésta a fin de conocer de qué se trata. Al afirmar Aristóteles que “Todos los hombres por naturaleza desean saber” pone de manifiesto cómo la Filosofía no es algo lejano ni accesorio al hombre, sino que está inscrita en su misma naturaleza, pues, aunque el hombre no se dé cuenta, él se halla en un filosofar continuo.

Pasando al campo de la filosofía dentro del currículo escolar, las competencias genéricas que involucra la materia de Filosofía son prácticamente todas, pero la más importante es el hecho de que el estudiante se autodetermina y cuida de sí, tal y como los griegos enseñaron en su práctica moral, y que los latinos expresaron a través de la fórmula del *cura sui*. Además, se promueve el hecho de que el estudiante aprende de forma autónoma, pues se destacan actividades en las que ellos. Las competencias genéricas son aquellas que todos los bachilleres deben estar en la capacidad de desempeñar, y les permitirán a los estudiantes comprender su entorno (local, regional, nacional o internacional) e influir en él, contar con herramientas básicas para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en sus ámbitos social, profesional, familiar, etc.

Por lo anterior estas competencias construyen el Perfil del Egresado del Colegio San Tarsicio. A continuación, se enlistan las competencias genéricas:

1. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
2. Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.

3. Elige y practica estilos de vida saludables.
4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
5. Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
6. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
7. Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
9. Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, Colombia y el mundo.
10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
11. Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables deben ser los gestores de su proceso de aprendizaje, lo cual será fundamental para su posterior desarrollo académico y profesional. En todo caso, la Filosofía rompe los esquemas tradicionales de la educación y el aprendizaje al privilegiar la deseducación y el desaprendizaje como elementos de expansión de la realidad e instrumentos contra los prejuicios religiosos, políticos, científicos, etc., de forma un estudiante que piensa crítica y reflexivamente.

12. Reconoce la dignidad de la persona humana mediante el encuentro con la presencia inmediata del otro, teniendo en cuenta las preguntas existenciales de la antropología.

Con respecto a la inserción del tema de alteridad, se actualiza el plan de estudios, sin olvidar el contexto histórico de la filosofía, pero colocando de manifiesto la relación histórica de la filosofía y sus autores con los temas de Dios, hombre, mundo y alteridad. Si bien es cierto la alteridad es un tema fruto de la filosofía contemporánea, los alumnos logran relacionar este tema con la gran mayoría de autores y tratados filosóficos a través de la historia. Mediante actividades, debates y experiencias fuera del salón de clase se ejerce la enseñanza a los estudiantes sobre la alteridad desde la epifanía del rostro de Levinas, E.

Al momento de abordar el tema del aprendizaje, se busca evidenciar el cambio de pensamiento y actitudes en los estudiantes sobre la concepción de alteridad a partir del encuentro con el otro en el contexto filosófico dando cuenta de la pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, se tiene como punto de partida que la única función que tiene el cerebro es la de aprender y la función de aprender es propia de la persona humana, no existe persona que no esté en la capacidad de aprender, mucho mas cuando se aprende en comunidad, en sociedad, cuando se aprende con el otro, cuando se puede evidenciar el respeto por la atención y la escucha a la forma de pensar del otro dentro de los estudiantes.

Para este ultimo apartado, se tuvo una quinta y última sesión de debate junto con la realización de ensayos individuales en que los estudiantes evidenciaron la aplicación y el concepto de la alteridad que subyace a partir de la enseñanza filosófica, en primer lugar se observa un cambio de pensamiento porque al principio pensaban desde el egoísmo y el

individualismo en este momento ya piensan en grupo lo cual se evidencia en algunas reflexiones producto de ensayos individuales (*E5: la alteridad ayuda a las personas a darse cuenta de que no estamos solos, la alteridad nos enseña que el que está al lado es tan importante como yo*), (*E20: debemos hacer del prójimo un sujeto de respeto y buena convivencia*), (*E2: El hombre logra el encuentro personal con dios cuando oye y acoge la voz del otro*), (*E12: la alteridad no es solo con el otro, es una combinación de la armonía entre Dios, hombre y medio. La alteridad es la condición de ser otro*).

Conclusiones

A través del ejercicio metodológico de la investigación se logró comprender la concepción de alteridad, desde los estudiantes, como aquella realidad que ayuda a las personas a darse cuenta de que no estamos solos, por tanto, la alteridad enseña que el que está al lado es tan importante como yo, lo anterior está relacionado con la postura teórica de los cinco niveles o aspectos de la alteridad de la siguiente manera:

Por el lado de la alteridad individual, al comienzo de este trabajo los estudiantes imponen sus puntos de vistas individualistas mediante la expresión “lo mío”, pero a medida que transcurre el trabajo se va transformando la discusión en que el otro cobra importancia si y solo si hace parte de las relaciones de amistad o familiaridad, de lo contrario no es importante y no es considerado como “mi problema”.

En cuanto a la alteridad metafísica, los alumnos llegan a la conclusión de que el ser humano solo llega a su máxima expresión solo cuando se reconoce en el otro, es decir, cuando ama a su prójimo, y ese amor incluye total respeto independientemente de la situación económica o poder adquisitivo de las personas trascendiendo el plano materialista ya que el ser humano solo se puede conocer a sí mismo si logra conocer al otro, si se logra ver identificado en el otro afectando directamente al ser y dando apertura al Infinito descrito por Levinas.

En cuanto a la alteridad ética, mediante la observación por parte del investigador en los ejercicios de debate, el ambiente de clase en donde todos los estudiantes muestran la

tendencia en hacer del prójimo un sujeto de respeto y buena convivencia, evidenciando un cambio contrastado con la encuesta inicial en donde se manifiesta maltrato e inseguridad entre ellos, destacando así el ejercicio de competencias ciudadanas a partir del reconocimiento del otro con derechos y diferencias. En cuanto a la alteridad religiosa, apoyado por la filosofía institucional del colegio, se concluye que el hombre logra el encuentro personal con Dios cuando oye y acoge la voz del otro, específicamente en la misión evangelizadora.

Finalmente, en la alteridad intersubjetiva los estudiantes llegan al reconocimiento del otro mediante los mismos compañeros de grupo a partir del momento en que empiezan a interactuar entre ellos, empezando a compartir más de la mitad del día entre ellos, en este punto los estudiantes ya empiezan a reconocer a la persona, con dignidad, historia y sufrimientos en los otros, para así evitar juzgar de una forma que no es, o de juzgar de una manera que es falsa. Se reconoce la importancia de la historia personal y del amor al otro mediante el conocimiento de sus sufrimientos. De esta manera se responde al objetivo general de este trabajo.

Se logró la indagación y el análisis sobre concepción de alteridad, desde la epifanía del rostro y la antropología filosófica a partir del aporte del filósofo Emanuel Levinas en su obra. Reflejado en el plan de estudios de filosofía del colegio, los debates y el trabajo de ensayo por parte de los estudiantes, dentro de la institución mediante la enseñanza de la filosofía. Mediante este trabajo, se logró la interpretación del reconocimiento de alteridad que hacen los estudiantes de grado 11° del Colegio San Tarsicio con el propósito de

fortalecer el ejercicio de la didáctica de la filosofía y las competencias ciudadanas. De esta forma se responde a los objetivos específicos de este trabajo.

Luego de debates, reflexiones y expresar puntos de vista, junto con los estudiantes se concluye la importancia de hablar sobre el sentido de la vida a través del amor al prójimo, tal y como es, especialmente al enemigo, hasta el punto de dar la vida conociendo los sufrimientos del otro, luchando a diario por reconocer la realidad de que el hombre es un ser para la muerte como lo afirma Heidegger y dentro de esa afirmación surge la existencia auténtica: como el hecho de asumir la realidad histórica, el hecho de asumir la realidad física, y el hecho de asumir que vamos a morir, y lo más importante, vivir consciente de esas tres cosas, y la existencia inauténtica: que consiste en vivir alienado, fuera de la realidad, fuera del contexto, pensando que nunca vamos a morir y pretendiendo por todos los medios comprar la vida, eso es una existencia inauténtica, o para traducirlo en mejores términos, inmadurez también, por encima de todo esto del sentido de la vida. El peor fracaso para el ser humano como persona es vivir para sí mismo, por eso el mayor acto de amor que se puede hacer en el mundo es conocer los sufrimientos del Otro como persona.

Por último, en la perspectiva como docente, el sentido de la vida, viene marcado por el sufrimiento, sin tratarlo desde una dimensión religiosa, se expone esta realidad desde un contexto personal e histórico, porque el sufrimiento produce tres cosas: crecimiento personal en los cambios corpóreos y sustanciales por los que pasa el hombre, madurez por el ejercicio de la libertad en cuanto qué se quiere hacer, cómo se va a hacer y cuando se va a hacer y por último, el encuentro ya que gracias a éste surge un encuentro consigo mismo

para poder decir “quién soy yo”, un encuentro con el Otro desde la dimensión intersubjetiva, y luego un encuentro con una realidad divina o Infinita llamada Dios, de acuerdo a la inteligencia espiritual de cada persona.

Levinas afirma en su pensamiento la importancia del mandamiento “no matarás”, Marcel por otra parte afirma “amar al otro es decirle: no morirás”. Amar a la otra persona es poder reconocerlo como alguien, con historia, con sufrimientos, con deseos de ser amado y reconocido como alguien, con apertura a la trascendencia, en el encuentro.

Referencias bibliográficas

- Aduríz, A. Gomes, a. Rodríguez, D. López, D. Jimenez, M. Izquierdo, M. Sanmartí, N. (2011). *Las Ciencias en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Argentina: Secretaría de Educación Pública.
- Alfaro, J., (1988) *De la cuestión del hombre a la cuestión de Dios*, Editorial Sígueme, Salamanca.
- Burgos, j., (2003), *Antropología: una guía para la existencia*, España, Madrid: Editorial palabra.
- Chaux et al (2004). *Competencias ciudadanas de los estándares al aula*. Bogotá: Ed. Uniandes
- Chaux, E. (2015). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Estructura y Proceso de Construcción*. Taller Internacional de Formación en competencias Ciudadanas. Bogotá.
- De Longhi, A. (2013). *El conocimiento didáctico del profesor: una bisagra*. *Didáctica general y didácticas específicas. La complejidad de las relaciones en el nivel superior*. En: libro de ponencias de I Jornadas Internacionales sobre Didáctica.
- Diez, Adriana Cecilia. (2004). *Las "necesidades educativas especiales": Políticas educativas en torno a la alteridad*. *Cuadernos de antropología social*, (19), 157-171. Recuperado

en 26 de noviembre de 2016, de

http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-275X2004000100010&lng=es&tlng=es

Gevaert, J. (2003), *El problema del hombre*, España, Salamanca: Ediciones Sígueme.

Gómez, J. (1983), *Metafísica fundamental*, España, Madrid: Ediciones Cristiandad, Madrid.

Gómez, S. M. (2013). Didáctica de la filosofía. Universidad Santo Tomás, VUAD.

Gonzalez Silva, Freddy (2009). Alteridad en estudiantes, RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, VOL. 14, NÚM. 42, PP. 889-910

Grondin, J. (2006), *Introducción a la metafísica*, España, Barcelona: Editorial Herder.

Guerrero, O. F. (2015). Levinas y la alteridad: cinco planos. Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica, (39), 423-443.

Heidegger, M. (1977). El ser y el tiempo. Fondo de cultura económica, México.

Hernández, S. (2000), *Metodología de la Investigación*. México: México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.

http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Localidades/Suba/Diagnostico_Fisico_Suba-SDP-2011.pdf

Levinas, E. (1961), *Totalidad e infinito*, España, Salamanca: Ediciones sígueme.

Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica* (p. 190). Barcelona: Anagrama.

Lucas, R., (2008) *Horizonte vertical. Sentido y significado de la persona humana*, Biblioteca de autores cristianos, Madrid.

Lucas, J de S. (1996) *Las dimensiones del hombre*, España, Salamanca: Ediciones Sígueme.

Lucas, J., (1988), *El Hombre ¿Quién Es?*, España: Madrid: Editorial sociedad de educación Atenas.

Lucas, R., (2003) *El hombre espíritu encarnado*, Ediciones Sígueme, Salamanca

Luis Paulin, Horacio. (2015). *Ganarse el respeto*. RMIE, 2015, VOL. 20, NÚM. 67, PP. 1105-1130 (ISSN: 14056666)

Luyten, W., (1967) *Fenomenología existencial*, Editorial Carlos Lohlé, Buenos Aires.

Martínez Rodríguez, J.B. (2005). "Educación para la Ciudadanía". Editorial Morata. España.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencias en ciencias naturales y ciencias sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Tomado de:

<http://www.eduteka.org/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>.

Mondín, B. (1989), *Antropología Filosófica*, Italia, Roma: Editorial Pontificia Università Urbaniana.

Paulín, Horacio (2014). “Sociabilidades juveniles en la escuela. Construcciones de alteridad

Pedraza-Daza, F., Bernal-Velásquez, R., & Mora-Monje, A. (2014). Sistema nacional de evaluación estandarizada de la educación. Alineación del examen Saber, 11, 2014-2.

Proyecto Educativo Institucional Formar antes que instruir. Colegio San Tarsicio, Bogotá, (2015)

Reale, G., Antiseri, D., & Iglesias, J. A. (1988). Historia del pensamiento filosófico y científico (Vol. 3). Barcelona: Herder.

Redon Pantoja, Silvia. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

Redón Pantoja, Silvia; (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *POLIS, Revista Latinoamericana*, Sin mes, 447-476.

Relación compleja, Córdoba, Argentina: Editorial Brujas, pp. 143-170

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, (2016). INFORME DE RESULTADOS Sector Cultura, Recreación y Deporte Periodo: 2012 a febrero 2014. Bogotá Capital Creativa y Diversa. Disponible en url:
http://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/informes-de-gestion/120145200051053_00002_carmol_1394814564_1.pdf

Secretaría de Planeación Distrital (2011). 21 monografías de las Localidades Distrito Capital.

Vallejos, Ramón Mínguez; Prados, Ma Ángeles Hernández. Teoría de la Educación; Educación y Cultura en la Sociedad de la Información 14.3 (2013): 191-210.

Vélez, Jaime, (1995) El hombre un enigma, Ediciones CELAM, Bogotá.

Vidal, M y Santidrian, P, (1980) *Ética personal. Las actitudes éticas*, España, Madrid: Editorial Verbo Divino.

Anexos

Anexo 1. Encuesta semiestructurada para el diagnóstico.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
EDUCACIÓN ABIERTA Y A DISTANCIA



28/10/2016

ENCUESTA SEMIESTRUCTURADA PARA OBTENER CONOCIMIENTO SOBRE LAS RELACIONES HUMANAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Estimado estudiante:

Con este cuestionario se espera recoger información para saber cómo van las cosas y qué se puede hacer para mejorar. Por eso te pedimos que contestes esta encuesta anónima con sinceridad.

Selecciona con una X la opción que consideres más adecuada y responde a cada pregunta.

1. ¿Cómo te llevas con tus compañeros?

Bien Normal Regular Mal

Y eso lo dices porque:

2. ¿Qué opinión crees que tienen de ti tus compañeros?

Buena Normal Regular Mala

Y eso lo dices porque:

3. ¿Has insultado a algún compañero?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

4. ¿Te has burlado de un compañero?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

5. ¿Has pegado, empujado o dado "calvazos" a un compañero?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

6. ¿Has ignorado o no has hecho caso a alguien en una actividad o en los descansos?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):



7. ¿Te han insultado los compañeros?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

8. ¿Se han burlado de ti los compañeros?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

9. ¿Te han cogido, escondido o roto alguna cosa?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

10. ¿Te han pegado, empujado o dado "calvazos"?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

Describe la(s) situación(es):

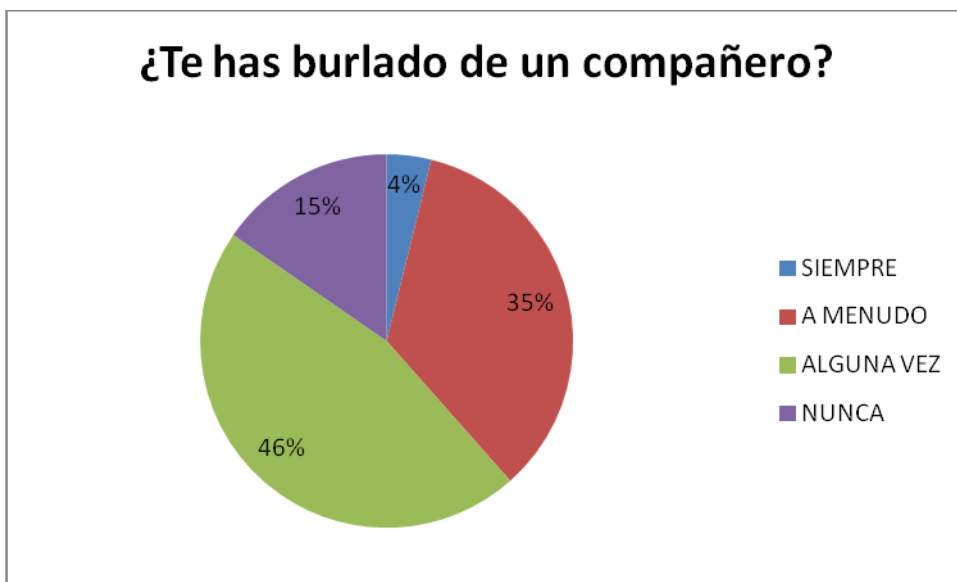
11. ¿Te han ignorado o no te han hecho caso en una actividad o en los descansos?

Siempre A menudo Alguna vez Nunca

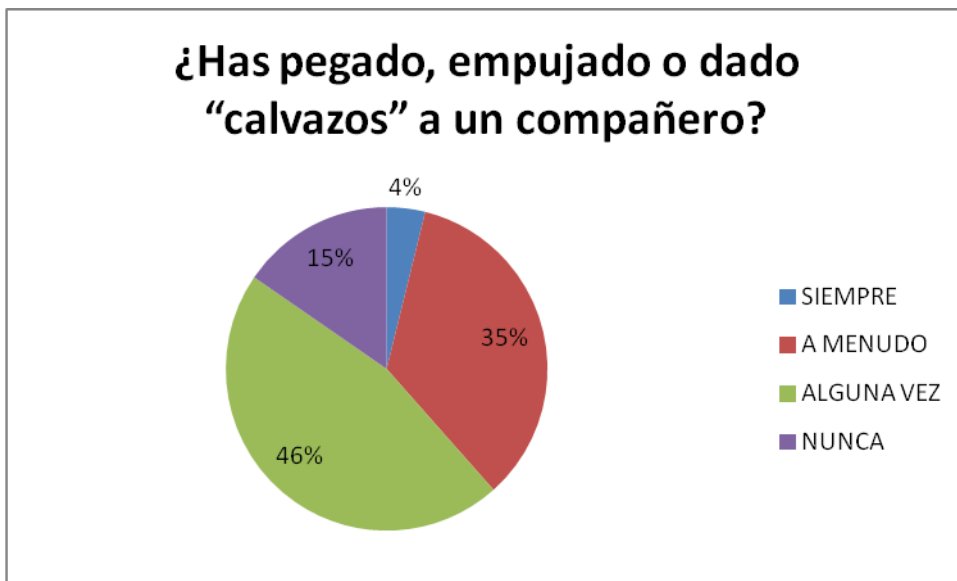
Describe la(s) situación(es):

Agradezco tu Colaboración. Recuerda que esto no tiene ninguna repercusión académica y el objetivo es conocer las relaciones que se establecen en el grupo.

Anexo 2. Análisis de los resultados de la encuesta anterior.

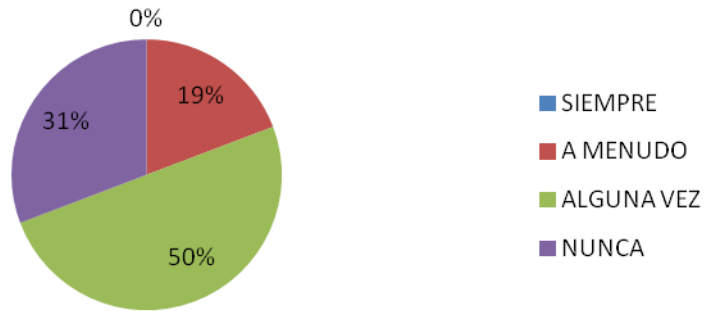


Gráfica 1. Análisis de la encuesta semiestructurada.



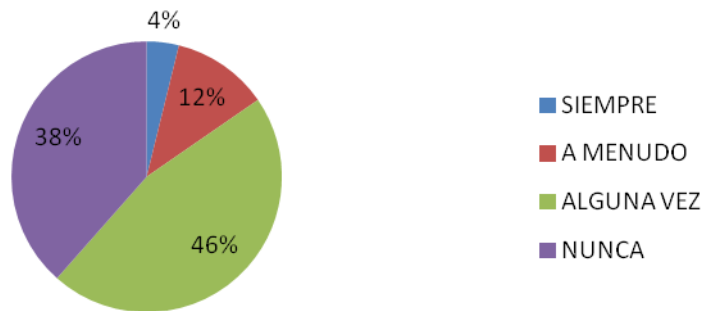
Gráfica 2. Análisis de la encuesta semiestructurada.

¿Has ignorado o no has hecho caso a alguien en una actividad o en los descansos?



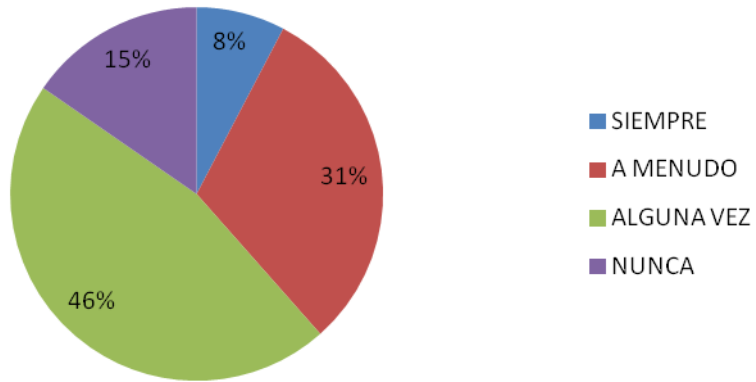
Gráfica 3 Análisis de la encuesta semiestructurada.

¿Te han ignorado o no te han hecho caso en una actividad o en los descansos?



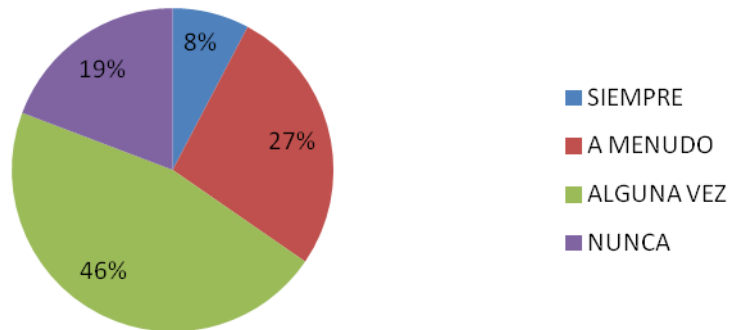
Gráfica 4 Análisis de la encuesta semiestructurada.

¿Te han insultado los compañeros?



Gráfica 5 Análisis de la encuesta semiestructurada.

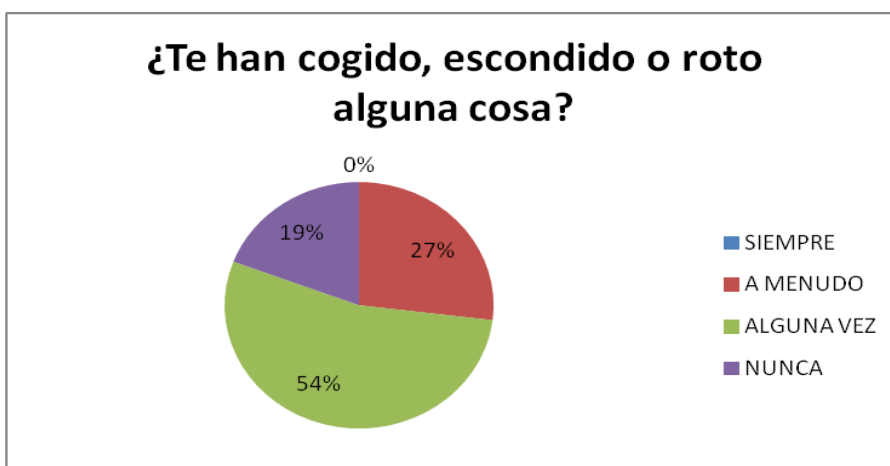
¿Te han pegado, empujado o dado “calvazos”?



Gráfica 6 Análisis de la encuesta semiestructurada.



Gráfica 7 Análisis de la encuesta semiestructurada.



Gráfica 8 Análisis de la encuesta semiestructurada.

Anexo 3. Transcripciones de los debates.

Ver en línea:

https://drive.google.com/drive/u/1/folders/1O8-lrntUI8Etp_-p6ymJmMPJbRle7Lvn?ogsrc=32

Anexo 4. Ensayos de los estudiantes.

Ver en línea:

https://drive.google.com/open?id=1QefuMf7iFENQKgxFBULePF_BMjy06YqV

Anexo 5. Planeación general de Filosofía 2017 – 2018.

Ver en línea

https://drive.google.com/open?id=1XA_NVK1dmskPngVQUX9GMbMsUh61gsVW