

**DIDÁCTICA FILOSÓFICA DEL DIÁLOGO. UNA MIRADA A LA ANGUSTIA
SARTREANA DESDE EJERCICIOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA
ESCUELA DOMINICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.**

CANEDO CASTRO MIGUEL GUILLERMO, O.P.

SALAS RESTREPO JOHAN ANDRÉS, O.P.

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

BOGOTÁ, 2017

**DIDÁCTICA FILOSÓFICA DEL DIÁLOGO. UNA MIRADA A LA ANGUSTIA
SARTREANA DESDE EJERCICIOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA
ESCUELA DOMINICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL.**

Línea de investigación: Pedagogía de la filosofía

**Trabajo de Investigación presentado como requisito para optar el título de Licenciado en
Filosofía, Pensamiento Político y Económico**

Asesor de Investigación

Lic. JOHAN ANDRÉS NIETO BRAVO

Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO

BOGOTÁ, 2017

NOTA DE ACEPTACIÓN**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA, PENSAMIENTO POLÍTICO Y ECONÓMICO**

Certifico que he leído y revisado el presente trabajo elaborado por los estudiantes MIGUEL GUILLERMO CANEDO CASTRO y JOHAN ANDRÉS SALAS RESTREPO, y se ajusta en su totalidad a los requisitos exigidos y establecidos por la Universidad Santo Tomás y la Facultad de Educación de la Vicerrectoría de Educación Abierta y a Distancia – VUAD, para otorgar el Título de Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico.

Asesor del Proyecto

Integrantes del Jurado

Director del Programa

Fecha: _____

DEDICATORIA

A Dios, por otorgarnos la vida y guiar nuestra vocación al servicio de la Iglesia mediante el estudio y la predicación.

A nuestras familias, por su amor, compañía, enseñanzas y el apoyo constante en la realización de nuestros sueños y metas en la vida.

A la Orden de Predicadores, por abrirnos las puertas en el seguimiento de Cristo al modo de Domingo de Guzmán, por brindarnos la oportunidad de crecer en la vida y por animarnos en la búsqueda de la Verdad.

A nuestros amigos, pilares y apoyo incondicional en la construcción conjunta del proyecto.

JOHAN SALAS
MIGUEL CANEDO

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Santo Tomás, por inspirarnos a ser Hacedores de la Verdad y personas integrales con proyección social.

A los directivos, administrativos y docentes de la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico como también a la Facultad de Educación, de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia VUAD, por el por el acompañamiento en los procesos académicos y por abrir espacios investigativos que aportaron a la obtención de estos logros.

Al magister Johan Andrés Nieto Bravo, quien guió y orientó la presente investigación con esmero, dedicación, diálogo y profesionalismo.

A los Frailes de la Orden de Predicadores, Provincia de San Luís Bertrán de Colombia por darnos la oportunidad de seguir nuestra vocación y apoyarnos en el desarrollo del proyecto.

Al Colegio Jordán de Sajonia, por su colaboración permanente en la realización de nuestros objetivos.

A Efraín Canedo, Saudy Salazar, Jorge Concha y Eduanis Salazar, por su apoyo y colaboración al trabajo.

Bogotá, D.C., Noviembre 14 de 2017.

Señores:

Centro de Recurso para el Aprendizaje y la Investigación CRAI-USTA
 Universidad Santo Tomás Abierta y a Distancia
 Bogotá

Estimados Señores:

Nosotros, Fr. Miguel Guillermo CANEDO CASTRO, O.P. y Fr. Johan Andrés SALAS RESTREPO, O.P., identificados con Cédulas de Ciudadanía No. 1.051.660.719 de Mompox, Bolívar y 1.018.470.566 de Bogotá, D.C., respectivamente, autores del trabajo de grado titulado: **DIDÁCTICA FILOSÓFICA DEL DIÁLOGO. UNA MIRADA A LA ANGUSTIA SARTREANA DESDE EJERCICIOS DE TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA EN LA ESCUELA DOMINICANA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL**, presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, autorizamos al CRAI-USTA de la Universidad Santo Tomás, para que con fines académicos, muestre al mundo la producción intelectual de la Universidad representado en este trabajo de grado, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- ⇒ Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo de grado a través del Catálogo en línea y el Repositorio Institucional de la página Web del CRAI-USTA, así como en las redes de información del país y del exterior, con las cuales tenga convenio la Universidad Santo Tomás.
- ⇒ Se permite la consulta, reproducción parcial, total o cambio de formato con fines de conservación, a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a sus autores.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Cordialmente,



MIGUEL G. CANEDO CASTRO
 C.C. No. 1.051.660.719 de Mompox
 Email: miguelcanedo88@hotmail.com



JOHAN A. SALAS RESTREPO
 C.C. No. 1.018.470.566 de Bogotá D.C.
 Email: johansalas459@hotmail.com

TABLA DE CONTENIDO

Introducción

1. Preliminares	17
1.1. Delimitación del tema, descripción y formulación del problema	17
1.1.1. Delimitación del tema:	17
1.1.2. Descripción del problema.	17
1.1.3. Formulación del problema.	19
1.2. Objetivos	20
1.2.1. Objetivo General.....	20
1.2.2. Objetivos Específicos.....	20
1.3. Justificación	20
1.4. Estado en cuestión	24
1.4.1. Ciprián Pajuelo, A. - Didáctica de la Filosofía.	25
1.4.2. Paredes Oviedo y Villa Restrepo - Enseñanza de la Filosofía en Colombia.	26
1.4.3. Pérez Ramírez & otros - Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos.....	28
1.4.4. Boavida, J. - De una didáctica de la Filosofía a una Filosofía de la educación.	30
1.4.5. Zamora, A. - De la libertad según Sartre: fundamentos y alguna inconsistencia. ..	31
1.4.6. Yepes Muñoz - Integración de la libertad: perspectiva ontológica de la libertad a partir de El ser y la nada de Sartre.	33

1.4.7.	Arias Muñoz, A. - Para una Fenomenología de la Angustia en J. P. Sartre.	35
1.4.8.	Bueno Gómez - El futuro y la angustia.....	36
1.4.9.	Vergauwen, O.P., G. - Desafíos actuales para nuestro estudio dominicano.....	38
1.4.10.	Amado, A. - La libertad de educación y la educación cristiana.	39
1.5.	Población y participantes.....	40
1.6.	Marco Metodológico	42
1.6.1.	El enfoque metodológico	42
1.6.2.	Lugar o perspectiva epistemológica.....	44
1.6.3.	Tipo de investigación: acción - participativa	46
1.6.4.	Técnicas de recolección de datos: Mesa focal	47
1.6.5.	Instrumentos para la recolección de datos: Diseño de la Mesa Focal.....	50
1.6.6.	Técnicas de análisis e interpretación de datos	51
2.	Marco teórico	54
2.1.	Categoría No. 1: La didáctica de la Filosofía.....	54
2.1.1.	La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.....	54
2.1.2.	Introducción a la didáctica de la Filosofía	60
2.2.	Categoría No 2: La angustia en Jean Paul Sartre.	67
2.2.1.	El existencialismo es un Humanismo.	67
2.2.2.	El Ser y la Nada	74
2.3.	Categoría No. 3: La Escuela Católica-dominicana.	84

2.3.1. Pedagogía de la respuesta. Horizonte dominicana para la formación de la persona.

84

3. Análisis de los Datos	91
3.1. La Didáctica de la Filosofía.	92
3.1.1. De la enseñanza memorística a la didáctica de la autocrítica.	93
3.1.2. La didáctica de la filosofía como dimensión dialogal entre el estudiante, el docente y su entorno.	97
3.1.3. La didáctica de la filosofía desde una óptica relacional o de alteridad.....	102
3.1.4. La transformación personal y social, producto de la didáctica de la filosofía.	107
3.2. La angustia desde Jean-Paul Sartre.	112
3.2.1. La angustia como reconocimiento de la libertad del hombre.	112
3.2.2. La Angustia y su incidencia en la formación del sujeto.	116
3.2.3. Del individualismo a la corresponsabilidad universal.	120
3.3. La Escuela Católica Dominicana.	125
3.3.1. Dialéctica entre la pregunta y la respuesta desde una perspectiva dominicana.	125
3.3.2. La escuela dominicana y su influencia en la libertad del sujeto.	129
4. Conclusiones	135
4.1. Desarrollo de las nuevas categorías teóricas.	135
4.2. Articulación categorial.	138
4.3. Dificultades.	140

4.4. Impacto.....	140
4.5. Proyecciones.....	142
5. Referencias bibliográficas.....	144
6. Bibliografía.....	148
7. Anexos	

Formato Entrega Documento Digital

Facultad	Facultad de Educación		
Programa	Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico		
Modalidad	A distancia		
Centro de Atención Universitaria	CAU Bogotá		
Título	Didáctica Filosófica del Diálogo. Una mirada a la angustia sartreana desde ejercicios de transposición didáctica en la Escuela Dominicana para la transformación social.		
Autor (es)	Canedo Castro Miguel Guillermo, O.P.		
	Salas Restrepo Johan Andrés, O.P.		
Director	Lic. Johan Andrés Nieto Bravo		
Asesor temático	Lic. Johan Andrés Nieto Bravo		
Palabras Clave (Mínimo 3 y máximo 6)	Didáctica		Libertad
	Transposición		Angustia
	Diálogo		Dominicanismo

<p style="text-align: center;">Resumen del Contenido (Mínimo 80 máximo 120 palabras)</p>	<p>El Colegio Jordán de Sajonia opta por el modelo pedagógico socio-crítico con el fin de prestar sus servicios a partir del mejoramiento continuo de los procesos educativos para la formación integral estudiantil, permitiendo el desarrollo humano de los mismos y su proyección como líderes transformadores de la sociedad. No obstante, en los estudiantes del grado Undécimo se constató que la comprensión didáctica en el discurso pedagógico no permitía el desarrollo y abordaje de los conceptos claves del existencialismo sartreano, principalmente el de la angustia. A partir del enfoque metodológico cualitativo y de los aportes realizados por Yves Chevallard, Miguel Ángel Gómez y Fr. José de Jesús Sedano, se ideó una nueva apuesta didáctica denominada ‘Didáctica Filosófica del Diálogo’, que llevó al estudiante a actuar de forma libre, esto es, con criterios argumentativos desde su entorno, de modo que se evidenciara una transformación tanto a nivel personal como social, escolar y familiar.</p>			
<p style="text-align: center;">¿Incluye anexos?</p>	Mapas		Planos	
	Imágenes	X	Tablas - Cuadros	X
	Fotografía - Retratos	X	Diagramas - Gráficas	X
	Grabaciones	X	Diapositivas	X
	Otros (Cuáles) :			

INTRODUCCIÓN

El Colegio Jordán de Sajonia es una institución educativa que, desde el modelo pedagógico socio-crítico, presta sus servicios a partir del mejoramiento continuo de los procesos educativos para la formación integral estudiantil, permitiendo el desarrollo humano de los mismos y su proyección como líderes transformadores de la sociedad. Uno de los espacios académicos que busca cumplir esta misión es el área de la Filosofía que se estudia a partir del grado octavo.

A partir de un primer diagnóstico llevado a cabo con los estudiantes del grado Undécimo A de la misma institución educativa, se constató que la comprensión didáctica en el discurso pedagógico no permitía el desarrollo y abordaje de los conceptos claves del existencialismo sartreano, como la angustia, la libertad y la autonomía; además que los estudiantes no podían profundizar en los conceptos filosóficos asumiendo una postura propia frente a los mismos.

A causa de lo anterior, se tomó uno de aquellos conceptos –la angustia- para crear o diseñar, a partir de ella, una propuesta didáctica que permitiera a los estudiantes tener una comprensión amplia de los conceptos filosóficos existenciales de Sartre y al mismo tiempo, que aprendieran a plantear nuevos problemas filosóficos con diversas alternativas de solución a los mismos. Es por ello, que el proyecto ha tomado como pregunta problema: ¿Cuáles son los procesos didácticos en la clase de filosofía que posibilitan la comprensión del concepto de angustia de Jean-Paul Sartre, en el grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, durante el año 2016?

La didáctica filosófica del Diálogo, propuesta por los investigadores, surge de la práctica llevada a cabo en el aula indicada con anterioridad y bajo la especificidad de un tema que es central y causal del mismo: La angustia. La praxis y/o reflexión sobre este, abre un nuevo

paradigma educativo para la comprensión de diversos conceptos filosóficos en las distintas épocas de la historia universal. No se limita a una institución, currículo educativo, autor filosófico o tema concreto, sino que posibilita el diálogo filosófico en otros ambientes y con otros pensadores. No obstante lo anterior, la enseñanza y el aprendizaje de la angustia sartreana es el camino o la vía que condujo al docente y al estudiante a propiciar espacios de participación, lectura y debate en torno a una didáctica filosófica del diálogo desde la escuela católica dominicana.

Ahora bien, la investigación partió de un enfoque metodológico cualitativo, según lo descrito por Vasilachis de Gialdino, es decir, que examinó “la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (2006, p. 23). Para ello, la perspectiva epistemológica socio-crítica fue indispensable, teniendo en cuenta las interrelaciones que se presentan entre los actores y el medio social o político en el que se desenvuelven. Esto es, tiende a fundamentarse en la crítica social desde un carácter autorreflexivo, debido a que los conocimientos obtenidos resultan de las mismas necesidades de los grupos y, al mismo tiempo, porque intenta que haya una autonomía racional en las personas por medio de la participación y la transformación social.

Los procesos didácticos implementados fueron de tipo acción-participativa dado que los estudiantes pudieron interactuar, reflexionar, observar, analizar y planificar de manera procesual una problemática social, académica, política o de otra índole para transformarla. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: la mesa focal y el foro, en conexión con las técnicas de interpretación de datos, a saber, análisis de contenido y la triangulación.

En cuanto a la didáctica de la filosofía y partiendo de la postura de Yves Chevallard y Miguel Ángel Gómez, todo el sistema empleado llevó a cabo el principio de la transposición

didáctica de relacionar el saber aprendido y el saber a enseñar. De esta forma, la implementación de la didáctica filosófica del diálogo residió en la preocupación por saber cómo se debe enseñar y cómo aprender a filosofar, teniendo como eje central la construcción no de unas doctrinas establecidas, sino de la capacidad crítica y reflexiva propia de esta ciencia, según la pedagogía dominicana descrita por Fr. José de Jesús Sedano.

Dicha didactización de la filosofía sartreana, en su concepto de angustia, se realizó a partir de la película ‘Las Horas’ de David Hare, como medicación principal, y con la ayuda de diversas estrategias que fortalecieron y dinamizaron este proceso. Al final del semestre académico, el estudiante pudo personalizar el conocimiento y apropiarlo, aplicándolo a su realidad familiar, social y personal.

Es así que, a partir de distintas actividades, se logra que el estudiante pueda entender la angustia no como un padecer momentáneo o una emoción personal, sino como la acción por sí misma, el ser libre del hombre. De igual modo, que pueda cuestionar, desde su presente, cada cosa que sucede a su alrededor y actuar de forma libre, esto es, con criterios argumentativos desde su entorno, de modo que se evidenciara una transformación tanto a nivel personal como social, escolar y familiar.

El trabajo de investigación se estructuró de la siguiente manera: En el primer capítulo del trabajo se presentan algunos datos preliminares, como la descripción, delimitación y la pregunta específica de la investigación de la cual ya se hizo mención anteriormente. Así también, se estableció como objetivo general “Desarrollar procesos didácticos en la clase de Filosofía que posibiliten la comprensión del concepto de angustia de Jean-Paul Sartre, en el grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, durante el año 2016”. Por otro lado, se encuentra la justificación, el estado de la cuestión, la población y todo el sistema metodológico.

En el segundo capítulo se desarrolló todo el marco teórico y cada una de las categorías del proyecto, esto es, didáctica de la filosofía, el concepto de angustia de Jean Paul Sartre, y la escuela dominicana; tomando como fuentes primarias Yves Chevallard, Miguel Ángel Gómez Mendoza, Jean-Paul Sartre y José de Jesús Sedano, O.P., quienes son de vital importancia para la siguiente investigación por el abordaje que hacen entorno a cada una de dichas categorías.

Luego, en el tercer capítulo, se analizaron los datos recogidos en la mesa focal y el foro desarrollados en el grado 11ºA desde la herramienta de triangulación y de análisis de datos. Para esto se realizó un un ejercicio de interpretación entre las categorías y las voces vivas, emergentes de la práctica pedagógica, como también entre las fuentes teóricas encontradas en el marco teórico y la voz de los investigadores.

Por último, se dieron las conclusiones del trabajo, donde se explican las nuevas categorías teóricas, principalmente la Didáctica Filosófica del Diálogo, las dificultades, el impacto y las proyecciones que emergieron en el transcurso de la investigación. Así mismo, se referencia la bibliografía utilizada y los anexos que evidencian el desarrollo de los anteriores ítems.

1. Preliminares

1.1. Delimitación del tema, descripción y formulación del problema

1.1.1. Delimitación del tema:

Procesos didácticos que posibilitan la comprensión del concepto de angustia de Jean-Paul Sartre, en los estudiantes del grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, durante el año 2016.

1.1.2. Descripción del problema.

El Colegio Jordán de Sajonia es una institución educativa que presta sus servicios, desde el modelo pedagógico socio-crítico, a partir del mejoramiento continuo de los procesos educativos con el fin de cumplir con los parámetros de calidad de ser pertinentes y eficaces en la formación integral estudiantil, permitiendo el desarrollo humano de los mismos y su proyección como líderes transformadores de la sociedad. Ésta es su política de calidad, su misión y su visión (Colegio Jordán de Sajonia, 2016). Por tanto, la institución ha optado por un estudio de aquellas áreas obligatorias y fundamentales para la educación media académica presentes en el artículo 31 de la Ley General de Educación (Ley 115 de Febrero 8 de 1994), entre ellas: la Filosofía.

Dicho espacio académico se inicia desde el grado octavo con un estudio general de la Filosofía. Luego, en los grados posteriores, se debe llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje de cada una de estas edades, incluyendo el estudio de los autores y las escuelas más representativas de las mismas. Particularmente, dicha asignatura en el grado Undécimo del Colegio Jordán de Sajonia está encaminada al estudio del pensamiento contemporáneo y

precisamente, uno de los autores que se analiza y enseña es Jean-Paul Sartre, junto con la escuela filosófica denominada “Existencialista”. Según lo estipulado en el Plan de Aula y en el texto guía utilizado en la presente anualidad, los conceptos de libertad, angustia, el ser, la nada y la existencia, son los principales temas que se abordan del existencialismo sartreano.

La aplicación del instrumento-cuestionario¹ a los estudiantes del grado Undécimo A de la misma institución, evidenció ciertas problemáticas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de esta área, de manera especial en lo que atañe a la didáctica, dada la debilidad del estudiante a la hora de comprender algunos de los conceptos descritos anteriormente. De igual forma, se muestra que el estudio de esta ciencia se ha tornado tedioso para los estudiantes en tanto que se aborda de manera conceptual-histórica y no de forma reflexiva. (Ver Anexo A).

Así ocurre con el análisis particular del pensamiento de Jean-Paul Sartre, que actualmente, en el campo académico mencionado, se acentúa en el estudio básico y amplio de sus datos biográficos y algunos conceptos representativos de su pensamiento; lo cual hace que el aprendizaje de los conceptos sea poco significativo para el educando en términos de comprensión. Por esta razón, se requiere de métodos que ayuden al estudiante a asimilar y comprender cada uno de los temas que se plantean, aplicándolos al entorno social y cultural en el que se desenvuelven.

Por su parte, la ‘angustia’ de Sartre, más que los otros tópicos propios del existencialismo sartreano, se ha convertido de manera particular en una categoría o término poco llamativo y entendible para el joven, debido al contenido programático que se desarrolla en el aula. Se constata que la comprensión didáctica del mismo en el discurso pedagógico no permite el

¹Al hablar del instrumento *cuestionario*, se emplea como una técnica diagnóstica que ha servido a la presente investigación para la formulación del problema. Esta fue asumida a partir de la propuesta de Hernández Sampieri en el texto *Metodología de la Investigación*, 2011, pág. 217.

abordaje de este concepto desde una perspectiva problémica. No obstante, la angustia de la que hace mención el filósofo francés, es un factor idóneo y central para que la persona, además de comprender el pensamiento del autor en un período particular de su vida, pueda también llevar al estudiante a un análisis específico de su realidad, debido a la amplitud de su significado y el impacto que puede causar en la vida de la persona que logra hallar su verdadero sentido.

Por otro lado, los procesos didácticos que se llevan a cabo para la comprensión de este pensamiento filosófico se centran en construcciones basadas en la historia y en algunas obras de difícil análisis, teniendo como único material de apoyo el libro guía utilizado regularmente en el Colegio, esto no permite una apropiación clara y significativa de los conceptos, mucho menos, una transformación personal y social.

Finalmente, teniendo en cuenta lo que el Ministerio de Educación Nacional (2010) ha manifestado sobre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como indispensables en la formación filosófica de la educación media, resulta interesante la implementación de los medios audiovisuales como herramienta facilitadora para consolidar la idea existencialista sartreana de la angustia, en la medida que “(...)permiten el movimiento de las actividades educativas hacia la cooperación.” e igualmente, “(...)sirven de herramientas para potenciar el diálogo filosófico y encontrar comunidades de estudio filosófico especializado más allá del aula y de la escuela.” (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 116).

1.1.3. Formulación del problema.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, la presente investigación tomará como pregunta problemática: ¿Cuáles procesos didácticos en la clase de Filosofía pueden posibilitar la

comprensión del concepto de angustia de Jean-Paul Sartre, en el grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, durante el año 2016?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Desarrollar procesos didácticos en la clase de Filosofía que posibiliten la comprensión del concepto de angustia de Jean-Paul Sartre, en el grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, durante el año 2016.

1.2.2. Objetivos Específicos

- ⇒ Identificar los procesos didácticos que faciliten la comprensión de la asignatura Filosofía en los estudiantes de la educación media académica.
- ⇒ Aplicar una propuesta didáctica para el desarrollo del pensamiento existencialista de Jean-Paul Sartre, a propósito del concepto de angustia, en los estudiantes del grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia.
- ⇒ Analizar los procesos didácticos en Filosofía que se gestaron para responder a las exigencias educativas de las instituciones implicadas en este proyecto.

1.3. Justificación

En la historia de la humanidad se desarrollaron distintos saberes que han provisto al hombre de formas de pensar y de actuar. Uno de estos saberes es la ‘Filosofía’ que se caracteriza, entre otras cosas, por la búsqueda del fundamento de las cosas y del mismo hombre. La Filosofía se ha

concebido desde la edad antigua a la contemporánea como un saber noble en cuanto a su esencia, dado que direcciona a todo aquel que la estudia a una autocomprensión y organización lógica de sus pensamientos. Conteniendo en sí una manera particular de enseñanza y de aprendizaje, la Filosofía amerita también la comprensión del individuo que la estudia, entendiendo por comprensión la asimilación de forma coherente.

Es necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo de la Filosofía, que los docentes den las herramientas necesarias para que los estudiantes, de modo autónomo y libre, comprendan los contenidos esenciales en los estudios de esta ciencia y busquen, no sólo memorizarlos conceptos teóricos y las escuelas filosóficas que han existido, sino que aprendan a aprender, a saber que pueden pensar por sí mismos y que aquello es importante para su construcción como ser humano integral. De manera que, las dificultades en la práctica docente y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puedan ser suplidos por una didáctica² que oriente la reflexión del proceso de aprendizaje, en este caso, de la Filosofía, principalmente en lo que compete a la comprensión del concepto de la angustia Sartreana.

La importancia de la implementación de una ‘Didáctica Filosófica del Diálogo’ en dicho campo específico de la filosofía, reside en la preocupación por saber cómo se debe enseñar y aprender la filosofía existencialista en una institución específica, teniendo como eje central la transmisión no de unas doctrinas establecidas, sino la capacidad crítica y reflexiva propia de la misma. Con esto, la implementación de dicha didáctica y la pedagogía no se debe concebir como fin del aprendizaje, sino que éstas deben ser herramientas facilitadoras de un proceso que lleva a

²*Didáctica*: “Disciplina pedagógica, de carácter práctico y normativo, que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los estudiantes en su aprendizaje” (Villalobos Pérez-Cortés, 2002, p. 46).

los estudiantes a aprender a filosofar, partiendo de un postulado concreto como lo es la angustia de Sartre.

Según lo anterior, es indispensable que para la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía, los docentes implementen nuevos procesos didácticos que hagan de esta temática, un proceso atrayente, significativo y cercano a los estudiantes desde herramientas didácticas que faciliten su comprensión. Uno de ellos la implementación de Tecnologías de la Información y de la comunicación, en donde se encuentra la forma de enseñanza audiovisual que se ha introducido procesualmente en las instituciones, haciendo énfasis “sobre la importancia de la forma intuitiva y sensorial de la enseñanza, tan de acuerdo con la naturaleza sensorial del niño” (González, 2007, p. 93).

De esta manera, la propuesta de investigación se orienta hacia el mejoramiento de la comprensión del concepto de la angustia planteada por Jean-Paul Sartre, como preocupación central en el proceso de aprendizaje de la muestra seleccionada. Se buscará didactizar la Filosofía de Sartre en su concepto de angustia a partir de la película ‘Las Horas’ de David Hare, como mediación principal.

Por otra parte, la presente propuesta es oportuna dentro de la perspectiva del humanismo cristiano tomista de la Universidad Santo Tomás, en tanto que ayuda a desarrollar las capacidades no sólo intelectuales del estudiante sino que, además, valora al ser humano como un ser integral y capaz de afrontar los desafíos de la cotidianidad.

En la definición de “educación” de Tomás de Aquino, la “promoción” (“promotio”) es componente esencial. No basta que la educación o la institución educativa pretendan “conducir más allá” (“traducere”) al educando, (...) Ese “más allá” de la insuficiencia o de la ignorancia, debe implicar elevación gradual, ascenso hasta el “estado perfecto de hombre”; es decir, hasta alcanzar una capacidad estimativa autónoma y responsabilidad habitual en el uso de la libertad,

guiada por la “prudencia” o aptitud para la acción valiosa, de cara a los distintos desafíos situacionales. De esa manera, el saber científico y el saber hacer profesional no quedan emancipados de la conciencia moral. Promover es elevar hasta la armoniosa integración de ciencia y conciencia. (Universidad Santo Tomás, 2004, pp. 23-24).

Asimismo, dentro de la Licenciatura de Filosofía, Pensamiento Político y Económico, la investigación ofrece una respuesta al ‘deber ser’ del hombre debido a que aporta al estudiante criterios para el crecimiento y servicio de la vida humana.

La vida humana, abierta a la verdad, es el valor fundante de los demás valores institucionales (plenitud personal, autonomía, responsabilidad, solidaridad, justicia, bien común, paz (...)). Representa el valor central en torno al cual se desarrolla la conciencia moral de los hombres de todos los tiempos. Todas las relaciones humanas, las exigencias y obligaciones dependen de este presupuesto fundamental, que antecede a todos los demás valores. Sus exigencias son los retos o desafíos determinantes de las distintas maneras de responder de los futuros profesionales. Estas exigencias son las que señalan qué puede ser realmente ético (para el crecimiento de la vida humana) o creativo (para el servicio de la vida humana). (Universidad Santo Tomás, 2004, pp. 29-30).

Ahora bien, la investigación se torna pertinente para el Colegio Jordán de Sajonia, en tanto que aporta procesos didácticos que posibilitan la formación de un pensamiento crítico reflexivo dirigido hacia la búsqueda de una transformación social, acorde al modelo pedagógico socio-crítico de esta institución.

Formar a nuestros estudiantes partir del modelo socio-crítico y el enfoque comunidades de aprendizaje para que se constituyan en agentes de cambio y protagonistas de la transformación de realidades sociales, desarrollando en ellos la capacidad reflexiva, analítica y crítica, para que puedan buscar soluciones a los problemas que les plantean la vida y la sociedad actual. (Colegio Jordán de Sajonia, 2015, p.7).

En consecuencia, esta investigación llevará a que los estudiantes obtengan, un mejor acercamiento a la Filosofía de Jean-Paul Sartre, especialmente en el tema de la angustia, mediante una serie de procesos didácticos.

Finalmente, el desarrollo de este proyecto es relevante para los investigadores que la realizan, debido al proceso que se gesta entre su formación religiosa dentro de la Orden de Predicadores y la Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia -VUAD. La opción por la vida religiosa exige a quien está investigando que, en el camino hacia la docencia, se dedique fielmente a la investigación, tal como lo indica Mark De Caluwe, O.P. en su libro *Una Introducción a las Constituciones de la Orden de Predicadores*: “Algunos frailes, sobre todo profesores, dedíquese de manera especial a la alta investigación. Estos tengan condiciones aptas para trabajar con peritos de su misma disciplina, y tengan legítima libertad para investigar, discutir y comunicar, dentro de la fidelidad hacia la Orden y hacia la Iglesia” (De Caluwe, 2015, p. 17).

Es así que los presentes investigadores, se direccionan constantemente hacia la docencia e indagación desde el programa de Licenciatura en Filosofía, Pensamiento Político y Económico de la Universidad Santo Tomás, a partir de los contenidos formativos, humanistas, pedagógicos e investigativos que poseen las instituciones educativas mencionadas.

1.4.Estado en cuestión

En esta sección, se presentará de forma sintética el estado de la cuestión alrededor de tres categorías propias de la investigación trabajadas en distintas matrices, a saber: Los procesos didácticos de la Filosofía, el concepto de angustia en Jean-Paul Sartre y la Escuela católica-

dominicana (Ver Anexo B). Los siguientes diez (10) artículos sirven para describir y distinguir el proceso histórico que se ha seguido acerca de estos temas, como también para brindar herramientas que enriquezcan y profundicen esta investigación.

En primer lugar, se relacionan los artículos sobre los procesos didácticos de la Filosofía, debido a que dichos saberes contribuyen a responder el interrogante de cómo se desarrolla o ha de desarrollarse un pensamiento filosófico. En segundo lugar, se abordan las investigaciones concernientes a la angustia en Sartre, de forma que se pueda delimitar y diferenciar dicho término de otros conceptos propios del autor o de otras corrientes existencialistas. Por último, se trae a colación lo referente a la Escuela Católica, haciendo énfasis en la Escuela Dominicana, teniendo en cuenta los lugares donde se implementará la investigación y la particularidad de esta pedagogía frente a otras. A continuación, se pasa a profundizar en cada uno de los textos descritos con anterioridad.

1.4.1. Ciprián Pajuelo, A. - Didáctica de la Filosofía.

El artículo de Ciprián Pajuelo trata del problema de la didáctica de la Filosofía, teniendo como pregunta de investigación: ¿Cuál es el objetivo propio de la Filosofía en el aula de clase? El autor realiza una indagación teórica sobre la didáctica de la Filosofía en la Educación Media con el fin de identificar los problemas que resultan del proceso de enseñanza-aprendizaje y ofrecer orientaciones frente a los mismos. Para ello, señala tres fuentes de obstáculos a dicho proceso: La Filosofía en sí misma, el estudiante y el docente.

El escritor, en cuanto a la Filosofía en sí misma, reconoce su vulnerabilidad dada la abstracción y utilidad para el pensar y el ser en la vida. Del estudiante, advierte la necesidad de

motivación e incitación de conocer y comprender el mundo que lo rodea (Ciprián Pajuelo, 2010, pp. 26-28). Finalmente, presenta al docente como quien debe formar a partir de sus funciones como terapeuta, educador, transmisor de conocimientos y filósofo o maestro de sabiduría. La investigación concluyó señalando que la didáctica de la Filosofía es necesaria en el aula de clases debido a que se debe buscar el auténtico objetivo de la Filosofía: dar razón de la realidad y de nuestro acontecer diario. Dice Cipriano Pajuelo (2010): “Por eso, no se puede aprender ni enseñar Filosofía, sólo se puede aprender a filosofar, considerando que el quehacer de la enseñanza y aprendizaje de la Filosofía es afrontar la totalidad de lo real, especialmente las inquietudes del hombre” (p. 31).

Por tanto, el aporte hecho al proyecto de grado partirá de la necesidad de procurar que el estudiante sea capaz de expresar, comprender, analizar y sintetizar un pensamiento filosófico a partir de sus realidades y el entorno en el que se desenvuelve. Los futuros docentes deben buscar que los educandos tomen interés por la Filosofía entendida ahora como la realidad que viven en su día a día, es decir, en la forma de comunicarse, en la forma de relacionarse con los demás, en la forma de conocimiento de sí mismo. Por otro lado, hace falta profundizar sobre los aspectos que puede utilizar un docente para motivar o mover la voluntad del estudiante; en otras palabras, adolece de la presentación de los elementos o procesos que ayuden a la comprensión de la Filosofía y aplicarla a su entorno.

1.4.2. Paredes Oviedo y Villa Restrepo - Enseñanza de la Filosofía en Colombia.

El artículo de Paredes y Villa, expuesto en la revista digital *Rollos Nacionales*, trata del problema de la enseñanza de la Filosofía en la actualidad, tomando como pregunta de

investigación: ¿cuáles son los medios idóneos para que exista una eficaz transformación de las prácticas educativas de la enseñanza de Filosofía? Mediante la búsqueda de procesos de modificabilidad cognitiva intentan lograr que los docentes de Filosofía adquieran la capacidad para formar subjetividades críticas. Parafraseando el texto, los autores plantean una propuesta para la formación de maestros sobre la inteligencia-neurociencias y además, el diseño de estrategias de enseñanza que incluyan el pensamiento visual y multisensorial como nuevas alternativas didácticas (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, p. 37).

Los autores plantean como problemáticas de la enseñanza filosófica en Colombia: La perspectiva historicista con métodos “verbalistas” utilizados en el aula de clases y un aprendizaje que se conforma con desarrollar procesos básicos de lectoescritura haciendo paráfrasis de los autores clásicos. No obstante, la enseñanza de este espacio académico, para ellos, tiene la capacidad de desarrollar competencias críticas (Paredes Oviedo & Villa Restrepo, 2013, p. 39).

Por esta razón, proponen la transformación e interacción de la enseñanza de la Filosofía con los medios cinematográficos. Esto implica, comparar los contenidos filosóficos y literarios planteados por algún filósofo con el análisis de películas conforme a este. Dicen Paredes Oviedo & Villa Restrepo: “El video, el cine, la pintura, la escultura, las instalaciones, las distintas posibilidades y recursos tecnológicos multimediales con los que se cuenta en el aula, son excelentes herramientas para producir este tipo de ambientes exploratorios interactivos” (2013, p. 46).

El artículo concluye advirtiendo que la Filosofía, en la actualidad, se ha tornado tediosa para los estudiantes porque su enseñanza es solo verbalista y busca un aprendizaje teórico-conceptual y no se utilizan los medios adecuados que ayuden a transformar las prácticas

educativas de la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía, esto es, el cine y demás recursos tecnológicos multimediales.

Los aportes hechos a esta investigación parten de la explicación de cómo los procesos de aprendibilidad y enseñabilidad de la Filosofía actual debe ir acompañada de la formación de personas dialógicas, críticas y hermeneutas a través de la utilización de medios multimediales didácticos para lograr esta meta. Jean-Paul Sartre, al escribir obras literarias en forma de teatro y prosa, ayuda a que su pensamiento y publicaciones sean estudiados de forma no necesariamente catedrática, sino a partir de procesos didácticos propios de su escritura, que conlleven en sí la exploración y la interacción entre el cine y el teatro.

1.4.3. Pérez Ramírez & otros - Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos.

El artículo de Pérez Ramírez y compañeros, escrito en la *Revista de la Universidad de San Buenaventura*, sitúa como problema de investigación la construcción de un currículum propio de las humanidades, partiendo de la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los componentes necesarios para la formación de un currículum crítico en Filosofía, Ética y Religión?

En primer lugar, se identifican 4 enfoques didácticos: una didáctica general, una diferencial, unas de las ciencias y finalmente, una de crítica reconstructiva. En segundo lugar, se parte de la diferencia entre el currículum y la didáctica, para explicar cómo un diseño curricular en los campos de formación del humanismo, debe dar cuenta de los contextos, retos, oportunidades y necesidades que surjan de las mismas Instituciones Educativas, de los estudiantes y maestros, etc. (Pérez Ramírez, Palacio Ríos, & Hernández Zuluaga, 2016, p. 574).

Los autores proponen un “currículo crítico” en el que se encuentren: “...ejes generadores, preguntas problematizadoras, estrategias pedagógicas y didácticas, indicadores de desarrollo, estrategias de evaluación y criterios de evaluación” (Pérez Ramírez, Palacio Ríos, & Hernández Zuluaga, 2016, p. 578), que tiendan a la promoción e interacción entre docente-estudiante, a la construcción reflexiva, la transformación de realidades, la potencialización de la autonomía y la corresponsabilidad en la intencionalidad formativa.

Asimismo, se ha de recurrir a las disertaciones, los foros, los debates, la utilización de redes sociales y las TIC, entre otros, que provean “...la construcción y la deconstrucción colectiva de las diferentes formas de pensar, sentir y actuar, complejizando las realidades de los participantes, posibilitando las expresiones de los mismos y abriendo un espacio de reflexión y crítica donde prima la voz de los estudiantes...” (Pérez Ramírez, Palacio Ríos, & Hernández Zuluaga, 2016, p. 580).

El texto concluye develando tres tendencias en los diseños curriculares en humanismos: historicista, estandarizado y problematizador. Cada uno de ellos, “...evidencian las experiencias pedagógicas significativas tales como: la disertación filosófica, los encuentros de oratoria, el foro intercolegial de Filosofía, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación ética y religiosa, todas, asociadas a diversos enfoques didácticos”. (Pérez Ramírez, Palacio Ríos, & Hernández Zuluaga, 2016, p. 571).

La investigación es pertinente porque evidencia la importancia de realizar un diseño curricular de Filosofía que ayude a los jóvenes a la comprensión de algunos conceptos fundamentales de este espacio académico y al mismo tiempo, a llevar a la práctica dichos conocimientos, siendo personas críticas y líderes transformadores de la sociedad. Por otro lado, es fundamental la recopilación de las diversas experiencias de aprendizajes que se pueden

rescatar para el diseño de estrategias pedagógicas y una didáctica apropiada para la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía en el grado Undécimo A del Colegio Jordán de Sajonia.

1.4.4. Boavida, J. - De una didáctica de la Filosofía a una Filosofía de la educación.

El artículo de João Boavida presente en la revista española de pedagogía de la Universidad de Coimbra, establece como principal problema la didáctica de la Filosofía, asumiendo como pregunta de investigación: La didáctica de la Filosofía ¿es una cuestión de carácter filosófico o pedagógico? El autor, inicialmente, plantea las relaciones y las diferencias existentes entre una Didáctica de la Filosofía y una Filosofía de la Educación, haciendo hincapié en que no siempre la Filosofía implica un cierto tipo de enseñanza, salvo algunas excepciones que lo requieran y vayan de acuerdo a su naturaleza (2006, p. 225).

Para responder a la pregunta sobre las implicaciones que tendría la enseñanza-aprendizaje de la Filosofía y sus reflejos ante la pedagogía, Boavida parte de la postura de Tozzi y su expresión: “No hay didáctica de la Filosofía sin Filosofía de la educación” (2006, p. 206), para corroborar que esta ciencia se aparta de la enseñanza desde su origen, en tanto que existen particularidades del pensamiento que difícilmente pueden ser comunicadas o interpretadas. El problema de la didáctica de la Filosofía, asegura Boavida, es que no deja a la Filosofía ser lo que es. No obstante, la enseñanza de la Filosofía ha surgido de las nuevas exigencias de crear una dinámica educativa para salir de la enseñanza tradicional. Por eso la duda ¿cómo articular dichas realidades?

Para el escritor, la Filosofía, siendo problematizadora, debe utilizar un método pedagógico de enseñanza-aprendizaje que respete dicha característica y transforme las capacidades en los estudiantes. Dice el texto: “la Filosofía sólo tiene en sí su pedagogía cuando

es, efectivamente, filosófica; o sea, cuando crea condiciones para que los factores que son susceptibles de potenciar su naturaleza filosófica, actúan pedagógicamente” (Boavida, 2006, p. 214).

Concluye diciendo que lo único que une a la didáctica de la Filosofía y la Filosofía de la educación es la palabra «Filosofía», no obstante, su relación radica en la forma de enseñanza de esta ciencia debido que existe una presuposición de una Filosofía de la educación inherente a la didáctica de la Filosofía. Añade también que las dinámicas propias de la actualidad y la debilidad de la racionalidad post-moderna ha hecho que se requiera una enseñanza y de un aprendizaje que recupere el valor de una razón constitutiva y actuante (Boavida, 2006, p. 223).

A todo esto habría que anexar que, si bien es cierto que Boavida distingue y orienta al lector sobre la diferencia y relación que existe entre la didáctica de la Filosofía y la Filosofía de la educación, no ofrece herramientas que ayuden a suplir la necesidad actual de incentivar el aprendizaje y el estudio de la misma. Ante esto, el artículo es pertinente y necesario en cuanto obliga a los investigadores a diseñar métodos didácticos que ayuden a los estudiantes no solo a la comprensión de un concepto sino a hacer vida la Filosofía, a pensar por sí mismos, a ser transformadores de la sociedad.

1.4.5. Zamora, A. - De la libertad según Sartre: fundamentos y alguna inconsistencia.

El artículo Álvaro Zamora se centra en el estudio de la concepción de la libertad en Jean-Paul Sartre, como fundamento de su Filosofía y literatura, desde tres puntos referenciales que ayudan al abordaje de tal tema: 1) Para negar y afirmar, 2) La libertad en geografías del marxismo, 3) una sospecha.

Resulta provechoso para la investigación en curso seguir el abordaje de Zamora referente a la concepción de la libertad en Sartre, presentando en un primer momento el concepto de libertad se encamina por la concepción Cartesiana de “cogito” como proceso negativo a la construcción de las esencias. Este proceso es dirigido por el libre albedrío, “el libre albedrío cartesiano se conceptúa como libertad de indiferencia o, si se prefiere, negación de negación” (Zamora, 2005, p. 125). Es una negación constante de lo que se es y de lo que se elige. La libertad entonces, es negación dado que toda negación es concebida como determinación y parte de la conciencia que es el ser para-sí.

Zamora refiriéndose al capítulo dos “la Libertad en geografías del marxismo”, menciona que según Sartre “la negación adviene al mundo por el hombre y la dialéctica no puede separarse del devenir histórico. Su motor es, según Sartre, la praxis individual” (2005, p. 128). Esta praxis individual situada en un contexto histórico permite que el hombre se comprenda a sí mismo.

En el tercer capítulo, refiriéndose a la constitución del ser del hombre desde un plano ontológico, desarrolla la idea sartreana de libertad, “analogable con la intencionalidad o a la praxis individual” (Zamora, 2005, p. 128). Esta idea no corresponde estrictamente con la reflexión, para Sartre la reflexión es una parte constituyente. Dice Zamora (2005) que “En lo imaginario Sartre ha probado que resulta tan absurdo concebir un cogito incapaz de imaginar” (p. 128), lo cual aprueba que la conciencia sea concebida como transformadora, aislante y aniquiladora, identificada con toda manifestación de libertad, lo cual “supone una espontaneidad absoluta como correlato del ser” (Zamora, 2005, p. 128).

Además de lo anterior, el autor aborda términos importantes para la profundización del término angustia en la Filosofía de Sartre, a saber, la concepción de libertad, de la conciencia, del ser para sí y del existencialismo. El desarrollo de este artículo se centra principalmente en el

desarrollo de la libertad en los planteamientos de Sartre, pero dejando cuestionamientos que hace confuso su desarrollo. Desde todo un camino recorrido Zamora deja claro que el ser del hombre no debe ser concebido desde la distinción de la libertad, sino que al pensar al ser se piensa la libertad, es decir “la libertad es el ser del hombre” (2005, p. 126).

1.4.6. Yepes Muñoz- Integración de la libertad: perspectiva ontológica de la libertad a partir de El ser y la nada de Sartre.

En el escrito del autor Wilfer Yepes Muñoz, propone una profundización en el sentido ontológico de la libertad en el ser y la nada del filósofo francés Jean-Paul Sartre. Para el abordaje de este tema, se aproxima a la relevancia que ha de tener intencionalmente el Para-Sí como deseo de integración del ser, en donde, la libertad se ha de entender como elemento constitutivo del ser y como “elemento definitorio de la existencia humana, particularmente en el existencialismo de Jean-Paul Sartre, constituye el punto de referencia, la aventura de integración a ese ser que instiga la conciencia” (Yepes Muñoz, 2014, p. 254). Esta conciencia debe ser entendida como conciencia de la nada, que ha de entenderse desde una integración ontológica o desde la intención profunda de la libertad con el ser.

Yepes Muñoz toma parte en la siguiente investigación al abordar al hombre desde una constante dirección hacia la libertad, la cual pasa primero por la negación del ser para poder reconocerse a sí misma y luego, poder integrarse desde una intención profunda. Por ello, se debe entender la libertad como conciencia de nada y del obrar humano. Pero esta libertad ha de ser asimilada desde una ética de la existencia, por lo que el escritor se propone hablar de la integración entre libertad y obrar, el ser como lo que desea el hombre y el ser como estructuración de la ausencia.

La posibilidad de integración entre la libertad y el obrar se orienta al reconocimiento del obrar libremente apuntando a la necesidad de integración con el ser. A esto se le llama ‘ontología del obrar humano’, el cual se identifica con la libertad del hombre desde una conciencia dueña de sus actos, dueña de sí misma, y no como lo dice Yepes Muñoz (2014) al hablar del hombre como actor de fingimientos: “El hombre trata siempre de buscar el camino de regreso a casa: conciencia es siempre conciencia de regreso, de un tratar el regreso, aunque a veces se convierte también en una conciencia de fingimiento” (p. 257).

En la segunda perspectiva, el autor introduce la comprensión del ser como aquello que desea el hombre, lo que anhela como exigencia de vida, es decir, como el ser que lo lleva a reflexionar sobre la libertad y las posibilidades de elección. La reflexión sobre la libertad es para Sartre el punto de partida de la angustia; dice el autor: “el hombre toma conciencia de su libertad en la angustia, o, si se prefiere, la angustia es el modo de ser de la libertad como conciencia de ser, y en la angustia la libertad está en su ser cuestionándose a sí misma” (Yepes Muñoz, 2014, p. 264). Cada acto que se inicie libremente pasa por la negación del ser y es aquí donde reside la angustia.

Por último, expone “El ser como estructuración de la ausencia”. Se visibiliza en este apartado la relevancia de Sartre al hablar del conocimiento del ser desde una conciencia libre, “todo conocimiento del Ser implica una conciencia de uno mismo como ser libre” (Yepes Muñoz, 2014, p. 274). Es el ser el que constituye al hombre y lo hace libre, por el conocimiento.

1.4.7. Arias Muñoz, A. - Para una Fenomenología de la Angustia en J. P. Sartre.

El artículo se propone hacer una descripción de la angustia como un fenómeno humano. Su aparición en la vida de los hombres hace siempre referencia a la aparición de algo existente. Arias propone estudiar la Angustia desde una mirada que personal, es decir desde la apropiación de la angustia como fenómeno relativo al ser humano, entendiendo relativo por la relación con el hombre. Dice Arias (1973): “la angustia no hace referencia a un objeto distinto de mí, sino (yo) soy sujeto, objeto y fundamento de la Angustia” (p. 2), en otras palabras, el hombre es considerado angustia, porque angustiarse trae consigo la finitud de una angustia constante de su Yo.

La angustia, según lo anterior, se encuentra incardinada en la existencia y, al ser una de las tesis principales del texto de Arias, se debería estudiar desde el origen de la misma, desde la nada en la descomprensión del Ser y finalmente, desde la conciencia de libertad. Para Sartre, basándose en Kierkegaard, este modo de ser del hombre procede de la ignorancia, de la inocencia que produce la nada. Tomando la figura de Adán, la angustia se produce en “Esta nada de no saber y no nada de no ser es lo engendra la angustia en Adán” (Arias Muñoz, 1973, p. 3). Esta concepción de la angustia que reside en la inconsciencia, no es incertidumbre, ni un sufrimiento, ni infelicidad, sino “es una búsqueda, más aún, es una tensión que encadena con dulce ansiedad” (Arias Muñoz, 1973, p. 4) siendo pues, una categoría del espíritu.

Así mismo, surge de la captación de lo que se concibe por la nada, y es en la nada donde el ser se encuentra con la libertad. Por tanto, la nada introduce la angustia, haciendo al hombre consciente de su existencia y posibilitando su libertad como un continuo proceso, de esta manera lo muestra el autor: “la nada patentiza la angustia, y la conciencia de la nada manifiesta mi

existencia, que en cuanto apertura y trascendencia, posibilita mi libertad como compromiso” (Arias Muñoz, 1973, p. 6).

Es importante mencionar que el pensamiento de Arias es una base para el desarrollo del trabajo de investigación en curso dado que aborda el concepto de angustia, mostrando a modo de síntesis que “la captación de la angustia se debe, bien a la toma de conciencia de mi libertad, bien a la captación de la nada que soy” (1973, p. 9), en donde la nada se propicia la descomposición del ser desde su propia angustia, al entenderse como alienado.

1.4.8. Bueno Gómez - El futuro y la angustia.

El artículo presenta de manera propositiva la concepción de la angustia como vinculación subjetiva, encontrada solamente en cada individuo de manera particular, la cual es vista según Sartre, Kierkegaard y Heidegger como “un sentimiento desencadenado ante la libertad y las posibilidades del futuro” (Bueno Gómez, 2010, p. 225). Bueno Gómez centra sus ideas en las posibilidades del futuro como origen de la angustia, lo cual marca para la presente investigación un horizonte en el que se puede orientar y nutrir el concepto de la angustia sartreano.

El autor inicia dejando clara la tesis que afirma que la angustia es subjetiva, dado que reside en un sujeto particular, dice: “La angustia nace en el propio sujeto (no en un objeto o sujeto reales distintos de él) y lo acongoja porque pone ante los ojos de su imaginación todo lo que puede llegar a suceder en el futuro” (Bueno Gómez, 2010, p. 226).

Entender la angustia como incertidumbre hacia los posibles hechos futuros, hace que se luche en el existencialismo contra la realidad, que según el autor es sólo una. Por esta razón una de las tesis principales de este artículo, es la idea que expresa que la angustia ha de ser motivada

no por la mera realidad entendida como una sola posibilidad, sino como una infinitud de posibilidades: “La posibilidad pesa más que la realidad porque la multiplica: conocer la realidad es haberse enfrentado con una sola de las posibilidades, la que se ha actualizado. Enfrentarse con la posibilidad es angustioso porque pone en contacto con la infinitud” (Bueno Gómez, 2010, p. 226).

Es así que la angustia, a raíz de la infinitud de posibilidades, prepara al hombre para la realidad ya que, al enfrentarse con lo que posiblemente sucederá, le permite estar preparado a lo que acontece en la realidad. Por ello, “cuando se han padecido multitud de males posibles mientras son posibles y aún no reales, poco daño puede hacer ya la realidad” (Bueno Gómez, 2010, p. 227). Esta concepción que se identifica con la Filosofía existencialista de Kierkegaard, está en unión con las perspectivas de Heidegger y de Sartre.

Por su parte, el filósofo alemán Heidegger, expone la angustia desde sus obras como aquello que genera desasosiego, desazón, un sin sabor de la existencia, es “como no estar en el lugar de uno, careciendo de seguridad y amparo” (Bueno Gómez, 2010, p. 227). Estas características propias muestran que la angustia vivida por el Dasein (el ser ahí), que “aparece ligada a modos de estar en el mundo (en lenguaje clásico, de ser)” (Bueno Gómez, 2010, p. 228).

Por último, es importante recalcar que en Sartre la angustia juega un papel fundamental en el desarrollo del ser, en tanto que permite que el hombre tome conciencia de libertad, dice “la angustia es el modo de ser de la libertad como conciencia de ser, y en la angustia la libertad está en su ser cuestionándose a sí misma” (Bueno Gómez, 2010, p. 228). La angustia representa pues, la manera como el hombre accede a su propia conciencia.

1.4.9. Vergauwen, O.P., G. - Desafíos actuales para nuestro estudio dominicano.

El escrito de Fr. Guido Vergauwen, O.P., publicado en la revista *Albertus Magnus*, coloca como problema de investigación la importancia del estudio en el contexto del pensamiento dominicano, partiendo de la siguiente pregunta: ¿cuáles son los desafíos actuales para nuestro estudio dominicano?

El autor inicia definiendo el estudio, en concordancia con el aprendizaje, como la búsqueda del sentido de la vida y la comprensión de la verdad. Ante estos dos retos existe una realidad en la sociedad actual: el pluralismo radical y el fundamentalismo provenientes “de la ambición de poder estructurar el mundo a partir de los esfuerzos de la razón” (Vergauwen, O.P., 2012, p. 58).

La problemática, entonces, radica en que ambas corrientes disuelven la verdad o rechazan su búsqueda constante. El fraile dominico es consciente que la Orden de Predicadores se adhiere a la única verdad: “Dios como principio y fin de todas las cosas, que se nos da a conocer en Jesús nuestro salvador” (Vergauwen, O.P., 2012, pág. 61), más se pregunta ¿dónde podemos hallar dicha verdad? La respuesta se encuentra en el caminar de Santo Domingo por el Languedoc como una invitación a ser esperanza para otros hombres a imitación del Hijo de Dios.

El artículo concluye explicando que el estudio y la predicación dominicana se identifican con el carisma dominicano debido a que, no solo reciben una dimensión profética y eclesial, sino que además reciben la fuerza del Espíritu Santo para cumplir con su objetivo: La búsqueda de la verdad (Vergauwen, O.P., 2012, pág. 64). Asimismo, el estudio en la Orden dominicana conlleva que se formen hombres que piensen de manera autónoma, que sean capaces de analizar y juzgar las situaciones, finalmente, que hagan surgir la verdad.

Los aportes hechos a la presente investigación se extienden más allá de los estudios internos de la Orden de Predicadores propio de los frailes. Es un desafío a trascender los muros de los conventos y hacer visible el amor de Dios en el mundo. Dice el texto: "...debe haber una relación profunda entre nuestro esfuerzo en comprender la verdad de la Palabra y la justificación de nuestra esperanza en un mundo de lucha con un profundo sentimiento de desesperanza a causa de la no realización de tantas esperanzas relativas a la libertad, la justicia y la desaparición de las formas de discriminación" (Vergauwen, O.P., 2012, pág. 69).

1.4.10. Amado, A. - La libertad de educación y la educación cristiana.

El estudio realizado por Antonio Amado en Chile, sobre la nueva prueba que evaluaría a los estudiantes para acceder a la educación superior identificada como SIES (Servicio de Información de Educación Superior), versa específicamente sobre algunos aspectos que no tuvieron su suficiente abordaje, a saber el anticorrosivo, "la libertad de educación, el derecho preferencial de los padres a la educación de sus hijos y a la identidad de la escuela católica" (Amado, 2002, p. 601).

Es pues una crítica en dirección a los planes y programas elaborados por el ministerio. Al ser demasiadas amplias generan "confusión en las competencias y haciendo prácticamente imposible que las universidades tengan su propia exigencia" (Amado, 2002, p. 603). Para el proyecto, este artículo le aporta un elemento esencial en la orientación de una de sus categorías, a saber, la escuela católica-dominicana. La educación católica fue solidificada y aclarada con el decreto sobre la educación cristiana.

En la educación cristiana según el autor se debe “realizar algunas reflexiones intentado aclarar la relación que hay entre difundir el Reino de Dios y promover el bien de la ciudad terrena” (Amado, 2002, p. 611). Para la educación católica su sentido reside en “lograr el bien de la ciudad terrena y por modo complementario, en la medida de las oportunidades sobrevenidas, difundir el Reino de Dios” (Amado, 2002, p. 612). La educación católica para que sea efectiva en los centros educativos ha de ser impulsada por la doctrina de la Iglesia que lleva a todo cristiano a mantener una enseñanza dogmática y moral. Por ello, “los contenidos del proyecto educativo deben hacer referencia constante a Jesucristo y a su mensaje, tal como lo presenta la Iglesia en su enseñanza dogmática y moral” (Amado, 2002, p. 12).

La propuesta de Amado (2002) es que se pueda salvaguardar la identidad de la educación cristiana “bajo la dirección y vigilancia de maternal de la Iglesia, de suerte que la religión sea verdaderamente fundamento y corona de toda la instrucción, en todos los grados no sólo elemental, sino también en el medio y superior” (p. 613).

De esta manera, aquellos que se encuentren dentro de la educación católica, no han de alejarse de la difusión del Reino de Dios, dado que “sólo así, desde esta radical ordenación, coopera al bien de la ciudad terrena” (Amado, 2002, p. 13), manteniendo dentro de un estado que no hace parte del progreso de la educación cristiana, una firme convicción de los valores humanos que se adquieren en ella.

1.5.Población y participantes

La presente propuesta de investigación tomó como población al estadio Senior que se encuentra ubicado en el grado 11° de la educación media vocacional de la Institución Educativa Jordán de

Sajonia de la ciudad de Bogotá, D.C. Específicamente, los participantes de este proyecto fueron los estudiantes de grado Undécimo A, integrado por 24 jóvenes adolescentes de sexo masculino, cuyas edades oscilan entre los 15 y 16 años.

Los estudiantes provienen de un estrato socio-económico medio - alto, debido a las condiciones laborales y académicas de sus familias. Esto implica que cada uno de ellos tiene la posibilidad de comprender tanto la cultura de donde provienen como el entorno social, político, religioso y económico que vive el país. En su mayoría, los participantes se interesan en adelantar estudios superiores en diversos campos del saber y obtener así herramientas que les faciliten los procesos de aprendizaje posteriores.

Por otro lado, el estudio de Filosofía se empieza a implementar en la Institución educativa, desde los grados Octavo a Undécimo, con una intensidad horaria de dos horas semanales. Realizándose las dos horas de manera continua con un mismo docente.

La Institución Educativa Jordán de Sajonia permite a sus estudiantes el desarrollo de cada una de sus habilidades artísticas y su crecimiento espiritual, lo que conlleva que sus maneras de comprender el hecho religioso y sus gustos artísticos o de otra índole, sean distintos. También dentro de su desarrollo personal, se evidencia en este grupo de estudiantes, actitudes emprendedoras, innovadoras, solidarias y creativas, que les han permitido acoger nuevas formas de pensar y aprender, siendo con ello tolerantes.

El modelo pedagógico “socio-crítico” que acoge la institución, respalda la iniciativa que tienen los estudiantes ante el contacto con las nuevas realidades que emergen en el país, como las realidades del postconflicto y las injusticias que circundan la sociedad. Por tanto, la comprensión del concepto de la Angustia a partir de la Didáctica Filosófica del Diálogo propuesta, posibilita la

profundización de dicho modelo pedagógico y el acercamiento del estudiante a su realidad escolar, familiar y social con una mirada crítica y argumentativa.

1.6.Marco Metodológico

La metodología que se utilizará en la presente investigación buscará identificar aquellos aspectos generales o específicos que pueden llevar a buen término este proyecto, esto es, los diversos procesos, formas, técnicas y demás elementos pertinentes para desarrollar dicha propuesta investigativa. Siendo así, el apartado se encuentra dividido en cinco secciones, a saber: 1) El enfoque metodológico, 2) Lugar o perspectiva epistemológica, 3) Tipo de investigación, 4) Técnicas de recolección de datos y, 5) Instrumentos para la recolección de datos.

1.6.1. El enfoque metodológico

El enfoque cualitativo, según lo descrito por Vasilachis de Gialdino y Otros, es aquel que “examina la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (2006, p. 23). Asimismo, parte de una realidad que necesita ser descubierta, construida e interpretada, para describir, comprender e descifrar los fenómenos que allí aparecen.

Irene Vasilachis parte del hecho que la investigación cualitativa posee diferentes enfoques y orientaciones, para decir con posterioridad que esta puede entenderse como un proceso de interpretación e indagación cuyas bases se asientan en ciertas tradiciones metodológicas cuyo fin es construir un escenario histórico-social que conduzca al estudio de una

situación natural. Tal es como lo menciona Vasilachis (2006) citando a Creswell (1998) quien dice lo siguiente:

La investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 24).

Partiendo de lo anterior, la presente propuesta de investigación empleará un enfoque cualitativo, dado que se aproxima al estudio de un fenómeno social particular, mediante la inmersión en la vida cotidiana-académica de los estudiantes, el descubrimiento de la perspectiva de los mismos sobre sus propios mundos y la interacción entre el investigador y los participantes. En otras palabras, los datos que se recojan servirán para comprender, en primer lugar, los significados que los actores dan a sus acciones, vidas, sucesos y experiencias; en segundo lugar, el contexto particular en el que actúan y la influencia que este ejerce sobre sus acciones; y por último, para comprender cómo determinados sucesos influyen sobre otros (Vasilachis de Gialdino, 2006, pág. 31).

Finalmente, es necesario tener presente que los investigadores cualitativos no son meros expectantes sino que además, interactúan, transforman y se dejan transformar por otras personas, en este caso, por los estudiantes, tal como se puede observar en las actividades desarrolladas en el Cuadernillo diseñado para tal fin (Ver Anexo C). Su actividad es relacional más no unilateral, y por esta razón, la situación o la experiencia del fenómeno puede llegar a afectarlos. Ciertamente

que el investigador se constituye en ‘uno’ con la persona que investiga, con tal de comprender su punto de vista.

1.6.2. Lugar o perspectiva epistemológica

Irene Vasilachis (2006) manifiesta que existen diversas perspectivas en la investigación cualitativa que, a su vez, incluyen distintos criterios para juzgar y diferenciar la calidad de la indagación (p. 45). En este trabajo se hará énfasis en la perspectiva epistemológica socio-crítica teniendo en cuenta las interrelaciones que se presentan entre los actores y el medio social o político en el que se desenvuelven.

Según Arnal (1992), este lugar epistemológico además de ser empírico e interpretativo, se origina de los estudios comunitarios y de la investigación participante, con el objetivo de “promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros” (p. 98).

De igual forma, esta perspectiva tiende a fundamentarse en la crítica social desde un carácter autorreflexivo, debido a que los conocimientos obtenidos resultan de las mismas necesidades de los grupos y, al mismo tiempo, porque intenta que haya una autonomía racional en las personas por medio de la participación y la transformación social. Su punto base será la autoconciencia de sus intereses descubiertos de forma crítica.

Hay que tener en cuenta que la perspectiva crítico-social pretende comprender la realidad como praxis, es decir, unir la teoría con la práctica e integrar el conocimiento a la realidad de los participantes. Por ello, se adopta una visión global y dialéctica de la realidad educativa para

llegar a un consenso en la elaboración del conocimiento, esto implica desarrollar al máximo las capacidades e intereses de los estudiantes.

Por su parte, Alfredo Ghiso (2013) afirma que estas praxis sociales tienden a que el conocimiento sea aplicado a múltiples ambientes educativos, sin distinción, en pro de la transformación y cambio estructural de una realidad social concreta. Esto quiere decir, que la investigación que se realiza tiene tanto una intención primaria como una planeación que se relaciona con sus fines, sus objetivos o propósitos individuales y colectivos.

Entender la ISC (Investigación Social Comunitaria) como una práctica social en la que se construyen comprensiones y explicaciones, es reconocer que hace parte de una dinámica social y cultural que lleva a los sujetos involucrados a reconocerse, a reconocer, a reinventar y a reinventarse, y a restablecer y reorganizar los componentes configuradores del contextos - hechos, tensiones, eventos, procesos de apropiación de culturales: materiales / simbólicos - y facilitar el desarrollo de nuevos sentidos y la reelaboración de relatos, discursos y proyectos sociales. (Ghiso, 2013, p. 126).

Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo epistemológico socio-crítico es pertinente para la presente investigación dado que, como diría Torres Carrillo: “otorga al investigador y demás participantes la capacidad de hablar y construir reglas que los faculte para preguntar, responder, interrelacionarse con el otro y transformar un sistema social específico” (2004, p. 70).

A diferencia de otra perspectiva, la mencionada investigación hace que el investigador social no se aisle de la realidad que aborda, sino que entre en una dialéctica libre con el contexto de su labor científica, en este caso, con el aula de clases y los estudiantes. Paulo Freire (2005) diría que la enseñanza y el aprendizaje develan la realidad para que la persona pueda situarse de una manera más lúcida y crítica en el mundo. Es por ello que el educador inventa o

reinventa todos los medios “(...) que facilitan la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos” (p. 76).

Finalmente, la perspectiva crítico-social que se aborda en esta investigación se caracteriza por tener una función auto-formativa, dado que dimensiona las realidades sometidas a su acción y muestra los aspectos que no se abordan en el proceso de enseñanza dentro del aula de clases. Además, porque fomenta los procesos co-evaluativos y auto-evaluativos de modo que exista un mejor desarrollo individual (desarrollo integral estudiantil).

1.6.3. Tipo de investigación: acción - participativa

Pablo Páramo en su obra *La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación* explica que la investigación de acción-participación fue consolidada por el psicólogo Kurt Lewin durante la primera mitad del siglo XX, al encontrar su objetivo en las ciencias sociales, a saber, “mejorar la situación estudiada y hacerlo precisamente mientras era investigada” (Páramo, 2013, p. 270), es decir, este es un tipo de investigación que identifica la práctica social como su eje fundamental.

Desde su origen, el término *action-research* ha adoptado una gran variedad de significados. Sin embargo, todos ellos tienen en común que se refieren a una estrategia de investigación propia de las ciencias sociales, caracterizada por incorporar una dimensión práctica o activa como elemento fundamental del método. Esto significa que todas las actividades de investigación-acción pretenden generar una dinámica de cambio en una situación concreta de un determinado grupo social. (Páramo, 2013, p. 269).

Ahora bien, la presente investigación ha tomado el tipo de investigación acción-participativa, por las mismas características que ofrece Páramo en su texto, a saber: la investigación acción reflexiona, observa, analiza y planifica de manera procesual una problemática social, académica, política o de otra índole para transformarla. De manera específica en el ambiente educativo, considera las situaciones que se presentan y que han sido observadas por docentes, administrativos o cualquier integrante de la institución. Con el propósito de “alcanzar una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión” (Páramo, 2013, p. 283), y así encontrar la solución más adecuada, desde la reflexión de la misma acción.

1.6.4. Técnicas de recolección de datos: Cuadernillo y Mesa focal

Cuadernillo

Para alcanzar el cumplimiento de los objetivos y siendo coherentes con la metodología mencionada, se creó un cuadernillo, físico y virtual, que sirviera como herramienta estratégica para que los estudiantes pudieran, en primer lugar, comprender el pensamiento existencialista sartreano en torno al concepto de la angustia, y en segundo lugar, que pudieran tener una formación integral como líderes transformadores de la sociedad, cumpliendo con los parámetros educativos de la institución a la que pertenecen.

Dicho cuadernillo consta de cuatro (4) lecciones con una descripción y un procedimiento específico. En la descripción se propone: una fecha de realización de la actividad y la duración de la misma (que puede oscilar entre dos o tres sesiones de dos horas), también la denominación

del tema a abordar, los docentes, los materiales que se utilizaran por cada sesión, la institución, el curso a quien va dirigido, así como el número de estudiantes, lugar tentativo para el desarrollo de la actividad, y por último, los enfoques filosóficos y/o cinematográficos, los objetivos de la lección y algunos conocimientos previos que se deben tener al momento de implementar el material (Ver Anexo C).

En cuanto al procedimiento, se idearon diversas actividades que ayudaron al estudiante a profundizar el conocimiento que adquirieron dentro y fuera del aula de clases. Esto es, una actividad inicial de motivación, una segunda actividad de descubrimiento y un espacio de exposición y presentación del tema por parte del docente en el que se resuelven dudas o se crean situaciones problemáticas que se convierten en objeto de discusión y debate. Asimismo, dentro del mismo procedimiento existe un espacio evaluativo y de refuerzo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que consta de 4 actividades: De afianzamiento y práctica, de producción, tareas y una última de evaluación del trabajo realizado.

Las grandes lecciones propuestas para el cuadernillo fueron las siguientes: Primero, *Las escuelas existencialistas*, con la finalidad de dar a conocer el contexto socio-político de la edad moderna de la filosofía y aquellos exponentes del pensamiento que lleva ese nombre; segundo, *el existencialismo en Jean-Paul Sartre*, en donde se expondrán aspectos de su vida, algunas obras representativas y unos puntos clave de su pensamiento. Tercero, *el concepto de angustia*, que se explicará a partir de las obras ‘el ser y la nada’ y el ‘existencialismo es un humanismo’; y cuarto, *La angustia de Sartre en los medios audiovisuales*, en el que habrá la mayor producción por parte de los estudiantes dado que podrán hacer Memes y Sketch en torno a la angustia sartreana.

Mesa Focal

Pablo Páramo (2008) en su texto “investigación en las ciencias sociales” muestra las técnicas de recolección de información a la hora de investigar, adentrándose en la técnica de grupos focales (GF) o mesas focales, que cobra importancia en la actual indagación. Un grupo focal se ha identificado como un tipo de entrevista que permite al investigador recoger cierta información cualitativa, desde la manera como un grupo específico interactúa entre sí mismo y las discusiones que surgen entorno a la entrevista.

Es así que una mesa focal ha de llevar a “(...) una discusión entre los miembros del grupo sobre un tema de interés del investigador” (Páramo, 2008, p. 149) para generar la información necesaria para la investigación.

Es un tipo de entrevista basado en una discusión que produce un tipo particular de datos cualitativos. Involucra el uso simultáneo de varios participantes para producir los datos. Se diferencia de otras formas de entrevistas grupales, en que el GF es focalizado, es decir, se centra sobre “estímulos o situaciones externas de interés del investigador y es relativamente organizado por un moderador”. Es, en términos simples, una reunión bien orientada y diseñada con claros propósitos para explorar acerca de un dominio de interés. (Páramo, 2008, p. 149)

Ahora bien, para la presente investigación es necesaria la técnica de grupos focales, dado que hace parte de las técnicas de recolección de datos propia para una investigación con un enfoque cualitativo, facilita la reunión de todos los estudiantes que hacen parte de la muestra en un mismo momento y permite que estos sean conscientes de sus propias ideas al ser expuestas y refutadas o apoyadas en el GF. También, facilita que se puedan reunir personas con una característica socioeconómica y educativa similares para que se puedan abordar temáticas que todos puedan responder por tener una capacidad intelectual similar.

Es así, que las mesas focales son acordes a la presente investigación en tanto que genera diálogos entre los distintos estudiantes entorno a una problemática filosófica. Estos podrán debatir y cuestionar sus realidades escolares, familiares y sociales de modo autónomo, libre y con argumentos fuertes y coherentes.

1.6.5. Instrumentos para la recolección de datos: Diseño de la Mesa Focal

El diseño de la Mesa Focal consiste según Páramo en la reunión de 6 a 12 personas que representan una muestra de un grupo más grande, en donde confluyen varias características en estas personas, a saber, su nivel socioeconómico y educativo que los identifique.

También es indispensable el acompañamiento de un facilitador, que genere cuestiones dentro de la Mesa Focal, con el objetivo de “provocar una discusión entre los miembros del grupo sobre un tema de interés del investigado” (Páramo, 2008, p. 149), pero su función no podrá ser protagónica, sino más bien se mantendrá con un perfil bajo, pero sin perder su tarea. Por otro lado, se requiere un observador que se encuentre dentro de la mesa focal de manera pasiva, con poca participación directa dentro del desarrollo de la misma y que tome nota de los comentarios, gestos, actitudes, reacciones y de todo lo que se muestre.

El facilitador comenzará por presentar la primera pregunta, en forma de tema de discusión. No deberá mencionar la palabra “pregunta”, pues ésta conlleva la necesidad de una respuesta, con dos implicaciones negativas para el grupo focal: los participantes tratan de responderle al facilitador y quieren dar respuesta “correcta”. (Páramo, 2008, p. 156).

De esta manera, es importante que el facilitador conozca con claridad las condiciones de la mesa focal e induzca en este caso a los estudiantes que hacen parte de aula, a participar atentamente. Sin ninguna pretensión de marcar jerarquías dentro de la misma, por esta razón

“(…) todos los participantes deben sentirse en igualdad de condiciones para participar. La recomendación es organizar en círculos, donde no haya ninguna posición de autoridad” (Páramo, 2008, p. 153).

La mesa focal diseñada para la presente investigación se estructuró siguiendo algunas directrices de Pablo Páramo en su texto *La Investigación en las Ciencias Sociales (2008)*, a saber: Una primera parte general o descripción de la mesa focal y una segunda parte, sobre el procedimiento que se llevó a cabo. La descripción de la mesa focal comienza con la exposición del Tema de interés “*La Angustia desde el existencialismo de Jean-Paul Sartre*” y finaliza con la presentación de las funciones del facilitador, el observador, del lugar adecuado para su realización y de los objetivos establecidos para el mismo. En el procedimiento se presentan las respectivas temáticas que dieron apertura al diálogo con los estudiantes, la forma de recolección de los datos de los mismos y las preguntas de dirección con las que se desenvolvería la actividad, tal como consta en el anexo. (Ver Anexo D).

1.6.6. Técnicas de análisis e interpretación de datos

Dentro del sistema metodológico, un aparte que resulta esencial para la evidencia del trabajo que se desarrolló en esta investigación, es la interpretación de datos fundamentada desde un hilo conductor entre la perspectiva metodológica “crítico-social” y el tipo de investigación “cualitativa”. Las técnicas que facilitaron la obtención de los presentes resultados son los siguientes: Análisis de contenido y la triangulación.

El análisis de contenido constituye la interpretación de los datos recogidos por las técnicas de recolección de datos en este caso la Mesa Focal y el Foro (Ver Anexo E). Esta

consiste en el momento hermenéutico en donde el investigador se encuentra con los informes arrojados y los confronta con la teoría adquirida en su marco teórico, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Matriz de análisis de Datos			
CATEGORÍA 1 – NOMBRE DE LA CATEGORÍA			
Comentarios hechos en...			
Fragmento seleccionado	Interpretación No. 1	Confrontación teórica	Análisis categorial
<i>En este recuadro se colocará un fragmento del comentario echo por el estudiante tanto en el foro como en la mesa focal.</i>	<i>Esta interpretación la realizará el investigador a partir de lo dicho por el estudiante.</i>	<i>La anterior interpretación se confrontará con algún apartado citado en el marco teórico del trabajo.</i>	<i>A partir de la confrontación realizada entre la voz viva del estudiante, la interpretación hecha a esta por el investigador y la referencia teórica, se gestará una nueva tendencia que encierre cada uno de los aspectos anteriores.</i>

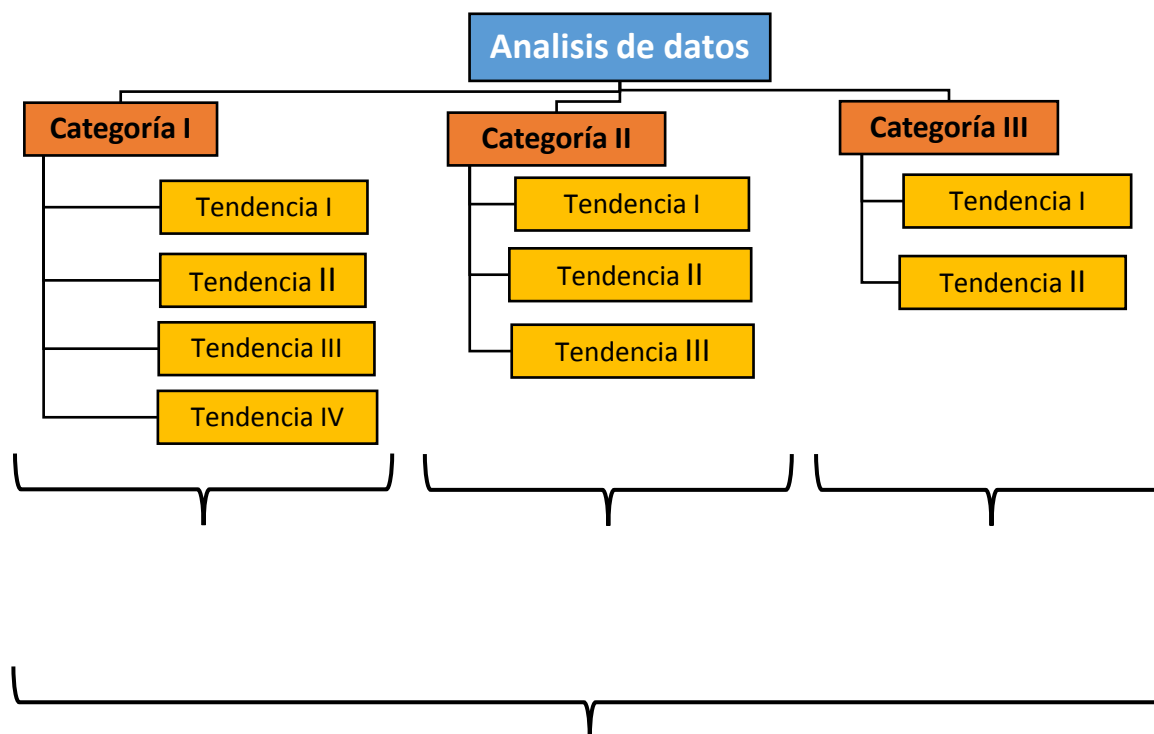
Expresa Cisterna Cabrera (2005) “La interpretación de la información constituye en sí misma el “momento hermenéutico” propiamente tal, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo en esta opción paradigmática” (pág. 70). Desde esta perspectiva, el análisis de contenido permite que se construyan nuevos conocimientos que surgen desde los datos arrojados y las teorías desarrolladas, los cuales sirven para evidenciar el aporte de los investigadores a la comunidad académica.

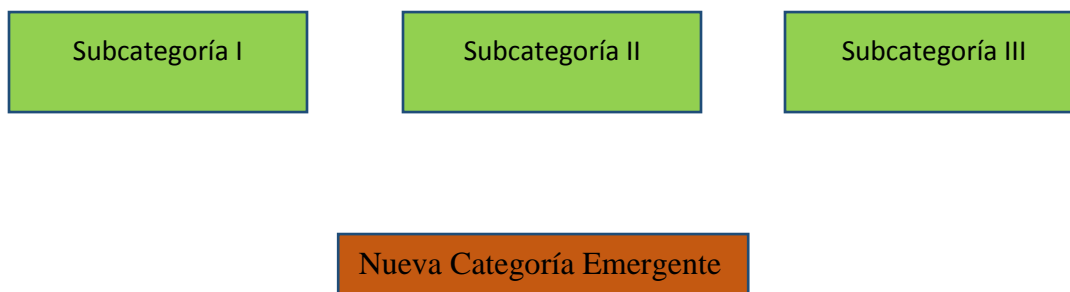
Por otro lado, la triangulación es una técnica de investigación que busca generar un diálogo entre los datos que se han obtenido en cada una de las técnicas de recolección de datos sin dejar de lado la teoría generada en el marco teórico. Dice Cisterna (2005) que el proceso de triangulación es: “la acción de reunión y cruce dialectico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación” (pág. 68) Por tal motivo, es un proceso que inicia cuando se da por concluida la recolección de todos los datos.

El proceso que se lleva a cabo en la técnica de triangulación, inicia en un primer momento con un cruce de información en cada una de las categorías iniciales y el marco teórico, luego se pone en diálogo las subcategorías adquiridas de cada uno de las categorías iniciales y se sitúan en relación con la información obtenida en los otros instrumentos.

De esta manera, la técnica de interpretación de datos se desarrolló de la siguiente manera: En un primer momento se pusieron en diálogo los datos del foro con la teoría y con los investigadores, después se pasó a los informes arrojados desde la mesa focal, los cuales se cruzaron con la teoría y luego con los investigadores. Inmediatamente, se colocaron en diálogo lo emergente del primer paso iniciado con el dato del foro y de la mesa focal, para obtener algunas tendencias nuevas.

En un segundo momento, se hizo un ejercicio de triangulación en el que se pusieron en diálogo cada una de las tendencias de modo que surgiera una subcategoría que las sintetizara en una sola. Posteriormente, el análisis de dichas subcategorías, arrojaron una nueva categoría teórica. Así:





2. Marco teórico

A continuación se desarrollan específicamente los conceptos y campos más relevantes de la presente propuesta de investigación, delimitándolos en tres categorías: **(I)** *La didáctica de la Filosofía*, en la que se abordarán algunas temáticas que ayuden a comprender cuáles son los principios básicos, clasificaciones, metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza de la Filosofía; **(II)** *La angustia sartreana*, en donde se explicará de forma detallada cómo comprende este término el filósofo francés, mediante sus obras más representativas y la relación con otros conceptos que allí se abordan y; **(III)** *La escuela católica - dominicana*, en la que se expondrán todas las pautas necesarias para la enseñanza de la Filosofía desde un enfoque católico y, específicamente, desde una dimensión dominicana, como un aporte a la escuela en general (Ver Anexo F).

2.1. Categoría No. 1: La didáctica de la Filosofía

2.1.1. La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado

Yves Chevallard en su obra *Transposición didáctica* muestra el itinerario que tuvo este término, su evolución y su actual comprensión. Dentro de los ejes centrales que trata se encuentra la vinculación de la transposición didáctica con el saber enseñado y el saber a enseñar.

El sistema didáctico compuesto por el docente, el estudiante y el saber, pone bajo el estándar del saber, tanto el saber enseñado, poseído por el docente, como el saber a enseñar que enmarca toda la labor de la transposición didáctica. Esta última, busca conciliar el saber enseñado y el saber a enseñar desde algo que presenta el autor como ficción dado que la cuestión dado que tal adecuación no debe ser formulada.

El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar. Este es el terrible secreto que el concepto de transposición didáctica pone en peligro. No basta sólo con que se profundice una brecha: es preciso que esa brecha necesaria sea negada y excluida de las conciencias como problema, si subsiste tal vez como hecho contingente. Puesto que al mismo tiempo, para que la enseñanza dada aparezca legitimada, es preciso que afirme fervorosamente su adecuación con el proyecto que la justifica y que la explicita. (Chevallard, 2005, p. 24).

El acto de enseñanza visto desde esta perspectiva queda desdibujado, dado que el autor busca mostrar que hay cierta independencia entre contenido curricular y lo enseñado en el aula, en otras palabras, entre el saber enseñado y el saber a enseñar colocados en relación gracias a lo que denomina '*la transposición didáctica*'. Es importante pues, no dejar de lado que Chevallard muestra de manera procesual lo que se necesita para una enseñanza³ posible, a saber, (el saber sabio, el saber enseñado y el saber a enseñar).

³Yves Chevallard habla de principalmente de los procesos de enseñanza más que de los procesos de aprendizaje, en tanto que estos facilitan una mayor comprensión de los contenidos académicos que se abordan en el aula de clases.

La transposición didáctica permite al enseñante que pueda dar a los estudiantes lo que él posee como sabido. Para el autor, esto será el elemento principal para que haya enseñanza. Chevallard plantea que la transposición no es poseída por el docente, haciendo que este la crea, sino que trabaja con él sin limitarse al saber sabio, al saber enseñado o a enseñar. El docente crea la clase o la lección desde los elementos que posee encontrándose con dicho proceso didáctico. Es así que en el momento que inicia la redacción o formulación de un tema ya desde antes inició.

Preparar una lección es sin duda trabajar con la transposición didáctica (o más bien, en la transposición didáctica); jamás es hacer la transposición didáctica. Cuando el enseñante interviene para escribir esta variante local del texto del saber que él llama su curso, o para preparar su curso (es decir, para realizar el texto del saber en el desfiladero de su propia palabra), ya hace tiempo que la transposición didáctica ha comenzado (...). (Chevallard, 2005, p. 20).

En la presente investigación, la postura del autor en torno a la manera como se ha de entender la transposición didáctica es fundamental para un docente que se inicia en tal oficio y se considera hacedor del proceso de enseñanza. También deja al descubierto que el saber a enseñar no debe ser improvisado porque se llegaría a una desacertada enseñanza, en cuanto se descuidarían elementos esenciales como el contexto del estudiante y su capacidad de aprendizaje autónomo.

Ahora bien, siendo la transposición didáctica el paso que se da del saber sabido al saber enseñado, se debe tener en cuenta que este saber sabido lo posee el docente y su papel principal será transformarlo. La tesis principal de Chevallard, que inició con la enseñanza de las matemáticas y luego la extendió a otras áreas del conocimiento, se basó en la modificación de un saber específico para lograr hacerlo comprensible. Dice Chevallard (2005): “Pero la especificidad del tratamiento didáctico del saber puede comprenderse mejor a través de la

confrontación de los dos términos, de la distancia que los separa, más allá de lo que los acerca e impone confrontarlos” (Chevallard, 2005, p. 22).

Este proceso denota cierta complejidad ya que existe un enorme vacío entre lo que se conoce y lo que se enseña. Este es el desafío en la transposición didáctica: lograr la conexión de estas dos, siendo coherente y efectivo a la hora de la enseñanza. Y ¿cómo lograr este objetivo?

Dice Chevallard que el saber sabio se encuentra vinculado al enseñante quien busca transformarlo a tal punto que el joven pueda comprenderlo de un modo más sencillo y con objetividad. Esto es, reconociendo que aquello que reside en el conocimiento de las personas posee cierta subjetividad y por ello, cada persona apropia lo que aprende de una manera distinta, el profesor requiere desvincular de sus conocimientos tal subjetividad.

El saber sabio nos interesa porque ciertas exigencias que intervienen en la preparación didáctica del saber, están ya influyendo a partir de la constitución del saber sabio o al menos a partir de la formulación discursiva del saber. Esto ocurre particularmente en el caso de la exigencia de despersonalización. (Chevallard, 2005, p. 24)

La enseñanza dentro de un aula de clase no permite que un docente lleve lo que piensa de un saber específico, por ejemplo la Filosofía. Al exponer a descartes un docente no puede hablar de lo que supone que dijo Descartes o de lo que piensa que este dijo. Tiene la tarea de exponer de manera objetiva los planteamientos de Decar, haciendo un proceso de despersonalización del conocimiento que es lo que expone Chevallard.

De la misma forma, propone una nueva forma de asumir la didáctica en las escuelas partiendo de un análisis de la enseñanza de las matemáticas y ciencias similares. No obstante, los conceptos otorgados en su texto pueden ser aplicados, con ciertos matices, en las distintas

asignaturas escolares, por ejemplo, en aquellas relacionadas con las humanidades, teniendo en cuenta que la Filosofía requiere de un pensamiento libre, crítico y no sujeto a doctrinas cerradas.

Para el escritor, la transposición presupone la idea de saber científico y de su manipulación. En otras palabras, el proyecto social de enseñanza y de aprendizaje que se realice en una escuela, conllevará una serie de contenidos transformados en un objeto de enseñanza.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 2005, p. 45).

Siendo así, es necesario comprender la transposición didáctica como un proceso y no una práctica individual que puede realizarse tanto en los ejercicios de enseñanza de los profesores como en los entornos de aprendizaje con los estudiantes y su entorno. Ella busca distinguir el movimiento que conlleva la transformación de un saber a un saber a enseñar, esto es, del saber a enseñar en un saber enseñado mediante diseños o la ejecución del mismo.

Ahora bien, teniendo en cuenta que, así como el concepto de transposición didáctica surgió dentro de la Didáctica de la Matemática, así también puede extenderse su uso a otras didácticas disciplinares específicas, como se mencionó anteriormente. En todo caso, debe existir un proceso de conjunto dialógico que haría de la didáctica un mecanismo para que el saber pueda ser enseñado y aprendido en debida forma.

Podemos considerar la existencia de una transposición didáctica, como proceso de conjunto, como situaciones de creaciones didácticas de objetos (de saber y de enseñar a la vez) que se hacen ‘necesarias’ por las exigencias del funcionamiento didáctico. (Chevallard, 2005, p. 47).

El docente debe tener una buena preparación para que el saber pase a ser enseñado. Chevallard, citando a Brousseau, explica que en la Didáctica se debe presentar un interjuego entre el saber, el educador y el educando. El saber, que puede ser matemático, filosófico, político, económico, religioso o social, se alterna con la labor del profesor y la del estudiante de forma que, este último, cumpla un papel organizador y primario ante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Hay que tener presente que dichos procesos de aprendizajes han surgido de las mismas prácticas de estudio que ha organizado el profesor dentro del plantel educativo donde labora, esto es, cada sesión de clases consta de un diseño que ha elaborado y que luego ejecuta en determinado tiempo. Según Chevallard, los procesos expresan una pedagogía a partir de los objetivos. La transposición didáctica se constituye, entonces, como el trabajo que se continúa después de la introducción didáctica del objeto del saber. Manifiesta Chevallard (2005): “Por encima del acto de enseñanza, también está el punto de vista de la organización del acto de enseñanza según las normas de la pedagogía por objetivos. Esta se ocupa precisamente de definir las ‘capacidades’ que el alumno debe poder aplicar exitosamente en relación con tal o cual enseñanza. (p. 62).

Para el autor, el acto de enseñanza y aprendizaje no se realiza por sí solo, sino que se inicia paralelamente con la organización de una pedagogía por objetivos y culmina con una orientación escolar basada en técnicas que permiten evaluar y evidenciar la competencia de los estudiantes, por ejemplo: sus aptitudes y capacidades a la hora de abordar una temática o saber enseñado. A esto es lo que el autor llama la ‘evaluación del desempeño’, no entendido como una valoración al final del proceso sino un aprendizaje que se va formando o construyendo a medida que el profesor avanza en el desarrollo de los objetivos del programa que enseña.

De esta manera, el estudiante puede aprender y el profesor puede saber lo que aquél aprende. Ahora el docente ya no solo es un 'supuesto saber' o una máquina que transmite el conocimiento, sino un 'supuesto anticipar'. En primer lugar, porque el papel protagónico del educador es posible en cualquier momento de la transposición didáctica, en tanto que está inmiscuido tanto en el diseño de un curso como en lo que retrabajen otros educadores a partir de los que ha elaborado. Y en segundo lugar, porque cuando se enseña, el profesor ocupa predominantemente el lugar de la "teoría" y su dirección sobre la "práctica". No obstante, dice Chevallard:

El alumno puede saber tanto como el maestro (que por definición, posee un saber adicional en espera de ser enseñado), el maestro se distingue igualmente del alumno en cuanto al eje temporal de la relación didáctica, porque es capaz de anticipar: El alumno puede dominar perfectamente el pasado –admitámoslo, al menos por un instante- pero sólo el maestro puede dominar el futuro. (2005, p. 82).

En definitiva, el diseño de una didáctica coherente con el saber transpuesto para lograr el conocimiento adecuado, debe partir del presupuesto de que el educador no siempre es quien tiene el papel protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La transposición didáctica de Chevallard insta para que el educador no ocupe el lugar más importante en la legitimación del saber enseñado y la identificación con el saber a enseñar, sino para que sea un constructor del saber junto con sus estudiantes. A pesar de ello, su visión debe ser hacia el futuro y llevarlo a una interpretación práctica de lo que aprende y que con posterioridad enseña a los estudiantes.

2.1.2. Introducción a la didáctica de la Filosofía

Miguel Ángel Gómez Mendoza (2003) coloca como problema principal del texto *Introducción a la didáctica de la Filosofía: ¿cómo se puede enseñar Filosofía sin que esta pierda su esencia reflexiva y analítica?* Parte para ello de la idea kantiana de la equivalencia entre enseñar Filosofía y hacer Filosofía. El nuevo reto que se plantea es lograr articular la Filosofía misma a un sistema filosófico con sus ciencias particulares. Para ello, aclara algunos términos como Filosofía, didáctica, didáctica filosófica, entre otros. Además, busca llevar al lector a la idea que la didáctica de la Filosofía no es un suplemento por fuera de la Filosofía, sino una parte constitutiva de la misma actividad filosófica dentro de la academia. Gómez Mendoza (2003) dice:

Se trata entonces de abordar, entre otros aspectos, la supuesta antinomia entre enseñar a filosofar y enseñar Filosofía: por ahora digamos, que ningún profesor de Filosofía puede iniciar a sus estudiantes en la reflexión filosófica sin informarle sobre los problemas, conceptos y términos propios de la Filosofía occidental que se han ido construyendo a lo largo de la historia. (p. 12).

Hacer una distinción y, al mismo tiempo, entablar una relación entre la didáctica y la Filosofía, es indispensable por cuanto ayuda a delimitar los objetivos de la investigación. No es igual hablar de ‘enseñar a filosofar’ a los estudiantes que ‘conducir’ al estudiante a una reflexión filosófica mediante conceptos, problemas y términos como lo hace ver el autor.

La problemática radica, en lograr que el investigador y el docente puedan cimentar las bases para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje en el que la Filosofía se desarrolle y argumente desde sí misma y desde las demás ciencias particulares. Hay que tener presente que el trabajo filosófico-académico que hace el profesor con los estudiantes lo mueve inevitablemente a crear instrucciones, a definir algunos términos, a formular ejemplos, a hacer distinciones, entre otras cosas. Por esta razón, para el autor hablar de la didáctica de la Filosofía, como un ‘apéndice a la Filosofía’, no es la manera más adecuada de definirla, dado que la una conlleva a la otra y

viceversa. Gómez Mendoza (2003) es consciente que la enseñanza y el aprendizaje de conceptos ayuda a hacer Filosofía, esto es, a entenderla:

La didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hacer sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (p. 19).

Comprender así la didáctica trae como consecuencia tanto que haya una apertura a las nuevas formas de enseñanza-aprendizaje como a la utilización de métodos que ayuden a la reflexión filosófica. En todo caso, la didáctica de la Filosofía no sustituye a la Filosofía ni busca sobrepasarla, simplemente busca entablar una relación entre esta ciencia y su enseñanza. En otras palabras, procura que la actividad del profesor posea las mayores mediaciones posibles para elaborar un trabajo escolar más efectivo en el campo de la Filosofía.

Siendo así, la didáctica contribuirá a la transformación del saber científico (saber elaborado y teórico) en saber al uso de los estudiantes (práctico y reflexivo). Siguiendo la línea de Yves Chevallard, Gómez Mendoza explica que el papel de la didáctica de la Filosofía no es otro que el de presentar los resultados de la racionalidad gestionada o realizada por el estudiante. Quiere decir lo anterior que los profesores deberán dirigir los gestos de los estudiantes para puedan sostener un discurso, pensar a partir de otros discursos y sean capaces de construir un razonamiento filosófico por sí mismos.

Toda didáctica de la Filosofía en primer lugar busca su fundamento, que surge primordialmente de la necesidad de decir lo que el autor comprende por “Filosofía” y “filosofar”. Luego, se debe precisar las relaciones entre la Filosofía y su didáctica. A continuación, se trata de saber cuál será

el tema de esta enseñanza 'la Filosofía tanto como la didáctica de la Filosofía se dan cuenta muy bien del hecho que hay evidentemente diferencias significativas entre las otras disciplinas (y materias escolares) y la Filosofía, en lo que tiene que ver con el objeto de investigación y los conocimientos que ellas ofrecen. (Gómez Mendoza, 2003, p. 28).

Reconocer que la didáctica ayuda a diferenciar la Filosofía de otras ciencias particulares por su objeto mismo de investigación, ayudará a que los docentes puedan desarrollar su papel de mediadores entre los textos filosóficos y los estudiantes. Y estos últimos, por su parte, ya no serán meros receptores, sino personas capaces de pensar por sí mismos y de problematizar su entorno social, cultural, religioso y político. La introducción a los dificultosos planteamientos filosóficos será la herramienta eficaz para que ellos puedan elegir lo que es vital para sí o para el mejoramiento de la sociedad en general. En ambos casos, se buscará crear razonamientos propios con los que se pueda debatir y discutir abiertamente.

No obstante, queda abierto un interrogante más: ¿cómo alcanzar este objetivo que plantea la didáctica de la Filosofía? Gómez Mendoza recurre a la obra de Domingo Ayala sobre la *Didáctica de la Filosofía* (2003), para decir que una de las formas de cumplir este fin es potencialización de técnicas grupales de descubrimiento y de construcción del conocimiento. Esto es, desarrollar la creatividad de los estudiantes de modo que puedan pensar sobre los problemas existentes y buscar las soluciones personales a los mismos.

Todo ello, lo resume el autor en las llamadas 'unidades didácticas' que sirven como medio orientador y guía de los profesores de Filosofía en la educación secundaria o de estudios superiores. Tales unidades se estructuran desde varios puntos: temas, selección de fragmentos de textos de filósofos, lectura y estudio de los mismos, análisis de lectura, actividades de reforzamiento, criterios de evaluación y bibliografía.

La obra de Domingo Araya, podría inscribirse en una tradición de la didáctica en general, y de la didáctica de la Filosofía en particular, que pone énfasis en los procedimientos, actividades, técnicas o ‘métodos’, es decir, en la ‘metódica’ de la enseñanza de la Filosofía antes que en las discusiones sobre el sentido epistemológico, filosófico o cultural del saber filosófico como disciplina escolar enseñada. (Gómez Mendoza, 2003, p. 34).

El conjunto de actividades que plantea Gómez se pueden dividir en cuatro grupos, así: 1. Las actividades de descubrimiento en equipo (diálogo filosófico, debates, mesa redonda, etc.). 2. Las ‘técnicas didácticas’ que fomentan la creatividad y un pensamiento original (realización de mapas conceptuales, definición de términos, trabajos de investigación, redacción de ensayos, entre otros). 3. Las actividades de ‘enseñanza lúdica’ que permiten la expresión estética: visualización de películas, Discoforo, diaporamas, realización de guiones cinematográficos, realización de murales, dramatizaciones, etc.), y por último, 4. Las exposiciones orales. Actividades de reforzamiento: son el medio para que el estudiante pueda hablar con claridad, coherencia, originalidad y elegancia.

El autor de este texto, de manera directa, presenta la concepción de didáctica como eje central para poder hablar de didáctica de la Filosofía, de la enseñanza de la Filosofía y la diferencia que tiene esta con la pedagogía. Inicialmente, afirma que la didáctica propiamente dicha, es el ejercicio reflexivo sobre un saber, en otras palabras, es un saber que se diferencia de otro tipo de saber. Es por ello que no es igual la didáctica de la Filosofía que un saber filosófico. La didáctica, siendo una disciplina epistemológica, se diferencia de la pedagogía por su carácter reflexivo y no por su carácter práctico. Explica Gómez Mendoza (2003):

La didáctica designa el trabajo reflexivo que un saber hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus

límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. Ella no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (p. 41).

Es fundamental para la presente investigación concebir correctamente la didáctica. La claridad sobre este término hace que se pueda dar el paso para hablar de didáctica de la Filosofía, la cual, desde la interrogación, se direcciona a los fundamentos, conceptos, métodos, campos de aplicación y límites del saber filosófico. Esta última, cumple un papel secundario en la Filosofía, dado que se encarga de hacer que concilie de manera coherente el conocimiento del docente y el aprendizaje del estudiante.

Además, la didáctica de la Filosofía no opaca a la Filosofía misma, sino que desde su tarea de reflexionar las mediaciones entre la Filosofía y su enseñanza o aprendizaje, hace que el docente pueda implementar mediaciones coherentes con el proceso de aprendibilidad y enseñabilidad. Tales mediaciones hacen que los estudiantes encuentren elementos esenciales que le ayuden a unir intelectualmente, lo que el docente posee como bagaje conceptual y la capacidad de comprensión que poseen. Sobre esto dice Gómez Mendoza (2003):

La didáctica de la Filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la Filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la Filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la Filosofía. (p. 42).

Es necesario pues, que se piense la didáctica de la Filosofía como un elemento que reflexiona epistemológicamente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Diferente a la pedagogía que se encarga de visibilizar la enseñanza desde el saber hacer, es decir desde el carácter práctico. De esta manera, la didáctica de la Filosofía genera conciencia en la enseñanzade los

saberes que se les darán a los estudiantes y del aprendizaje de estos reflejados en la capacidad de asimilación, análisis, síntesis, contradicción y argumentación de los estudiantes.

La didáctica de la Filosofía es una facilitadora de la enseñanza y el aprendizaje de la Filosofía desde un carácter reflexivo que permite la problematización y la disertación de las realidades de cada persona. El escritor se interesa por dejar claro que la enseñanza de la Filosofía no es la trasmisión de un pensamiento antiguo, medieval o moderno de la Filosofía, históricamente hablando, sino más bien es la problematización de los conceptos filosóficos, los cuales permiten su abordaje sin quedarse en la mera memorización. Esto hace que el profesor sea quien permita en su curso la problematización y un aprendizaje autónomo.

No se trata sin duda, para el profesor de Filosofía, de crear los conceptos, de crear una Filosofía; pero recreándolos haciendo presente un pensamiento que tiene la eficiencia para nuestro pensamiento entretanto. Ambición difícil sin duda, pero sin esta recreación, esta puesta en movimiento, los conceptos de la tradición y de la modernidad filosófica no son más que piedras arrojadas allá, donde los fósiles testifican pensamientos muertos, desaparecidos. (Gómez Mendoza, 2003, p. 44).

Ahora bien, la didáctica de la Filosofía no es sólo la enseñanza de la historia de la Filosofía, sino un método utilizado por el docente para lograr que el estudiante problematice una realidad. Este ejercicio se da desde la construcción de mediaciones por parte del autor del curso, es decir, el profesor, que induzcan al joven a realizar distinciones en los conceptos filosóficos. Por ejemplo, el concepto de angustia de Jean-Paul Sartre no es el mismo que aborda un autor presocrático, dado que el entorno y la situación político-social es distinta en cada época. Estos elementos permiten al investigador a no crear confusiones al momento de relacionar conceptos, sino a identificar complementos y aclarar distinciones.

Para Gómez, la didáctica de la Filosofía es en sí misma aprender a filosofar, no significa algo fuera de la misma Filosofía. Dado que es distinta la didáctica de la Filosofía y el saber filosófico, su finalidad es el aprender a filosofar. Por ello dice Gómez que “Una didáctica de la Filosofía debe ser filosófica porque se trata de su enseñanza” (Gómez Mendoza, 2003, p. 72). Siendo así, no se alejaría de la Filosofía misma, sino que se hace necesaria para su aprendizaje y enseñanza. Expresa Gómez Mendoza (2003): “La traducción didáctica de esta fórmula es el aprendizaje del filosofar: el filosofar porque se trata de un acto fundador de esta disciplina: el aprendizaje porque se trata de saber cómo el alumno va poder asumirse para iniciarse en el pensamiento” (p. 71).

Según esto, la didáctica de la Filosofía no es otra cosa que el aprender a filosofar desde las mediaciones que el docente provee a los estudiantes. Es así como la didáctica de la Filosofía permite en esta investigación que los estudiantes aprendan a filosofar, teniendo presente el pensamiento de Sartre y comprendiendo a cabalidad el concepto de angustia.

2.2. Categoría No 2: La angustia en Jean Paul Sartre.

2.2.1. El existencialismo es un Humanismo.

Una de las obras de Jean-Paul Sartre consideradas manifiesto del existencialismo es ‘El existencialismo es un humanismo’, escrito en 1942, en el cual se pretende exponer los puntos principales del existencialismo como corriente filosófica y la respuestas a muchas de sus críticas. Uno de los primeros temas a abordar en este texto es el del hombre. En él lo primero es su existencia y luego su esencia, construida a partir de sus vivencias.

Por tal motivo, aquello que define al hombre es su propio sujeto. La manera de entender al hombre, se encuentra en lo que acontece en sí mismo. La concepción existencialista del hombre muestra que la definición del mismo no se da antes de que este se encuentre hecho, es decir, antes de que su esencia haya sido formada, sino que se da desde la subjetividad de su existencia. Sin más, el hombre es mera subjetividad que lo impulsa a valerse por su ser y no por otro exterior. Para el existencialismo el hombre es lo que se proyectó hacer para construir su esencia luego que se encuentra en el mundo, y por tanto es su responsabilidad edificar su ser.

El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho. Así, pues, no hay naturaleza humana, porque no hay Dios para concebirla. El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la subjetividad, que se nos echa en cara bajo ese nombre. (Sartre, 2004, p. 31).

Es así que muchos ambientes de la realidad impulsan al hombre a definirse desde su subjetividad, por ejemplo la misma Filosofía y la literatura. Pero algo esencial y fundamental en la vida de cada persona corre actualmente el riesgo de ser desvalorizado y reemplazado por propuestas alienantes. Por tal motivo, el hombre se ve obligado a vivir su libertad como producto de la angustia que lo lleva a negar su realidad alienante para poder definirse.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la angustia también consiste en la responsabilidad del hombre con los otros, dado que cuando el hombre elige, no sólo se elige a él, sino que también elige a los demás hombres, se puede entender que la existencia de una persona se define desde las decisiones que toma, las cuales han de involucrarlo y a toda la humanidad.

No es un mero acto egoísta el elegir, dado que la decisión está mediada por el aporte positivo o negativo hacia los demás hombres. Es erróneo pensar que la propuesta subjetivista de Sartre, se refiera a la exclusión de los demás, en cambio tal subjetividad lleva al hombre a encontrarse con los otros desde una corresponsabilidad que orienta al bien. Por tanto, el existencialismo no ha de verse como una tendencia de pensamiento que rechaza la humanidad para adentrarse en un individualismo. Esta responsabilidad impresa en el elegir, produce en el hombre la angustia, entendida como el compromiso directo que se tiene hacia los demás hombres, dice Sartre:

Así soy responsable para mí mismo y para todos , y creo cierta imagen del hombre que yo elijo; eligiéndome, elijo al hombre. Esto permite comprender lo que se oculta bajo palabras un tanto grandilocuentes como angustia , desamparo, desesperación. Como verán ustedes , es sumamente sencillo. Ante todo, ¿qué se entiende por angustia? El existencialista suele declarar que el hombre es angustia. Esto significa que el hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser , sino también un legislador , que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad. Ciertamente hay muchos que no están angustiados; pero nosotros pretendemos que se enmascaran su propia angustia, que la huyen. (2004, p. 35)

Al explicar tal realidad, detenerse en las concepciones diversas de angustia es inevitable. Muchos consideran que tal término se refiere al estado de ánimo, a un proceso neuronal que hace que perciba tal emoción y otros consideran que es simplemente un sentimiento. La Filosofía Sartreana va más allá de estas posturas al poner la responsabilidad como causante de la angustia, permite generar una visión del existencialismo amplia. Es la angustia una acción por sí misma, que no estanca al hombre en un padecer momentáneo o en una emoción que lo hace llorar, su

sentido está en que pone al sujeto en marcha para emprender el camino de la construcción de un proyecto que lo define, lo involucra e involucra a los demás.

Para el filósofo francés, la concepción de la libertad es importante para el desarrollo de su Filosofía, el hombre es pura libertad y está condenado a serlo. Dentro de la concepción de hombre existencialista, no existe un ser superior que lo determine. Sin excusa y lamentación alguna, el hombre se encuentra inserto en el mundo rodeado de otros hombres con la responsabilidad de ser libre. Es condenado porque no ha sido arrojado al mundo por alguien, su existencia simplemente es y por tanto debe hacerse responsable de todo lo que haga, dado que no hay algo superior que lo determine y le quite esta carga.

El hombre no se debe apoyar en pasiones ni signos que le muestren qué hacer, dado que llegan a ser relativos. Por el contrario, el hombre constantemente desde su subjetividad tiene la tarea de inventar al hombre.

Estamos solos, sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo, y sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace. El existencialista no cree en el poder de la pasión. No pensará nunca que una bella pasión es un torrente devastador que conduce fatalmente al hombre a ciertos actos y que por consecuencia es una excusa; piensa que el hombre es responsable de su pasión. El existencialista tampoco pensará que el hombre puede encontrar socorro en un signo dado sobre la tierra que lo oriente; porque piensa que el hombre descifra por sí mismo el signo como prefiere. Piensa, pues, que el hombre, sin ningún apoyo ni socorro, está condenado a cada instante a inventar al hombre. (Sartre, 2004, p. 43)

Lo que plantea Sartre sobre la responsabilidad del hombre con los otros hombres y consigo mismo, toma rigor cuando expresa que el hombre está condenado a ser libre y que no

posee ningún apoyo religioso, social, psicológico o de otra índole para crear lo que es. Con esto Sartre pinta un hombre arrojado al mundo, que se debe enfrentar contra todo aquello que busca encasillarlo y forjar camino.

Por otro lado, Sartre plantea cómo se desprenden las posibilidades al decidir y cómo estas hacen que el hombre se encuentre en desamparo. El término desamparado se entiende como un estado en el que se topa con la primacía de la responsabilidad, al tener que elegir entre muchas posibilidades.

Cualquier elección conduce al desamparo y, consecuentemente, a la angustia o la desesperación, más aún, cuando alguien o algo manejan la vida de una persona puede inducir a preguntarse por su misma existencia y la angustia producida por ella. La elección se hace plena con la voluntad que ayuda al hombre a elegir, pero ¿qué elige? Dentro de un sin número de posibilidades que se despliegan al querer definir algo u optar por algo, puede optar por aquello que mejor le convenga. Y dentro de todas esas posibilidades desde la subjetividad la persona decide qué hacer.

Como se venía planteando anteriormente, dentro de las infinitas posibilidades que tiene el hombre al elegir, el sujeto es quien debe decidir sin ningún designio determinante. Por tal motivo estas posibilidades no se deben encontrar con sujeto inmóvil que espera un ser superior, sino que se ha de encontrarse en continuo movimiento. La desesperación ha de estar unida a la acción.

El desamparo va junto con la angustia. En cuanto a la desesperación, esta expresión tiene un sentido extremadamente simple. Quiere decir que nos limitaremos a contar con lo que depende de nuestra voluntad, o con el conjunto de probabilidades que hacen posible nuestra acción. Cuando se quiere alguna cosa, hay siempre elementos probables. Puedo contar con la llegada de un amigo. El amigo viene en ferrocarril o en tranvía: eso supone que el tren llegará a la hora fijada, o que el

tranvía no descarrilará. Estoy en el dominio de las posibilidades; pero no se trata de contar con los posibles, sino en la medida estricta en que nuestra acción implica el conjunto de esos posibles. A partir del momento en que las posibilidades que considero no están rigurosamente comprometidas por mi acción, debo desinteresarme, porque ningún Dios, ningún designio puede adaptar el mundo y sus posibles a mi voluntad (Sartre, 2004, p. 52).

Las posibilidades que tiene el hombre para elegir son las que lo van configurando poco a poco. Pero él no ha de vivir pensando en los posibles de manera desligada de la acción, los posibles surgen cuando hay una acción a ejecutar. Luego que aparecen los posibles el hombre se enfrenta con su voluntad a lo que quiera elegir. Es así que al abandonar una acción los posibles han de desaparecer, porque los posibles sin acción son considerados motivo de alienación a una realidad irreal o imaginaria. Esto, desde el lenguaje cartesiano sería actuar sin esperar nada, actuar sin pretender que hay algo, por tal motivo lo necesario será tan sólo conformarse con la acción.

Esta propuesta sartreana apoya la manera como en el colegio Jordán de Sajonia se orienta el Proyecto Educativo Institucional, a saber, el modelo socio-crítico, que impulsa a los estudiantes a ser gestores de cambio y transformadores de su realidad, desde una propuesta crítica de la sociedad. Al respecto, un estudiante de esta institución se desligará de cualquier barrera que haga vivir en una esperanza cargada de los posibles, y emprenderá la acción como camino de transformación del mundo.

Una de las últimas categorías abordadas en esta obra es la libertad, que constituye al hombre en Jean-Paul Sartre. Todo lo que realiza el hombre lo debe hacer desde su libertad y su subjetividad. Tal libertad debe tenerse a sí misma como fin. Sartre busca centrar al hombre en la libertad, con el fin de encontrarse nuevamente con ella. En el existencialismo todo estará

mediado por la libertad del hombre, en cuanto que los actos se encuentren establecidos por los valores. Aquellos hombres que establecen valores en su vida, se encuentran con la libertad, dado que quien actúa libremente tiene como fundamento los valores.

Es así que aquellos que actúan de buena fe, se encuentran en la búsqueda de la felicidad. Pero esta libertad no es sólo individual, el hombre necesita de la libertad de los otros, lo que llama Sartre de la libertad ajena. Por tanto, el hombre está obligado por el compromiso, querer la libertad del otro. Compromiso por los otros desde la responsabilidad.

Cuando declaro que la libertad a través de cada circunstancia concreta no puede tener otro fin que quererse a sí misma, si el hombre ha reconocido que establece valores, en el desamparo no puede querer sino una cosa, la libertad, como fundamento de todos los valores. Esto no significa que la quiera en abstracto. Quiere decir simplemente que los actos de los hombres de buena fe tienen como última significación la búsqueda de la libertad como tal. Un hombre que se adhiere a tal o cual sindicato comunista o revolucionario, persigue fines concretos; estos fines implican una voluntad abstracta de libertad; pero esta libertad se quiere en lo concreto. Queremos la libertad por la libertad y a través de cada circunstancia particular. Y al querer la libertad descubrimos que depende enteramente de la libertad de los otros, y que la libertad de los otros depende de la nuestra. (Sartre, 2004, p. 77)

Muchos podrían afirmar que tales argumentos son utópicos e inalcanzables por la magnitud de sus ideales, por ejemplo, el ser libres y actuar con valores o querer la libertad de los otros. Son esquemas que para muchas corrientes de pensamiento son considerados idealistas. Pero el existencialismo más que ser un idealismo, busca ser un humanismo, porque le recuerda al hombre que todo aquello que hará, encuentra su sustento en lo que es, y no en lo que será y en lo imaginario. Dentro de la presente propuesta investigativa se busca abordar cómo el hombre

desde su libertad le encuentra sentido a su propia vida. Libertad que lleva al hombre a un estado de angustia, por la responsabilidad de tener que encontrar una elección.

2.2.2. El Ser y la Nada

Jean-Paul Sartre inicia su obra 'El ser y la nada', precisamente, tocando uno de los temas que será el eje transversal de todo el escrito: la Nada. Tal concepto conduce a otros términos importantes para entender su postura existencialista: la libertad del hombre y su posterior angustia. Para comprender el significado de la nada, Sartre se remite al Dasein de Martin Heidegger y agrega que la realidad humana se entiende en la nada, es decir, que sólo en ella puede ser trascendido el ser.

Dicha trascendencia no es más que el mismo fenómeno de la angustia de libertad que vive el hombre frente a su futuro e incluso, de su pasado. Ésta, será el reconocimiento de su esencia por la nada o separada del futuro por su libertad misma, como describe Sartre:

La angustia es el descubrimiento de esta doble y perpetua nihilización. Y a partir de esta trascendencia del mundo, el Dasein realizará la contingencia del mundo, es decir, formulará la pregunta: « ¿Por qué hay algo, y no más bien nada?». La contingencia del mundo aparece, pues, a la realidad humana en tanto que ésta se ha instalado en la nada para captarla. (2005, p. 26).

Sartre llega a afirmar que como seres humanos podemos optar por vivir la libertad. Para él, solo los que poseen la libertad son capaces de crear valores, pero no como normas exteriores que se deben obedecer sino como el resultado de las actitudes que uno haya tomado en la vida. Entonces, la nada se presentará cuando el hombre se enfrenta con un futuro desconocido y reconoce su pasado como algo que no puede cambiar y el presente como el acto mismo de ser

libre, de crear estándares que lleven al Ser mismo del hombre, a la integralidad. Tal concepto de libertad será necesario para los estudiantes, teniendo en cuenta la misión sajonia de forjar líderes de la sociedad y seres integrales, dado que ayudará a comprender su papel tanto en la institución como por fuera de ella. Ayudará a crear una responsabilidad frente a lo que será y mucho más hacia a lo que es en el presente.

Para el francés, la libertad es el ser de la conciencia dado que como seres humanos debemos hallarla. Que no se descubra, no significa que no exista libertad en el hombre porque ella hace parte del ser de toda persona. No obstante, sólo hasta que se encuentra se podrá percatar de las consecuencias de tal hecho. Y uno de los efectos de esta conciencia de libertad es la angustia en el hombre de la cual no se puede huir ya que hace parte de su esencia. El autor, en el tema ‘Sobre el origen de la nada’, hace hincapié en que angustia no es sinónimo de miedo; incluso, llega a decir, citando a Kierkegaard, que el miedo es miedo de los seres del mundo mientras que la angustia es angustia ante mí mismo. En otras palabras, el primero proviene de causas externas mientras que el segundo, de causas netamente internas. De ahí que Sartre diga:

La libertad humana precede a la esencia del hombre y la hace posible; la esencia del ser humano está en suspenso en su libertad. Lo que llamamos libertad es, pues, indistinguible del ser de la «realidad humana». El hombre no es primeramente para ser libre después: no hay diferencia entre el ser del hombre y su «ser-libre». (2005, p. 30).

Realidad, libertad y angustia serán entonces conceptos relacionales que hacen que el Para-sí del hombre tome sentido. Una persona puede entender la realidad cuando siente angustia ante su libertad ya que, como dice el mismo autor, la angustia es el modo de ser de la libertad y sólo en ella nos cuestionamos a nosotros mismos sobre nuestros actos, lo que creemos, pensamos y sentimos.

Precisamente, la Filosofía escolar del Jordán de Sajonia, está encaminada a hacer de los estudiantes personas reflexivas y participativas o también, que logren explicar su realidad y proyectarse a futuro de forma libre y espontánea. Para ellos, entender que la angustia surja del enfrentamiento del hombre con el Dasein, ante lo que debe o quiere hacer; ayudará a tomar conciencia de su papel en la sociedad y salir de todo paradigma en el que está sometido para poder aportar o contribuir en el desarrollo social del país.

De la libertad se desprende el concepto de angustia pero, ¿cómo esta puede conducirnos a la libertad? Para el filósofo francés, existe una angustia ante el porvenir y ante el pasado. Los seres humanos deben ser consciente de las decisiones que tomó libremente en un pasado y sobre las que tomará en el presente en vista al futuro. Es por eso que se encuentra ante la angustia de la nada. Dicha nada lo arrastrará inmediatamente ante la libertad de tomar una decisión que solo él puede tomar. La persona es quien coloca las determinaciones, las pautas u obstáculos frente a las decisiones porque es libre y nadie puede escapar de eso.

El Dasein, a diferencia de otros filósofos, no se fundará o representará en una persona o en un ente metafísico, sino que es algo indescriptible cuyo sentido es dado por el ser humano en sus relaciones consigo mismo.

Llamaremos angustia, precisamente, a la conciencia de ser uno su propio porvenir en el modo del no serlo. Y la angustia soy yo, puesto que, por el solo hecho de que me transporto a la existencia como conciencia de ser, me hago no ser ese pasado de buenas resoluciones que soy. (Sartre, 2005, p. 35).

No se puede buscar la angustia en ningún lado sino en sí mismo. Como se dijo anteriormente, la angustia no puede provenir de fuera como sí proviene el miedo ante un intento de homicidio o persecución. La angustia sartreana inicia cuando el ser humano se reconoce

verdaderamente libre y responsable de sus actos. De la misma forma, la angustia no parte del pasado sino que se vive en el presente con proyección al futuro.

El pensamiento existencialista sartreano habla de Proyección porque el ser humano se Pro-yecta, toma un rumbo y una decisión en cada instante de su vida aunque no se dé cuenta de ello. Ahora bien, si un estudiante vive la angustia desde su presente, inevitablemente cuestionará cada cosa que sucede a su alrededor, y la respuesta sólo la encontrará desde sí mismo. La persona existe al tomar conciencia de su ser frente al entorno y al otro.

Es necesario también analizar cómo se comprende el Ser sartreano desde esa angustia y la nada. Ante todo, Sartre es consciente que el ser no se encuentra en un trascendente o un ente metafísico, sino que es reflejo del ser-para-sí del hombre o también de la nada que se encuentra en el mismo ser humano y que lo hace distinto de todas las cosas.

La nada existente en el hombre, en su conciencia, es lo que constituye su ser porque en ella es que el hombre encuentra su libertad, en otras palabras, en la nada, el hombre es verdaderamente libre. La angustia, si se comprende desde el ser, sería el enfrentamiento a la nada que ha surgido de la ruptura o división entre la conciencia y su esencia. Asimismo, de la nada que existe entre futuro que tiene la persona y su libertad para construirla. Por esta razón es que el filósofo llega a decir que el hombre es su angustia dado que su libertad es angustia.

La angustia es, pues, la captación reflexiva de la libertad por ella misma; en este sentido es mediación, pues, aunque conciencia inmediata de sí, surge de la negación de las llamadas del mundo; aparece desde que me desprendo del mundo en que me había comprometido, para aprehenderme a mí mismo como conciencia dotada de una comprensión preontológica de su esencia y un sentido prejudicativo de sus posibles; se opone al espíritu de seriedad, que capta los

valores a partir del mundo y que reside en la sustantificación tranquilizadora y cosista de los valores. (Sartre, 2005, p. 37).

Si se capta la libertad, se vivirá ipsofactamente la angustia y no se podrá de huir de ella. Querer esto implicaría intentar desarmar la amenaza del pasado dado que el hombre se puede ver cohibido ante lo que pudo realizar en el pasado sin darse cuenta de lo que debe hacer para su presente. La angustia, simplemente, no se podría suprimir ya que somos angustia. Advertir la angustia, esto es, la nada y nuestro ser de libertad, ya es un motivo para angustiarse y no escapar de ella, debido a que no se puede escapar de sus responsabilidades y de lo que son.

Una de la metas en la institución educativa es que los estudiantes puedan ser capaces de decidir por sí mismos y que sean responsables de lo que hacen o puedan hacer. Si se tiene en cuenta lo que dice Sartre, el ser humano puede partir de la nada (ser-para-si) y no de un ser trascendente que se encuentra por fuera de sí mismo, para hacerse proyecto y responsable de lo que es o quiere ser. Por tanto, el hombre es lo que decide ser (Pour soi).

El ser humano siempre está en la búsqueda de algo; quiere, a su vez, definirse de algún modo. Sin embargo, todo lo que sea será lo que decida ser desde su existir, es decir, desde su libertad. Incluso, cuando se habla de sufrimiento, se habla de la carencia de no ser, aunque se intente ocultarlo. Sartre habla que cuando hay silencio se oculta un acto hacia las personas pero no hacia sí mismo. En otras palabras, un sentimiento no afecta en nada el ser de libertad sino que es la muestra de la nada ante el porvenir. Siendo así, cada persona debe buscar su ser a partir de su libertad y existencia. Esta situación es la que Sartre llama la 'ipseidad', es decir, el momento en el que el hombre se percibe a sí mismo para mantener una relación consigo que lo hará libre y que haga del mundo algo suyo.

El para-sí, al ahondar en sí mismo como conciencia de estar ahí, no descubrirá jamás en sí sino motivaciones, es decir, que será perpetuamente remitido a sí mismo y a su libertad constante (Estoy ahí para..., etc.). El para-sí es necesario en tanto que se funda a sí mismo. (Sartre, 2005, p. 64).

Cuando el estudiante o el sujeto, ante la nada de su ser, descubre su libertad y con ella la capacidad de ser lo que desee ser, puede buscar su fin y realizar su proyecto particular. El hombre es un constante proyecto para Sartre y sólo lo se construye desde su libertad. Por tal razón, como seres existentes, las personas tienen que decidir sobre lo que debe hacer sobre sí mismo. Esto no dependerá de nada ni de nadie más. Al querer ser algo, será también libre y tendrá la posibilidad de crear valores. Ahora bien, cuando se logra este objetivo, el mundo, por naturaleza, también es de la persona individual en tanto que es correlato en-sí de la nada, es decir, del obstáculo necesario allende el cual se reencuentra como lo que es en la forma de «tener que serlo»: el ser de libertad frente a los otros.

Por otro lado, la angustia se ve sujeta a la temporalidad del ser humano. Sartre explica el ser-en-sí y el para-sí desde tres dimensiones temporales: El presente, el pasado y el futuro. En cuanto al primero, el filósofo lo define como el para-sí del ser humano, la constante búsqueda del ser, la nada. El pasado, por el contrario, tiene facticidad, no puede modificarse ni evitarse o cambiar algo del presente. Más aún, el pasado es lo que tengo que ser ya que sirve de referencia en la búsqueda del ser, teniendo en cuenta su gratuidad. Por último, el futuro que se considera lo inexistente, lo que tengo que ser en tanto que puedo no serlo, en otras palabras, es la carencia de la presencia.

Teniendo en cuenta los tres momentos, Sartre explica que nadie es «libre» de escapar a la suerte de una clase social o de la nación o de su familia, ni tampoco de edificar un poderío o

fortuna, etc. El hombre nace obrero, francés, sifilítico por herencia o tuberculoso. Sin embargo, «ser libre» significa «determinarse a querer (en el sentido lato de elegir) por sí mismo».

En una palabra, soy mi Futuro en la perspectiva constante de la posibilidad de no serlo. De ahí esa angustia que describíamos antes, y que proviene de no ser yo suficientemente ese futuro que tengo que ser y que da su sentido a mi presente, pues soy un ser cuyo sentido es siempre problemático. El Para-sí no puede ser jamás sino problemáticamente su Futuro, pues está separado de éste por una Nada que él es; en una palabra, es libre, y su libertad es el propio límite de sí misma. Ser libre es estar condenado a ser libre. (Sartre, 2005, p. 90).

Todas las personas se preguntan por su futuro y miran poco el presente. Pareciera que quisieran que pasara el hoy para que se aproxime cada vez más una situación futura e incierta. Un niño quiere ser joven y el joven un adulto para poder hacer lo que desee. Por tal razón, la angustia con respecto al futuro es más profunda que la que se siente con respecto al pasado, porque ahí no hay ninguna facticidad. Según el filósofo, francés el futuro hay que construirlo, y solo el hombre es quien debe hacerlo, o también: "me espero a mí mismo en el futuro, donde me he citado del otro lado del lado de esa hora, día o mes. La angustia es el temor de no encontrarme en esa cita, de no querer ni si quiera estar ahí" (Sartre, 2005, p. 37).

No obstante, lo que la persona pueda hacer en el presente no implica que se vea culminado o realizado en el futuro. Por eso el futuro es un 'no ser'. De esta forma, una institución educativa procura que los estudiantes tengan puesta la mirada en el futuro pero con los pies puestos en la tierra, es decir, que tomen el presente académico como la forma de descubrir un ciudadano íntegro y con capacidad de encontrarse consigo mismo y con el otro.

Conocer y sentir que la angustia del hombre proviene de la nada que trae consigo el futuro como también de la capacidad de libertad que se posee, puede traer como consecuencia la

desidia y el desinterés hacia los demás. A pesar de ello, Sartre reconoce que la angustia es causal de responsabilidad frente a sí mismo y frente a los demás.

De igual manera, para Sartre el hombre libre siente angustia por dos razones: Primero, porque habrá inevitablemente una modificabilidad perpetua del proyecto inicial que tenía en su vida y, segundo, por la responsabilidad que implica esta libertad. Tal responsabilidad va dirigida a dos partes: Hacia él mismo en tanto que es constructor y arquitecto de su vida y la que va dirigida al prójimo, no como constructor de su vida, sino como partícipe de la construcción de su libertad.

Así, tenemos plenamente conciencia de la elección que somos. Y, si se objeta que, según tales observaciones, sería menester tener conciencia no de habernos elegido sino de elegirnos, responderemos que esta conciencia se traduce por el doble «sentimiento» de la angustia y la responsabilidad. Angustia, abandono, responsabilidad, ora en sordina, ora en plena fuerza, constituyen, en efecto, la cualidad de nuestra conciencia en tanto que ésta es pura y simple libertad. (Sartre, 2005, p. 285).

Para Sartre, uno no tiene que ser lo que los demás quieren o esperan de él. Hacer lo contrario sería buscar nuestra ruina y dificultar nuestra integración como seres humanos. Es por ello que se vive siempre en desconfianza e intentado no ser cosificado por el otro. Él (el otro) puede dismantelar, desnudar, descubrir y robarse el universo, por eso, la única forma de ser libres es enfrentarnos en la batalla hasta que uno de los dos muera.

Entonces, existe un héroe sartreano que no es otro que el que vive la existencia auténtica y no la de la otra persona. Las batallas no son de sangre, por el contrario, son de ideologías y formas de ser de libertad. El hombre no puede rendirse en la lucha con sus semejantes porque en ese forcejeo es donde cada uno pueda ampliar su libertad. Ahora, ¿dónde o en qué situación se

debe batallar? Sartre responde: En el trabajo, en la escuela, y aún en el amor en el que cada uno pretende o busca ser amado.

Ciertamente el hombre debe elegir, debe construir su ser, su esencia. La angustia de elegir también proviene del partir de la nada, de no tener motivo alguno, de no tener un punto de apoyo para iniciar el recorrido. Sartre es enfático en decir que el proyecto libre es fundamental pues es el ser. Por tanto, ni la ambición, ni la pasión de ser amado, ni el complejo de inferioridad, pueden considerarse como proyectos fundamentales para él.

No obstante, el filósofo es consciente de la presencia del otro en la realidad, lo que llevará a decir que la existencia del otro aporta un límite a la libertad. Y es límite no porque imponga o haga que el hombre sea lo que no quiere ser, sino por ciertas determinaciones que se encuentran allí sin haberlas elegido. Por ejemplo: La persona nace judía o atea, apuesto o feo, manco, blanco o negro, delgado o gordo, etc. Todo esto viene de fuera y no puede ser modificado. Pero la libertad del hombre no depende de nada, ni de otra persona ni de lo que se encuentra en el mundo. La libertad depende de cada ser humano.

Así, el proyecto de mi libertad no añade nada a las cosas: hace que haya cosas, es decir, precisamente, realidades dotadas de un coeficiente de adversidad y de posibilidad de utilización; hace que estas cosas se descubran en la experiencia, o sea, se destaquen sucesivamente sobre fondo de mundo en el curso de un proceso de temporalización; hace, por último, que las cosas se manifiesten como fuera de alcance, Independientes, separadas de mí por la nada misma que segrego y que soy. Porque la libertad está condenada a ser libre, o sea, no puede elegirse como libertad, por eso hay cosas, o sea, una plenitudde contingencia en el seno de la cual es ella misma contingencia. (Sartre, 2005, p. 313).

Pensar en el prójimo como un rival que busca su libertad puede tornarse conflictivo; mucho más cuando la persona se encuentra en un ambiente estudiantil donde cada uno quiere sobresalir sobre el otro e imponer su punto de vista. Para Sartre, el otro puede ser un límite en cuanto las circunstancias físicas y sociales en la que se encuentra, más no en el pensamiento. Entender la libertad desde esta perspectiva, acarrea tanto participación en la persona como comprensión hacia lo que se dice y se hace. Igualmente, hace que el hombre se cuestione sobre lo que se le dice o sobre lo que le han impuesto desde pequeño. Luego de esto, estará en capacidad de construir un proyecto para sí que lo lleve al en-sí.

Finalmente, el hombre en su libertad tiene la facultad de colocar sus propios límites y sus oportunidades, salvo aquellas cosas de las cuales no se pueden escapar. Sartre se refiere ahora a la muerte como último momento de la vida sobre el cual no tenemos conocimiento. ¿Qué quiere decir lo anterior? Que el proyecto de libertad se realiza en la vida y es allí donde podemos alcanzar el ser. De la muerte, contrario censo, solo se tiene que es un momento de la vida que se desconoce y del cual no podemos remitirnos para vivir.

Para Sartre el para-sí es libre elección del hombre para actuar, no importa si tal acto es el más insignificante o el más considerable. Y la libertad no es otra cosa que elegir ser Dios. La creación de este proyecto, entonces, acoge todo lo que el hombre ha sido (pasado) para diseñar algo nuevo y único. Y para esto, dice Sartre, el hombre debe pasar por varios momentos: Humillación, angustia, alegría, desesperación y todos aquellos que lo hagan descubrir su libertad.

Desde el instante en que un hombre se capta como libre y quiere usar de su libertad, cualquiera que fuere, por lo demás, su angustia, su actividad es de juego: el mismo es, en efecto, el primer principio; escapa a la natura naturata, pone él mismo el valor y las reglas de sus actos y no acepta

pagar sino según las reglas que él mismo ha puesto y definido. De ahí, en cierto sentido, la «poca realidad» del mundo. (Sartre, 2005, p. 356).

Por último, la construcción de un proyecto que haga del hombre un ser en Libertad no implica seguir por un recto camino sin llegar a equivocarse, al contrario, dicho proyecto tiene la posibilidad de convertirse en la medida que el hombre se encuentra consigo mismo y vive su angustia. Por eso Sartre habla de un perpetuo cambio en la búsqueda del ser. Lo importante es modificar de inmediato el proyecto inicial que se tenía como hicieron muchos filósofos en sus vidas, incluyendo al mismo Sartre.

Un estudiante que busca comprender el concepto de angustia de Sartre debe percatarse de los retos que implica tal término: Primero, la construcción de un proyecto que parta de su libertad; segundo, el reconocimiento de la temporalidad del ser humano y tercero, la capacidad para describir los valores y aquellos que los haga personas integrales como también líderes en la sociedad.

2.3.Categoría No. 3: La Escuela Católica-dominicana.

2.3.1. Pedagogía de la respuesta. Horizonte dominicana para la formación de la persona.

José de Jesús Sedano, O.P. divide su texto *Pedagogía de la respuesta* en dos partes, a saber: En la primera, expone las problemáticas que han surgido en la formación dominicana de los frailes de la Orden de Predicadores y los retos en los distintos ámbitos académicos donde los dominicos hacen presencia, esto es, universidades, colegios, fundaciones y otros apostolados. Asimismo, introduce al lector en lo que él llamará la pedagogía de la respuesta dominicana o la pedagogía dominicana de la respuesta.

En la segunda parte, el dominico plantea los horizontes que pueden llevar al formando y al formador de la escuela dominicana a cumplir con los desafíos que tiene la formación integral en cada uno de los sectores académicos ya mencionados. Para él, la tarea de educar, que no es ajena a la Orden de Predicadores, debe impulsar hacia una presencia profética en el mundo, siempre nueva o adaptada a cada generación, y llamar a quienes participan de ella a la identidad, novedad, fidelidad e incluso, a vivir un realismo evangélico fundado en Cristo Jesús.

La formación, siendo como es un proceso vital, exige continua revisión y un continuo replanteamiento de nuevos problemas que, una vez respondidos en la teoría y la praxis, generará nuevas preguntas, provocadoras de nuevas respuestas. Es toda una metodología, por lo demás, dentro de nuestra tradición tomasiana, evolutiva y dinámica, siempre analéctica, que nos une en cada nueva situación, a nuevos análisis y nuevas síntesis, a una nueva crítica que nos impide la instalación y nos promueve a una nueva presencia histórica y situacional. (Sedano González, O.P., 2002, p. 41).

La problemática principal que plantea el autor es la desorientación en la formación (tanto por parte de los educandos como de los educadores), debido a la multiplicidad y complejidad de datos a la hora de enseñar. Los frailes dominicos, como otras comunidades religiosas, se enfrentan a cambios políticos, sociales, religiosos, económicos y culturales que debe saber manejar a la hora de llevar un proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata de separar la evangelización y la predicación de la realidad en que están inmersos los estudiantes; por esta razón, la pedagogía es una respuesta a los interrogantes que van apareciendo cotidianamente.

Esta situación es lo que lleva al autor a preguntarse cómo se están implementando y desarrollando los elementos pedagógicos de la formación, es decir, la instrucción, la educación

propiamente dicha, la dirección o el seguimiento (personal o grupal), y la vivencia o la praxis experimental.

Sedano es consciente de que el proceso educativo actual no es indiferente a la realidad estudiantil ni es un proceso de imposición de conocimientos, sino que es un procedimiento necesario para que la persona crezca integralmente. Por lo tanto, debe existir una convergencia entre el formando y el formador en la tarea de la formación, como también una divergencia desde el contenido o la función que realiza cada uno: el docente, con su magisterio orientador; el otro con su tendencia de autoafirmación. Tal cosa conllevaría a que haya una dialéctica que induzca al conflicto y a la creación de nuevas posturas de pensamiento. Asimismo, que el estudiante reconozca su libertad sin entrar en discrepancias con la autoridad.

Todo auténtico proceso educativo implica un continuo desarrollo de la primordial tendencia de autoafirmación y de autoentrega, de tal modo que el educando sea capaz de irse realizando sin referencia constante a la autoridad magisterial, no por una espontaneidad desordenada, sino por convencimiento personal y por enamoramiento entrañable de un Ideal, hecho criterio de interpretación y de praxis, tan personal y personalizado, que, a su luz y a su impulso, el joven, por sí mismo y desde dentro, sea realmente dueño de sus actos y de su destino; tan universal y sintetizante que sostenga su conciencia siempre y en todas partes y dé seguridad a su quehacer humano y a su comprometimiento cristiano, sin que tenga necesidad, en todo y sobre todo, de acudir a la instancia magisterial. (Sedano González, O.P., 2002, p. 66).

No obstante, Sedano repara en un cuestionamiento que hizo santo Tomás de Aquino algún tiempo atrás: ¿puede un hombre enseñar y llamarse realmente maestro? Para que exista una pedagogía de la respuesta, se debe cambiar la imposición magisterial (en cabeza del educador) por la espontaneidad (que proviene del educando). A esto se le añade que la formación

no es el fruto de la alternativa, sino la conjunción armónica y equilibrada entre educando y el educador en la búsqueda permanente de la unidad y no de la uniformidad.

Dentro de las exigencias para la promoción de la capacidad de respuesta, Sedano propone 8 puntos esenciales: primero, formar para la pregunta; segundo, formar la libertad y para la libertad; en tercer lugar, promover la auténtica docilidad; cuarto, hallar un sentido de juicio crítico y de discernimiento; quinto, desarrollar el sentido de creatividad e iniciativa y sexto, incentivar el respeto al misterio.

En la actualidad se conocen diversos métodos e instrumentos pedagógicos que forman integralmente a la persona, sin embargo, no se hace uso de ellos. Las escuelas y la formación vocacional se encuentran inmersas en metodologías anticuadas, impositoras, fundamentalistas y tradicionalistas. Por ello, el autor propone una inserción encarnacional frente a la presión de las nuevas necesidades y de los nuevos requerimientos de la iglesia en el mundo.

Nuestra vida dominicana –siendo, como toda vida religiosa y todo ministerio, “un don particular en la vida de la Iglesia para contribuir a su misión salvífica” (L.G. n. 43)- obedece a la dinámica eclesial y corre sus mismos riesgos. Dinámica que es necesidad de inserción y de desinserción en trance de nueva inserción, “ley de toda evangelización” (G.S. n. 44). (Sedano González, O.P., 2002, p. 123).

La conciencia profética y liberadora que se adopta en la Orden de Predicadores, conlleva una serie de cosas: primero, interpela a una nueva vida apostólica, segundo, incita a una revisión de la vida tanto personal como comunitario, tercero, impele a buscar nuevas formas de vida y de predicación, y cuarto, induce a nuevos métodos de oración y estudio, esto es, crea una metodología de solidaridad, comunión, realista y sapiencial.

Cada uno de estos aspectos hacen parte del carisma de los dominicos y es imprescindible que se reflejen en los lugares donde se busca la verdad mediante la predicación: escuelas, universidades, fundaciones, etc. De lo contrario, se estaría frente a una pedagogía que no es propiamente dominicana sino de otra índole.

La pedagogía dominicana de la respuesta no impone una forma de pensamiento, sino que se abre a un consenso, a un sin número de ideas y resoluciones surgidas del debate y la discusión de las problemáticas que vive la sociedad de este tiempo. Incluso, para comprender las posturas y pensamientos que llevaron a diversas acciones –buenas o malas- en la historia universal. A partir de esto, Sedano insiste en que la esencia de la educación consiste en enseñar a los jóvenes y los niños a ser libres con la libertad que proporciona el amor, es decir, cuando se logra una libertad en la comunión con el otro.

La pedagogía dominicana de la respuesta es un estilo de formación que se centra primordialmente en la capacidad de responder de sí mismo por sí mismo, por convicción y por amor, ante la propia conciencia, ante la propia comunidad; en definitiva, ante Dios. Inherente al constitutivo mismo de nuestro ser, la capacidad de responder está arraigada en el centro mismo de la personalidad humana. Formar para la respuesta es formar la personalidad. (Sedano González, O.P., 2002, p. 135).

Siendo así, el estilo pedagógico dominicano de la respuesta se proyecta desde tres espacios: un estilo pedagógico del hombre, un estilo pedagógico para la sociedad y un estilo pedagógico de Dios. En primer lugar, porque la formación busca un autodescubrimiento de sí mismo (capacidades, actitudes, virtudes, defectos). En segundo lugar, porque la educación no porte del ensimismamiento, sino del diálogo con el otro. Por último, debido a que la experiencia

de predicación dominicana plantea una antropología metafísica en el que el ser humano busca y encuentra a Dios como su fin último y pleno.

El fundamento de la formación de las personas, reside en la pedagogía de la pregunta y la respuesta constantes. Según Sedano, mantenerse en esta lógica de pregunta y respuesta te lleva a una responsabilidad con la formación integral de la persona. Esta propuesta pedagógica permite que la pregunta se convierta en la manera como se indaga y la respuesta es la que posibilita construir el conocimiento. Dice: “Al ser humano le es preciso preguntarse. Preguntarse y responderse, por sí mismo. Es el precio de la libertad y de su felicidad. De su felicidad humana, como humana, porque: ¿qué sentido tendría, para él, una dicha de esclavos o una bienaventuranza impuesta?” (Sedano González, O.P., 2002, p. 51).

El autor muestra algunos puntos esenciales en la construcción de esta investigación, que se han de tener en cuenta, a saber, la pregunta y la respuesta como signo de libertad y su aporte significativo a la felicidad. Es importante, porque para implementación de la misma es necesario tener presentes el PEI del colegio Jordán de Sajonia, el cual es crítico-social lo que quiere decir que impulsa a los estudiantes a detenerse en su realidad para interrogarla y construirla. De esta manera se construye la libertad como camino hacia la felicidad.

Para la construcción de una conciencia racional estar personalizado, es decir encontrar poseído por sí mismo. Es esta la lógica humanista que desde la fundación de la Orden de Predicadores se ha impartido en la Iglesia y en el mundo. Se humanistas es tener la plena libertad del ser, para modificar la humanidad en general. El objetivo de que una persona se personalice, es el que pueda valerse por sí mismo para tomar decisiones que lo hagan responsable, de su conciencia, de lo que aprende y lo que lo circunda.

Quien dice “personalizado” o “apersonado” dice poseído de sí mismo por sí mismo. Dueño de sí mismo y de tal modo es de sí mismo que no puede ser de otro; no puede formar parte de otro, ni refundido en la conciencia de otro, ni apegado a la decisión, al criterio, a la actuación de otro. Es, ha de ser, “no-otro” (no-alius), no alienado, des-enajenado. (Sedano González, O.P., 2002, p. 69).

Sedano se preocupa por resaltar la existencia de un hombre que parte de sí mismo para actuar, algo característico de un dominico como se ha mencionado. Y es lo que marca la pauta para que desde una lógica humanista en las escuelas dominicanas se construya individuos gestores de cambio. El autor se preocupa por mostrar una educación que no encierre al estudiante en las respuestas del docente, en cambio, que posibilite en el alumno la capacidad de encontrar sus propias respuestas.

La educación necesita según el pensamiento del autor, que los docentes permitan al estudiante ser, encontrar los medios posibles para conocer y llegar a saber. Esto es, responder sus propias preguntas, sin permitir que el dictado o las ideas del tutor atrasen tal proceso. De esta manera, será un saber que nace de la experiencia propia y no de una experiencia ajena. El docente se limitará a enseñar al estudiante a responder.

Es preciso cultivarla de manera “científica”, así como suena la palabra, *scire faciens*, haciendo-saber. Haciendo u obrando de tal manera que él, el joven o el discípulo, llegue a saber; a saber preguntar y a saber responder, a saber preguntarse y a saber responderse. Saber, no simple dictado ajeno, sino por sí mismo, porque le nace del hondón original de su ser, aquilatando día a día, paso a paso, a golpe de experimentos y de tanteos, de tropiezos y de aciertos, de tinos y desatinos. Es un saber hecho de experiencia propia, al abrir brechas y recorrer su camino, a campo traviesa: Methodos. (Sedano González, O.P., 2002, p. 61)

Esta lógica se encuentra en las obras de Santo Tomás de Aquino, unos de los grandes impulsores del pensamiento humanista presente hoy en la escuela dominicana, cuyas enseñanzas versan sobre la necesidad de negar la realidad, las estructuras sociales, políticas y económicas para crear nuevas formas de pensamientos en niños y jóvenes.

3. Análisis de los Datos

El estudio de los datos recogidos en la presente propuesta de investigación tiene como finalidad la búsqueda, la adquisición y la recopilación de las voces necesarias para lograr el cumplimiento de los objetivos planteados, a partir de la pregunta problema que se esbozó anteriormente. Dicho análisis precisó de dos instrumentos⁴ implementados en dos etapas distintas del proceso, pero complementarias al mismo tiempo, a saber: Un Foro de discusión en torno a la película ‘Las Horas’ del director cinematográfico David Hare, y un Grupo Focal como técnica de recolección de datos, una vez finalizada la experiencia.

Implementación de la Propuesta	Durante	Después
	Foro de Discusión en torno a la Película ‘Las Horas’	Grupo Focal

Ahora bien, para la lectura de los datos presentados, es necesario tener en cuenta los códigos que se utilizaron durante el desarrollo de estos apartados, dado los distintos comentarios y respuestas ofrecidas por los estudiantes en los momentos descritos con antelación y que sustentan el trabajo de interpretación con la recolección de los datos, a saber:

⁴Durante el proceso de transposición didáctica, se generaron espacios de participación de los estudiantes, en donde se reconocieron sus voces y percepciones en torno al proceso de comprensión de las categorías teóricas. Tales técnicas fueron: Diseño de Sketch y memes virtuales, presentación de ensayos, mapas conceptuales, descubrimiento de imágenes, visualización y comentarios a la película ‘Las Horas’, y demás actividades de motivación, afianzamiento o práctica.

Técnica de recolección	Estudiante	Código	Técnica de recolección	Estudiante	Código
Foro de Discusión	Castañeda González Nicolás	EF1	Grupo Focal	Bejarano Rojas Juan Felipe	EGF1
	García Salazar John Sebastián	EF2			
	Rodríguez Carrasco Francisco Antonio	EF3			
	Guerrero Rincón Camilo Andrés	EF4		García Salazar John Sebastián	EGF2
	Bejarano Rojas Juan Felipe	EF5		Velásquez Medina David Felipe	EGF3
	Nieto Cifuentes Juan Manuel	EF6		Daza Dangond Jose Jorge	EGF4
	Alba Betancur Juan Esteban	EF7		Palacios Fuentes Cesar David	EGF5
	Velásquez Medina David Felipe	EF8		Sarmiento Rojas Santiago	EGF6
	Martínez Fernández Fabián Alejandro	EF9			

El análisis de los datos, tal como se presentó en el marco metodológico, se realizó por categorías de la siguiente forma: se hizo un ejercicio de interpretación fundamentada en un diálogo entre las voces vivas, emergentes de la práctica pedagógica, en la cual se desarrolló el ejercicio de transposición con las fuentes teóricas que han fundamentado la presente investigación (Ver Anexo E). Los resultados de dicho análisis categorial fueron los siguientes:

3.1.La Didáctica de la Filosofía.

3.1.1. De la enseñanza memorística a la didáctica de la autocrítica.

Durante el proceso didáctico, se ofreció a los estudiantes la oportunidad de hacer un comentario dentro un Foro virtual creado en la plataforma de la institución educativa Jordán de Sajonia, en torno a la película ‘Las Horas’ del director cinematográfico David Hare. En uno de dichos comentarios el estudiante EF2 hizo relación del concepto de angustia con la película tomando como base tanto la perspectiva de vida que tiene cada una de las protagonistas como de su realidad para así, realizar un análisis crítico desde lo aprendido hasta su aplicabilidad en la vida real.

Uno puede referenciar la angustia de Sartre con esta película en el momento en la historia de las mujeres ya que las mujeres tienen algo en común y es que a sus vidas les ‘falta algo’ y las tres mujeres leen el mismo libro y esto como que les cambia la perspectiva de vida y ahí es donde entra Sartre porque dice que la angustia para él es que el ser humano se dé cuenta de lo que es o no, las mujeres al leer el libro como que ‘aclaran’ las dudas que tenían de su vida y la mejoran en algún sentido. (Comunicación personal, 2017, EF2).

El proceso de transposición didáctica faculta tanto al docente como al estudiante para que puedan transformar un objeto a enseñar en un objeto de enseñanza propiamente dicho. En este caso, la enseñanza adquirida dentro de un aula de clase no solo sintetiza el pensamiento de un autor moderno, sino que lleva al estudiante a realizar un proceso de reflexión y comprensión de la realidad que llega a vivir una persona en el transcurso de la historia. En otras palabras, a que una persona pueda dar razón de su realidad y de su acontecer diario.

La didáctica de la filosofía no pretende que el joven repita hasta memorizar una postura filosófica específica, sino que sea capaz, en primer lugar, de expresar, comprender, analizar y sintetizar un pensamiento filosófico a partir de sus realidades y el entorno en el que se

desenvuelve. La película, en este caso, se convierte en el medio para que el interés por la filosofía trascendiera de lo teórico y concreto, a lo práctico y reflexivo.

En segundo lugar, que pueda rebatir o admitir la afirmación de un autor a partir de lo que ve, escucha y siente. La filosofía la entiende ahora como la comprensión del acontecer diario que debe ser explicado de forma inteligente y mediante una constante comunicación que relacione al filósofo con las demás personas y que propenda al conocimiento de sí mismo.

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptivas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 2005, p. 45).

De acuerdo a este postulado, la filosofía parte de los interrogantes que surgen en el ser humano para capacitarlo en su forma de pensar y orientarlo en el entendimiento de su ser en la vida. La didáctica filosófica es la que incita la curiosidad de conocer y comprender el mundo que rodea al ser humano y los acontecimientos cotidianos que afectan su vida.

Por este motivo, la didáctica de la filosofía, para nosotros, construye los procesos de subjetivación que apoyan el desarrollo de las competencias críticas de los estudiantes: forma sujetos dialógicos, críticos y hermeneutas en la época actual, mediante estrategias grupales o individuales que los lleven a indagar o disertar sobre algún tema específico. En este caso particular, el concepto de angustia de Sartre, como saber a enseñar, se transpone a ser objeto de aprendizaje a partir de la didáctica desarrollada.

De otra forma, pasa de ser un conjunto de palabras que forman un significado o que definen una situación particular, a ser parte de la comprensión de la realidad que puede vivir una

persona en distintas situaciones que se le presentan en la cotidianidad. Por tanto, la didáctica de la filosofía no solo es un medio de enseñanza de ciertos pensamientos, sino un proceso de aprendizaje que lleva a auto-reflexionar sobre la vida y la realidad de la persona.

Ahora bien, luego de la implementación de las lecciones para la comprensión del concepto de la angustia sartreana, se realizó un Grupo Focal, en el cual los estudiantes expresaron espontáneamente sus argumentos sobre esta categoría. En este caso particular, el estudiante EGF4 hizo una acotación respecto de cómo los medios audiovisuales ayudan no solo a la comprensión de un concepto de la filosofía, sino también a ser autocríticos a la hora de tomar decisiones en la vida:

Aparte que es la primera vez que hacemos un video como estos, pienso que ayudarían a que cada estudiante tuviese una mayor orientación en la filosofía. Me refiero, a seguir la filosofía del colegio o seguir otra cosa. Por ejemplo: hay estudiantes que van a misa o creen en Dios porque sus papás los llevan, porque por ellos mismos no irían. En cambio, los videos les ayudarían a confirmar lo que creen o a cambiar sus ideas. (Comunicación personal, 2017, EGF4).

Los ejercicios de transposición didáctica permiten desarrollar procesos de autonomía en la enseñabilidad y en la aprendibilidad, generando con ello una conciencia crítica del estudiante frente a las diversas situaciones, conflictos o representaciones que se pueden presentar en el cotidiano. De esta manera, la transposición didáctica centrada en una comprensión de la filosofía, no busca la reproducción sistemática de conceptos que se enseñan mecánicamente, sino que genera una relación entre el desarrollo teórico de un concepto y la apropiación que del mismo realiza el estudiante. Junto a esto, las dinámicas que promueven un desarrollo activo de la didáctica, gestan procesos reflexivos que surgen del estudiante mismo y del interés que se causa

en él al hacerlo partícipe del conocimiento construido en el aula desde la transposición didáctica realizada.

En tal sentido, una didáctica de la filosofía se abre al diálogo entre el constructo del saber teórico acuñado en la historia, y el saber emergente del sujeto que lo reinterpreta a la luz de sus propias categorías.

La didáctica de la filosofía no quiere en consecuencia sustituir a la filosofía misma. Ella es necesariamente secundaria y busca pensar la relación de la filosofía y su enseñanza. Busca hacer más consciente y por ello más eficaz la actividad del profesor, pensando las mediaciones posibles y necesarias para elaborar un trabajo escolar específico en el campo de la filosofía. (Gómez Mendoza, 2003, pág. 42).

El camino hacia la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía se encuentra anclado en la tarea misma de la didáctica de la filosofía, esto es, en la reflexión de las mediaciones que deben existir entre esta ciencia del saber y su forma de enseñanza. Aquí, el docente potencia la autonomía en el aprendizaje, pretendiendo que el formando encuentre los elementos necesarios para que inicie, desde su conciencia crítica, un camino de auto-reflexión.

De esta manera, al presentarse la transposición didáctica se han de tener en cuenta dos elementos: en primer lugar, que este proceso didáctico no ambiciona desplazar la filosofía misma, dado que es el campo del saber disciplinar de donde emerge el constructo conceptual que será analizado y examinado. Y en segundo lugar, que la didáctica de la filosofía no busca que un estudiante mecanice los conceptos, sino que haga un proceso consciente que lo ponga en relación con la teoría filosófica y la asimilación que hace del mismo. Es así que la transposición didáctica permitió adquirir en los estudiantes una autocrítica, y una nueva reflexión proveniente del saber sabido en contraste con su realidad histórica.

Por tal motivo, se puede afirmar que la didáctica de la filosofía pasó de ser un proceso de enseñanza memorística a ser un proceso de aprendizaje autocrítico que se construye a partir del análisis relacional entre un tema específico de la filosofía y la realidad del estudiante; esto es, un proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva al estudiante a auto-reflexionar, de modo autónomo o libre, sobre la vida dentro y fuera de la institución donde se forma, partiendo de su realidad y retornando a ella con una nueva mirada más argumentativa y estructurada.

3.1.2. La didáctica de la filosofía como dimensión dialogal entre el estudiante, el docente y su entorno.

En el proceso didáctico de comprensión del concepto de la angustia desde la película ‘Las Horas’, el estudiante EF4 hizo una introspección a su vida para así, lograr entender el proceder de cada una de las mujeres protagonistas del filme. El diálogo entre lo que se le enseñó dentro del aula de clases y lo que aprendió a través de los medios audiovisuales de forma autónoma, fue lo que le permitió interpretar los acontecimientos de la realidad que vive y vislumbrar el alcance de estos en las decisiones que tomamos:

La película sí responde a las características de la angustia, debido a que, principalmente, tomó el concepto de angustia como miedo, miedo a sí mismo, a las decisiones que se pueda tomar, a las consecuencias que estas puedan tener, responder a la pregunta ¿quién soy? Por consiguiente, en el largometraje muestra claramente lo expresado anteriormente, debido a que las tres mujeres dudaban quienes son. Las tres, al parecer eran bisexuales y dudaban de su vida. (Comunicación personal, 2017, EF4).

La Didáctica de la filosofía se orienta a entablar una conexión perdurable entre el saber y el educando. Particularmente, el saber filosófico se alterna con la labor del estudiante, de forma

que este último cumpla un papel organizador y primario en el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad. Ya no es el docente únicamente quien le indica cómo debe entender una problemática o situación compleja, sino que, con su ayuda, es el mismo estudiante quien asimila la información, la analiza de forma crítica y la transpone a una realidad concreta: su propia realidad; de modo que puede distinguir entre lo que se le enseñó y lo que logra aprender o percibir en su mismo entorno a través de los medios audiovisuales.

Como se puede observar, la transposición didáctica aplicada con el estudiante al tema existencialista de la angustia frente a la vida de las tres mujeres del filme, transforma el saber que se enseña a un saber enseñado y un saber aprendido. De este modo, el estudiante no solo retiene nombres, explicaciones o repite algo recibido con anterioridad, sino que es práctico a la hora de hacer un análisis dialógico y crítico a la propuesta didáctica ofrecida, mediante la investigación personal, la comparación con otros temas propios del existencialismo sartreano, y la comprensión de tres modelos de vida que se halla entrelazados por una misma pregunta relativa a la propia existencia y a las decisiones que se tomaban en ella.

Por encima del acto de enseñanza, también está el punto de vista de la organización del acto de enseñanza según las normas de la pedagogía por objetivos. Esta se ocupa precisamente de definir las ‘capacidades’ que el alumno debe poder aplicar exitosamente en relación con tal o cual enseñanza. (Chevallard, 2005, p. 62).

De acuerdo a esto, la transposición didáctica es la garante de la transformación de los procesos de enseñabilidad y la aprendibilidad, a través de una investigación aplicada e innovadora que surge tanto del ámbito educativo dialogal dinámico⁵ que se presenta entre el

⁵El *modelo educativo dialogal* en Zubiría, “debe entenderse desde el enfoque histórico-cultural que le asignan a la cultura un papel preponderante en los procesos de desarrollo del individuo y

docente y el estudiante, como de la vivencia de estos en la cotidianidad. Mucho más cuando se trata del estudio de las humanidades.

La investigación filosófica, que anteriormente se había arraigado en el campo netamente teórico, a partir de la didáctica propuesta, abre este mismo proceso de enseñabilidad y aprendibilidad a nuevas posibilidades pedagógicas de acuerdo a las capacidades diversas del estudiante: En primer lugar, por la formulación y la resolución de problemas relevantes para el presente de él mismo, dentro y fuera de la institución educativa; y en segundo lugar, cuando se relaciona o dialoga con las demás disciplinas científicas, en este caso con la filosofía.

La didáctica de la filosofía, como proceso dialógico, permite a los jóvenes formandos hacer una analogía entre lo que observaban en el comportamiento de las tres mujeres protagonistas de la película con la definición propuesta por Sartre referente a la angustia, en otras palabras, reconocer la incertidumbre que se presenta en el hombre al encontrarse consigo mismo y su miedo ante las responsabilidades que se crean luego de tomar una decisión. La película, como mediación didáctica, la que activa la memoria en los estudiantes y les hace recordar lo que habían leído o analizado en ocasiones precedentes dentro del aula de clases, como también la auto-comprensión de su realidad; de modo que puedan aplicar integralmente⁶ sus capacidades cognitivas a la comprensión de la angustia sartreana y a la reflexión del sentido de su vida.

Por lo anterior, la didáctica de la filosofía no sólo define ciertas pautas para que el estudiante, de acuerdo a sus capacidades, tenga una óptima recepción de conocimientos en

que consideran que sin los maestros y sin cultura no son posibles el pensamiento, ni el lenguaje ni el aprehendizaje. Asimismo, es aquel modelo que reconoce las diversas dimensiones humanas” (De Zubiría Samper, 2006, pág. 61).

⁶La *integralidad* a la que se hace referencia en este apartado, según Fr. José de Jesús Sedano, debe entenderse desde la perspectiva dominicana en donde la formación integral del estudiante es el desafío primario de las instituciones educativas de carácter confesional católico. Este tema se abordará en la tercera categoría.

ciertas áreas específicas de enseñanza, tal como explica Chevallard, sino que pueda hacer uso de dichos saberes en su propia vida, de acuerdo a lo que observa, lee, escucha y hace. En otras palabras, la didáctica filosófica también es un proceso dialógico que lleva al conocimiento de la persona y a su formación integral dentro de la sociedad.

Es así, que el comentario realizado por el estudiante EGF1 desde lo extraído de la Mesa Focal, en la experiencia de realización de videos en modo “sketches”, resulta pertinente dado que permitió la adecuada asimilación de un tema filosófico, como es el de la angustia sartreana desde la propia realidad del joven. Por tal motivo, este tipo de mediaciones didácticas posibilitaron el dinamismo de una temática y también que un sujeto fuese interpelado interiormente:

Es interesante ver que los videos intentaron demostrar el tema de la angustia desde diferentes perspectivas de la vida real. Me parece que, aunque son cortos, sintetizan muy bien el tema. (Comunicación personal, 2017, EGF1).

La transposición didáctica genera el paso de un concepto establecido a uno transformado, en tanto que es aprendido desde una lógica dialógica entre el docente y el estudiante; le permite despertar, no sólo la autonomía, sino también un amplio panorama de posibilidades en donde se puede percibir de manera sutil tal tema aprendido. Es decir, lo aprendido se enriquece al convertirse en elemento para ser visto desde diferentes perspectivas.

Ahora bien, el saber que ha recibido una persona no se limita a grandes formas de expresión, a doctas clases o extensas instrucciones, sino que se extiende la manera cómo se modifica un saber específico para que logre ser comprensible. Por ejemplo, la explicación del concepto filosófico del ser, puede abrir un conglomerado de posibles maneras de enseñar, desde enciclopedias y espaciosas explicaciones, sin embargo, también se puede hacer desde cortas

expresiones en la vida cotidiana. De este modo, la propuesta investigativa gestó los procesos de relación con la vida concreta de los sujetos y con las situaciones que en esta se generaron.

La transposición didáctica designa pues el paso del saber sabido al saber enseñado. Pero la especificidad del tratamiento didáctico del saber puede comprenderse mejor a través de la confrontación de los dos términos, de la distancia que los separa, más allá de lo que los acerca e impone confrontarlos. (Chevallard, 2005, p. 22).

Aquello que enseña la didáctica de la filosofía se efectúa cuando se presenta el contacto horizontal⁷ entre el docente, el estudiante y el entorno. Es decir, una enseñabilidad y aprendibilidad sinérgica entre los actores, pensada desde la alteridad entre los sujetos y su entorno. La transposición didáctica, como la tesis principal de Chevallard, se determina en cuanto se busca modificar un saber específico, pero sin desligarlo de todas las condiciones que poseen los sujetos quienes construyen conjuntamente el conocimiento filosófico en el aula.

No obstante, dado que la racionalidad del sujeto con su entorno permite una lógica horizontal desligada de la enseñanza jerarquizada, la transposición didáctica generó un pensamiento dialogal entre los actores, facilitando la transmisión conjunta y constante de saberes entre los sujetos que construyen el acto educativo, de esta manera se da un paso más allá de la propuesta de Chevallard.

Es así, que la didáctica de la filosofía no solo sirve para transformar un saber del uso del maestro, a un saber al uso del estudiante, es decir, de un saber disciplinar a un saber enseñable; sino que está también pensada en la lógica de una construcción conjunta. Por ello nuestro concepto de transposición didáctica, a diferencia del de Chevallard, va más allá de buscar que un

⁷Para los investigadores, el contacto horizontal es aquel que permite un diálogo entre los sujetos que construyen el acto educativo, y que la transposición didáctica se perciba desde una lógica de racionalidad.

estudiante aprenda de forma sencilla un pensamiento estructural, sino que desde su contexto lo trascienda y lo construya a partir de una dimensión relacional. Por tal motivo, un adecuado proceso en que se conozcan, los conceptos previos de un estudiante en su contexto social frente al tema abordado, lleva a que él mismo logre hacer un ejercicio comprensivo generando así la transposición didáctica.

A raíz de lo anterior, podemos afirmar que la didáctica de la filosofía también se entiende como el proceso de educabilidad y aprendibilidad que, desde la alteridad entre los sujetos y su entorno, lleva al estudiante tanto a la construcción de un conocimiento propio, estructurado y crítico, mediante el diálogo con el docente y la reflexión en torno a su vivencia en la cotidianidad, como a la transformación de su propia vida y de las instancias que lo rodean, esto es, la institución educativa, su familia o la sociedad en general.

3.1.3. La didáctica de la filosofía desde una óptica relacional o de alteridad.

El estudiante EF5, al momento de analizar la película 'Las Horas' desde un enfoque netamente sartreano, específicamente en lo relacionado a la angustia, se percató de las implicaciones que conlleva tomar una decisión en la vida. Es así como éste coloca en relación lo que va aprendiendo dentro del aula de clases con lo que experimenta o vive en su círculo familiar, escolar y social; de modo que, lo que anteriormente era un conocimiento teórico, pasó a ser parte de su vida:

La angustia no es por ningún motivo concreto, ni de ningún objeto externo, es miedo de uno mismo, de nuestras decisiones, de las consecuencias de nuestras decisiones. Por ejemplo: Se puede observar en Virginia Woolf que padece de trastorno bipolar, sintiendo que no es dueña de

sí misma, que va perdiendo el juicio de la realidad, lo que le provoca gran angustia. (Comunicación personal, 2017, EF5).

La transposición didáctica procuró que el estudiante formara subjetividades críticas que no solo se quedaran en la retención o en el parafraseo de los autores clásicos, sino que se desarrollaran las competencias críticas existentes en cada uno de ellos. El diseño de estrategias de enseñabilidad y aprendibilidad, potenciado a través de medios visuales y multisensoriales, se convierte en la nueva alternativa didáctica para que el educando proponga una transformación e interacción de la enseñanza de la filosofía con el aprendizaje a través de los medios cinematográficos.

Esto implica que el joven compare los contenidos filosóficos y literarios planteados por Sartre con el análisis de una película actual en donde él se ve implicado. Por consiguiente, el recurso tecnológico multimedial crea un ambiente exploratorio interactivo que permite la reflexión filosófica en torno a un tema delimitado: la angustia ante la libertad personal.

De esta manera, la didáctica de la filosofía contribuye a la transformación del saber científico a un saber al uso de los estudiantes, es decir, un saber basado ahora en la práctica, en la reflexión personal y en la argumentación producto de la investigación. Por lo tanto, la transposición didáctica que se hace de la filosofía sartreana resulta de la racionalidad gestionada por el joven, cuyo principio parte del pensamiento del autor francés y culmina en el auto análisis o la sostenibilidad del discurso con un razonamiento filosófico propio.

Toda didáctica de la filosofía, en primer lugar, busca su fundamento que surge primordialmente de la necesidad de decir lo que el autor comprende por “filosofía” y “filosofar”. Luego, se debe precisar las relaciones entre la filosofía y su didáctica. A continuación, se trata de saber cuál será el tema de esta enseñanza ‘la filosofía tanto como la didáctica de la filosofía se dan cuenta muy

bien del hecho que hay evidentemente diferencias significativas entre las otras disciplinas (y materias escolares) y la filosofía, en lo que tiene que ver con el objeto de investigación y los conocimientos que ellas ofrecen. (Gómez Mendoza, 2003, p. 28).

La didáctica de la filosofía logra que los educandos descubran, interpreten y reflexionen, para sí mismos, la mayor parte de la información que se les brinda en cada una de las actividades, cuyos símbolos e imágenes ayudan a reforzar el conocimiento adquirido con anterioridad. Asimismo, en la perspectiva del aprendizaje de los estudiantes, permite que se formen de modo más eficiente y sencillo o que haya una debida asimilación de la información, al punto de hacerlo parte de sus vidas escolares, familiares o sociales, dado el amplísimo lenguaje visual, mental y todo el aprendizaje multisensorial que posee.

De la misma manera, la didáctica de la filosofía permite que el joven se motive en la búsqueda personal del tema que se aborda en el aula, de forma que pueda comprender el mundo que lo rodea y los acontecimientos cotidianos que afectan su vida. En este caso particular, la película ‘Las Horas’ procura tanto la comprensión óptima del concepto de la angustia en Jean-Paul Sartre, como la adquisición de capacidades para analizar el comportamiento de los diferentes personajes, para distinguir cuándo uno de estos se halla frente a la angustia sartreana, o frente a cualquier otro sentimiento de culpa o miedo.

Ciertamente, con la didáctica el estudiante inicia un proceso de reflexión personal frente a las acciones, palabras y pensamientos que se tuvieron en el pasado, que se viven en el presente y que se proyectan a futuro, tanto en el ámbito personal como en el familiar, profesional, religioso, político, entre otros, a partir de las preguntas que surgen de lo que aprende en el aula junto con el docente y los demás compañeros. En otras palabras, conocer sobre la angustia de Sartre a través

de la didáctica, despierta la curiosidad por saber si lo que se hace, se piensa o se dice en el presente produce algún efecto frente a su vida y la vida de los demás.

El cine, como mediación didáctica, ordena cognitivamente los conocimientos y descubre diferentes situaciones reales en donde se ve reflejado el saber, generado por la ayuda de este medio. De igual manera, facilita la identificación de sujetos con el discurso. Por todo esto, se comprende la didáctica de la filosofía como el proceso por el cual el estudiante participa activamente, desde su experiencia, tanto en la construcción de un conocimiento como en la comprensión del mismo, brindando de forma crítica y argumentativa a la sociedad sus propios pensamientos y conclusiones filosóficas en torno a un tema específico.

De igual forma, el comentario del estudiante EGF6 de la categoría de didáctica, encuentra que dicha implementación le permitió observar que este proceso de enseñanza-aprendizaje toma sentido y se da, sin lugar a dudas, con más intensidad y rapidez al verse direccionado por cierta mediación o herramienta que lo facilite, por ejemplo la audiovisual, en donde éste pudo participar activamente ofreciendo sus puntos de vista y creando conocimientos alternos distinto a los que se leían:

Bueno, hay profesores que en vez de enseñarnos, están enfocándonos a la fuerza, como “usted tiene que pensar así, si usted va a hacer profesor tiene que pensar así, tiene que enseñarle a sus hijos así”. Entonces se pierde la interacción con el profesor, entonces ya no es la relación: estudiante aprende y docente enseña, sino es como generar una interacción y el docente, por ser docente pueda aprender de eso. (Comunicación personal, 2017, EGF6).

Por lo anterior, en el quehacer educativo los roles de docente y estudiante, han de ser asumidos desde una relación horizontal que se complementa entre quien enseña y quien aprende. Distinto es, cuando se dilata la relación paralela entre los sujetos, creando una jerarquización que

desplaza a uno de los dos, que en la mayoría de los casos es el educando. Esto produciría, de manera inmediata, un adiestramiento en reglas y datos, más no un aprendizaje autónomo y libre por parte del estudiante.

Es una forma de aprendizaje que engecece el conocimiento, que se ha de rechazar según el estudiante. Por ello, el quehacer educativo debe tener un carácter relacional que permita que el docente desde el diálogo con los estudiantes y sus necesidades, logre efectivamente la recreación de los saberes.

No se trata sin duda, para el profesor de filosofía, de crear los conceptos, de crear una filosofía; pero recreándolos haciendo presente un pensamiento que tiene la eficiencia para nuestro pensamiento entre tanto. Ambición difícil sin duda, pero sin esta recreación, está puesta en movimiento, los conceptos de la tradición y de la modernidad filosófica no son más que piedras arrojadas allá, donde los fósiles testifican pensamientos muertos, desaparecidos. Es en este sentido que se dice a menudo que el profesor es el autor de su propio curso. (Gómez Mendoza, 2003, pág. 44).

La labor enseñabilidad-aprendibilidad, exige que se distinga el rol del docente y del formando para que se garantice un sano proceso. El docente enseña aprendiendo del estudiante, a medida que recrea los conceptos desde la transposición didáctica, él incluye en su saber sabido lo que recoge constantemente del educando. Esto permite ver una labor dinámica y equilibrada en quien enseña y en quien aprende.

El estudiante es quien recibe lo recreado, quien aprende del recreador del conocimiento; su tarea no se reduce a recibir sin más, él recibe y a su vez emite. Eso que transmite le permite a quien enseña concretar si hay o no asertividad en la enseñanza y en el aprendizaje. De esta

manera, la labor del estudiante también es dinámica y con un amplio sentido dentro de la misma didáctica de la filosofía.

Dado que el formador es el primero en comprender lo que se va a enseñar, su labor, radicarán en ser el autor de su propio curso, siendo facilitador en la relación horizontal: estudiante - docente; sin embargo, es el mismo estudiante quien construye, autónoma y activamente, un nuevo conocimiento desde su experiencia personal, familiar e institucional. Por ello la didáctica de la filosofía ha de permitir que ambos sujetos entren en contacto desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la transposición didáctica entendida como el proceso que transforma el saber que se enseña a un saber enseñado, es aquella que facilita que el estudiante participe activamente, desde su experiencia, tanto en la construcción de un conocimiento como en la comprensión del mismo, brindando de forma crítica y argumentativa a la sociedad sus propios pensamientos y conclusiones filosóficas en torno a un tema específico; y permitiendo que ambos sujetos entren en una lógica dialogal en el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad.

3.1.4. La transformación personal y social, producto de la didáctica de la filosofía.

El análisis de la película ‘Las Horas’ frente a la angustia de Sartre, realizada antes de la implementación del Grupo Focal, arrojó también un nuevo resultado, a saber: El EF8 manifiesta que la consecuencia de nuestras decisiones es la acción o el movimiento hacia la realización de una u otra cosa desde la libertad misma del hombre hasta su responsabilidad ante los demás. Por ello, la transformación, en la enseñanza y el aprendizaje, no sólo concierne a la persona individual sino que se proyecta hacia o en favor de los otros.

En la película se puede ver que la angustia no es algo que venga al hombre desde el exterior. Sino que surge desde su interioridad, de la posibilidad de su acción. En este sentido la angustia se diferencia claramente del ‘miedo’. El miedo es exterior y la angustia es la consecuencia de elegir, es la consecuencia de mi responsabilidad porque no puedo dejar de obrar como dice Sartre. (Comunicación personal, 2017, EF8).

La transposición didáctica de la filosófica crea las condiciones necesarias para que el estudiante potencie y descubra su capacidad para filosofar, esto es, conduce al formando a una reflexión filosófica propia mediante conceptos, problemas y términos. La didáctica, que no es ajena a la filosofía, facilita su adecuada enseñanza, desde su carácter formativo e informativo, y el aprendizaje, en cuanto sus características analíticas, críticas y prácticas. Por medio del cine, el estudiante se pone en contacto con el mundo exterior y lleva la realidad de la calle al salón de clases. Asimismo, refuerza lo que construye con el docente durante el proceso didáctico y motiva a filosofar con la ejemplificación e ilustración de datos en torno a un tema particular, para transformar su realidad y mejorar su relación con los otros.

De esta forma, la enseñabilidad y la aprendibilidad de la filosofía no son una mera transmisión de algún pensamiento antiguo, medieval o moderno de la filosofía, sino la construcción de las diferentes formas de pensar, sentir y actuar, complejizado en las realidades de los participantes y posibilitado en las expresiones críticas y argumentativas de los mismos.

La didáctica designa entonces el trabajo reflexivo que un saber hacer hace sobre sí mismo, la interrogación que la conduce sobre sus fundamentos, sus conceptos, sus métodos, sus campos de aplicación y sus límites. La didáctica de una disciplina es entonces teórica y epistemológica. La didáctica no debería pasar sobre este hecho, ni confundirse con el saber mismo ni con la pedagogía. (Gómez Mendoza, 2003, p. 19).

Ciertamente, realizar una síntesis o una reseña de los temas abordados en filosofía resulta útil dentro de las aulas. Sería fácil repetir las palabras de un autor moderno sin llegar a comprender el contenido filosófico que posee. No obstante, eso no contemplaría en su totalidad uno de los desafíos de la enseñanza de la filosofía: aprender a filosofar, esto es, afrontar la totalidad de lo real e inquietudes del hombre para hacerlos conocimiento y motivo de debate.

Por esta razón, el medio audiovisual es el que hace que el estudiante logre, satisfactoriamente, llevar todo el contenido filosófico, psicológico, antropológico y ético que poseía el filme a su misma realidad, y que pueda intentar comprender el concepto existencialista de angustia en Jean-Paul Sartre. No de forma arbitraria y forzando las palabras o el texto mismo del autor, sino de modo espontáneo y reflexivo a través de los actos de los mismos personajes, previa investigación y análisis del tema abordado.

El video es una excelente herramienta para producir un ambiente exploratorio interactivo propicio tanto para el docente como para el estudiante. Permite, a su vez, que se formen imágenes complejas de situaciones problema en múltiples modalidades y así propongan, perspectivas de análisis o de soluciones alternativas a estos.

Lo cual quiere decir, que los estudiantes son capaces de recrear un concepto dentro de los distintos escenarios tanto para una mayor comprensión y estudio, como para que se abra un camino de transformación personal y social. Por ejemplo: Al Llegar el estudiante a la conclusión de que la consecuencia de nuestras libres decisiones es la acción o el movimiento a la realización de una u otra cosa, es el producto de un progresivo análisis del concepto sartreano de angustia, a partir de la experiencia y de las mediaciones ofrecidas por el docente, que llevan al estudiante a adentrarse en su vida y a transformarla en favor de sí mismo, de su familia, de la institución y de la sociedad en general.

La didáctica de la filosofía, en últimas, es el proceso que ayuda al estudiante en su búsqueda del conocimiento, mediante la comprensión de un tema concreto y la reflexión del mismo desde su realidad en pro de una transformación personal y social.

Paralelamente, en el comentario tomado del Grupo Focal se presenta la importancia que le da el estudiante EGF1 a la película por la facilidad que le ofreció para entender y comprender el concepto filosófico de la angustia de Jean-Paul Sartre desde lo que se vive a diario, por ello se considera relevante que para que exista una mejor aprehensión de lo que se va a enseñar se realice un proceso que utilice herramientas que ejemplifiquen las problemáticas de la vida real y que se haga comprensible a la vista de estudiante:

A mí me gustó mucho. Yo también salí en el video y, aunque el tema de la angustia a veces es difícil de explicarlo en teoría, es mucho más sencillo cuando lo vemos en una situación que vivimos a diario. (Comunicación personal, 2017, EGF1).

En ocasiones, el estudio de la filosofía se limita al estudio de la historia de la filosofía sin más y se olvida que su estudio, desde la tecnicidad, no permite un desarrollo de la misma disciplina. Es por ello que se hace necesario que el estudio del saber filosófico sea orientado hacia una apropiación intelectual que lleve a la persona a hacer filosofía. Tal experiencia de introducción al quehacer filosófico ha de ser conservado y animado desde un punto de vista personal, en donde el sujeto que la desarrolla busque respuestas a su ser y formule preguntas fundamentales para su existencia.

De esta manera se puede afirmar que hay que comprender la filosofía sin salir de ella; la didáctica de la filosofía llevó a que el estudiante se sitúe dentro de esta área para aprender a filosofar y no de otra manera. Esto permite pues, que se hable de un ejercicio filosófico encarnado que permita una enseñanza actualizada y basada en las condiciones del estudiante.

Se comprende entonces porque la problemática de una didáctica de la filosofía gira alrededor, como dice Kant de aprender a filosofar... La traducción didáctica de esta fórmula es el aprendizaje del filosofar: el filosofar porque se trata de un acto fundador de esta disciplina: el aprendizaje porque se trata de saber cómo el alumno va poder asumirse para iniciarse en el pensamiento. (Gómez Mendoza, 2003, pág. 71).

La transposición didáctica más allá de llevar el saber de un uso disciplinar a un uso enseñable, debe buscar hablar a la vida cotidiana del estudiante. Se tenía que partir de su realidad para llegar nuevamente a ella con una comprensión de un concepto filosófico y con una nueva forma de observar su realidad. Es así que la transposición didáctica hizo que el estudiante volviera a su realidad para que ese constructo le sirviera para leer su propia vida de una forma distinta, manifestando con ello un auténtico aprendizaje.

Para ello, hay que comprender que la didáctica de la filosofía a que se hace relación en esta investigación, no solo posibilita al estudiante para que se sitúe en el pensamiento filosófico de un autor, sino que también logre hacer filosofía por sí mismo. Esto resultó en un ejercicio encarnado de tal saber, dado que el educando, al comprenderlo, lo empezó a asumir desde su realidad. Es así que la trasposición didáctica tomó un constructo del conocimiento filosófico y buscó que sea comprendido, asimilado e hiciera que se generara un impacto en la realidad del sujeto, evitando pues, reducirse a la mera memorización de conceptos.

En definitiva, la didáctica de la filosofía permite al estudiante un ejercicio encarnado del saber filosófico, y lo ayuda en su búsqueda del conocimiento, mediante la comprensión de un tema concreto y la reflexión del mismo desde su realidad, en pro de una transformación personal y social. De esta forma, la didáctica de la filosofía al tomar un constructo del conocimiento filosófico, hace que el estudiante comprenda, asimile y genere un impacto en la realidad del

mismo sujeto y de aquellos que lo rodean. Por ello, la transposición didáctica más allá de llevar el saber de un uso disciplinar a un uso enseñable, busca hablar directamente a la vida cotidiana del estudiante, desde el aprendizaje dialógico y la construcción de un saber argumentativo e innovador.

3.2.La angustia desde Jean-Paul Sartre.

3.2.1. La angustia como reconocimiento de la libertad del hombre.

Dentro de los comentarios hechos por el EF7 en la discusión en torno a la angustia sartreana, hizo relación a la libertad como principio rector en el ser y en el quehacer humano, en tanto que lo posibilita para pensar, actuar y sentir. Asimismo, el estudiante entiende la libertad como aquel sentimiento que produce angustia en el hombre ya que propicia la transformación de los esquemas de vida en los que se encontraba inmersa la persona.

La película muestra cómo tres mujeres en diferentes épocas, poseen aspectos en común, esto incluye todos sus problemas, todas cuestionan la felicidad que cada una tiene en su vida; ellas cada vez que tienen la posibilidad, intentan complacer a esta o a todas las personas que estén mal, debido a que eso es normal en la vida de ellas. Ellas crean en su mente una duda de todas las decisiones que han tomado y que podrían tomar, mirando si es bueno o es malo y si sería lo mejor seguir tomando estas decisiones por este estilo. Al final de la película se les presenta una oportunidad de decidir cada una por aparte lo que en verdad quieren, les gusta o creen que es lo mejor para hacer. (Comunicación personal, 2017, EF7).

Para el estudiante, la libertad y la angustia propuestas por Jean-Paul Sartre juegan un papel esencial en la vida del hombre, dado que piensa en su futuro desde lo que hace en el presente. Todo lo que se había tornado normal o repetitivo en su cotidianidad (ir a la escuela,

obedecer a sus padres, rezar por las mañanas, levantarse a una u otra hora) es puesto en duda y reflexionado de modo crítico para encontrar su verdadero sentido y alcance.

El hombre puede optar por vivir la libertad, ya que ésta le hace crear valores o acciones que no emerjan de normas exteriores que se deban obedecer, sino del resultado de las actitudes que se vayan tomando conscientemente en la vida. Entiende ahora la libertad como la transformación del vivir humano y la angustia como la consecuencia producida por la decisión tomada luego del enfrentamiento entre lo que es bueno para otros y lo que es bueno para él. Cuando el ser humano es consciente de su libertad, puede crear estándares o pautas que lo lleven a vivir una verdadera felicidad, porque sus sueños y objetivos no parten de lo que manifiesten o quieran los otros, sino de aquello en lo que se siente bien. Es la libertad la que lo ayuda a entender su misión dentro de la institución a la que pertenece, dentro de su núcleo familiar, y dentro de la sociedad.

La libertad humana precede a la esencia del hombre y la hace posible; la esencia del ser humano está en suspenso en su libertad. Lo que llamamos libertad es, pues, indistinguible del ser de la «realidad humana». El hombre no es primeramente para ser libre después: no hay diferencia entre el ser del hombre y su «ser-libre». (Sartre, 2005, p. 30).

Para Sartre, la libertad es el ser de los hombres que debe hallarse desde el mismo momento en que tomamos conciencia de él; es la nada que nos conduce a elegir sobre nosotros mismos y sobre nuestra existencia. En otras palabras, la libertad es parte del ser de toda persona, aunque se quiera renegar de su presencia. Para él, la sola negación o duda, ya es un indicio de que actuamos y pensamos de modo diferente: de modo libre.

La didáctica de la filosofía implementada en la presente investigación, por su lado, lleva a que el estudiante reconozca que, como personas, debe percatarse de la libertad, de modo que se

reflexionen sobre las consecuencias que acarrearán los actos o las palabras del hombre. Siendo así, la libertad es la que hace que el sujeto pueda cambiar la dirección de su vida de acuerdo a sus decisiones o, por el contrario, que pueda entenderla con mayor satisfacción.

Como Sartre, el estudiante es consciente que existen ciertas cosas que se encontraban antes que nació y que de cierto modo restringen nuestra libertad, tal es el caso del lenguaje, del lugar donde nacimos, etc. Sin embargo, aunque no se pueda cambiar el entorno por alguna razón, sí se puede elegir transformar la forma de ver la realidad y darle un significado que no vaya en contraposición a lo que los hace ser felices. Siendo así, la libertad, gestora de la angustia en el hombre, hace que el la persona haga una introspección a su vida e identifique la forma de cómo vive su libertad ante los demás.

De igual forma, en el comentario, correspondiente al primer apartado tomado de la Mesa Focal referente a la categoría ‘angustia’, el EGF4 hace énfasis en la libertad que debe buscar cada persona para construirse así mismo, siendo esta una responsabilidad que le ayuda vivir autónomamente:

Pues si tenemos en cuenta el ambiente del Colegio, pasa mucho en Once y mucho más cuando vamos a salir a las universidades a estudiar. Algunas veces hay padres de familia que dicen: Yo soy ingeniero, mi abuelo fue ingeniero, en fin, y quiero que usted sea ingeniero. Eso es lo que a uno lo reprime como de su propia libertad como decía Sartre. Y no es que sea malo estudiar una carrera u otro, lo malo es estudiar lo que uno no quiere y vivir toda la vida haciendo lo que le dicen. (Comunicación personal, 2017, EGF4).

La concepción de libertad que propone el existencialismo sartreano se presenta cuando el hombre empieza a regirse por su subjetividad, es decir, cuando toma conciencia de su capacidad de decisión y autodeterminación; es aquí donde reside lo que hace que el hombre sea. Por ello,

las decisiones dan razón de la libertad de una persona, dado que devela su capacidad para construir su propia esencia.

La esclavitud empieza cuando el sujeto se sumerge en las decisiones de los otros o en lo que ya está establecido (por ejemplo: la cultura), y olvida emprender su propio camino. Para Sartre, esto significa quedarse en “el ser en sí”, dado que es lo que está establecido y está afuera del sujeto. Es así que si el ser humano hace lo que los demás esperan de él, atenta contra su propia esencia y libertad, reprimiéndose a sí mismo. Por este motivo, el comentario del estudiante EGF4 busca mostrar que lo malo no son las opciones que le proponen los demás, sino que en aquellas no está la decisión libre del sujeto.

El hombre, tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Sólo será después, y será tal como se haya hecho. Así, pues, no hay naturaleza humana, porque no hay Dios para concebirla. El hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como él se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso hacia la existencia; el hombre no es otra cosa que lo que él se hace. Este es el primer principio del existencialismo. Es también lo que se llama la subjetividad, que se nos echa en cara bajo ese nombre. (Sartre, 2004, p. 31).

Para el existencialismo sartreano, el hombre al ser consciente de su existencia, ha de crearse a sí mismo y buscar su libertad. Dado que para poder definirse como una persona que existe y da razón de su propia existencia desde la construcción de su esencia, el hombre debe partir su subjetividad.

Para el estudiante, al igual que en Sartre, la subjetividad es entendida como el estado en que el hombre es consciente de su sujeto individual, y en la que encuentra una responsabilidad

mayor con la humanidad, que le hace elegir lo bueno. La subjetividad le permite construir su esencia desde lo que él hace, ya que lo que él es se basa en la conciencia de su propia libertad.

Por tanto, la libertad es la responsabilidad de construirse a sí mismo sin olvidar a los demás, de saberse incompleto y desligado de algún ente que lo guía. Esta concepción permitió a los estudiantes de la presente investigación, comprender que cada persona es responsable de su libertad y sin excusa alguna es esclavo de ella dado que él mismo ha de construir su propia esencia.

Por lo anterior, podemos afirmar que la conciencia sobre nuestro ser de libertad, desde el mismo momento en que nacemos y nos movemos, nos hace conscientes de las responsabilidades que acarrearán nuestras acciones y palabras. Además, de acuerdo a los resultados arrojados en los procesos didácticos puestos en práctica en la presente investigación, la libertad nos posibilita para que podamos tener una perspectiva diferente de nuestra realidad, de modo que logremos transformarla o cambiarla, teniendo en cuenta nuestras posibilidades y metas en la vida.

3.2.2. La Angustia y su incidencia en la formación del sujeto.

Cuando se habla de la libertad en Sartre, inmediatamente se tiene que hablar de la angustia. Para el EF1 la libertad que surge en cada uno de los personajes del filme hace que nazca instantáneamente en ellos un sentimiento de angustia que coloca en tela de juicio el Modus Vivendi al que estaban acostumbrados, y cambien el paradigma anterior a nuevos modelos que vayan acorde a sus sueños y metas.

Dado que para Sartre la angustia es la forma por la cual el ser humano se da cuenta qué es o qué no es, podemos decir que la película sí expresa claramente cómo la angustia explica nuestra razón de ser, un ejemplo muy claro de eso es cuando Laura Brown, la mujer embarazada, al finalizar su

lectura de la obra de Virginia Woolf, se da cuenta que su vida, que podría ser considerada como feliz para la época, no lo era, ya que ella podía no ser la mejor para sus hijos y su marido, y además la vida que llevaba en ese momento podía no ser la mejor para su existencia. (Comunicación personal, 2017, EF1).

La angustia en Jean-Paul Sartre, tal como lo comprende el estudiante, no proviene de ningún lado o fuerza exterior a la persona, sino que nace en nosotros mismos. Dicha angustia surge del miedo ante un intento por realizar alguna cosa, que podría ser buena o mala, según haga sentir a la persona satisfecha y feliz. La angustia sartreana procura que el hombre descubra su libertad innata y la responsabilidad que recaen en sus actos. Es un sentimiento que se da en el presente en vista a los acontecimientos pasados y con una proyección hacia el futuro.

Para el estudiante, este concepto crea una inconformidad en el ser humano, al punto de cambiar el paradigma de felicidad que se tenía e instituir un nuevo modelo que parte de la introspección que haga de sí mismo. Es un constante cuestionamiento hacia las cosas que suceden a su alrededor y la toma de conciencia de su ser frente a su entorno o al entorno del otro.

De esta forma, la angustia sartreana lleva al educando a reconocer su libertad frente a los demás y con ello, a ser capaz de decidir responsablemente por sí mismo sobre aquello que hace o puede hacer. Desde su nada o ser interior, logra salirse de los esquemas estipulados en los que se encontraba sumergido y plantear alternativas innovadoras que sirvan para alcanzar sus objetivos en la vida, tanto a nivel personal como profesional, familiar y social. Desde una óptica existencialista, el estudiante advierte que la esencia misma del hombre se encuentra en una constante construcción y que no está sujeta a parámetros externos sino a nuestra libertad.

Llamaremos angustia, precisamente, a la conciencia de ser uno su propio porvenir en el modo del no serlo. Y la angustia soy yo, puesto que, por el solo hecho de que me transporto a la existencia

como conciencia de ser, me hago no ser ese pasado de buenas resoluciones que soy. (Sartre, 2005, p. 35).

Con la didáctica implementada, la comprensión de la angustia toma gran relevancia tanto para entender el pensamiento sartreano como para reflexionar sobre los actos que se realizan a diario por parte de los estudiantes. Por un lado, se parte del hecho de que el hombre, de modo autónomo, toma plena conciencia de la elección de su ser, para comprender que dicha conciencia es lo que se traduce como el sentimiento de la angustia y de la responsabilidad.

Por otro lado, la angustia, entendida no como miedo a algo que proviene fuera del hombre, sino que nace de sí mismo, de sus decisiones y de sus consecuencias, hace que el hombre se pregunte sobre el sentido de su vida y que entienda su realidad tanto a nivel familiar como escolar; ya no como una obligación o prohibición, sino como aquello que lo conducirá a ser una persona dialógica, crítica y segura de sí misma.

Ahora, el estudiante mira al futuro y su porvenir dentro de la sociedad donde se encuentra; toma conciencia de su libertad para construir vivencias más plenas y felices. Por otro lado, no se puede entender la libertad y la angustia sin mirar al pasado. Los sucesos pretéritos son aquellos que nos dan la pauta en el presente, para que podamos transformar una realidad sin dañar la de los demás. Esto es, nos hacen vivir la libertad desde la responsabilidad hacia el medio ambiente, hacia la familia, hacia la escuela, hacia el país mismo, pero en vistas a un crecimiento personal integral (académico, religioso, económico, político, etc.).

Por otra parte, el EGF1 encuentra que la concepción de la angustia concebida por Sartre se halla en unión con la libertad, y relacionada con la responsabilidad que emerge del hombre. Por consiguiente, es elemental que el sujeto logre enfrentarse autónomamente a sus obligaciones:

Yo no creo que ella quería destruir el pasado, al contrario, quería volver al lugar de dónde venía porque en aquel lugar era libre. Me imagino que se refería con la frase a las obligaciones que tenía, que esas mismas obligaciones lo pueden esclavizar a uno y que es donde uno pierde la libertad y después de la libertad, la existencia. Hay que enfrentarse a esas obligaciones para ser libres. (Comunicación personal, 2017, EGF1).

La angustia surge cuando el ser humano emprende su camino hacia la libertad, justo al verse obligado por sí mismo a empezar a decidir. Esta no es una actitud psicológica y meramente emotiva, sino que es existencial, dado que permite que la existencia empiece a tomar sentido desde las decisiones del sujeto.

Tras la frase “hay que mirar la vida de frente” de la Película de *Las Horas*, el estudiante manifiesta que la vida, entendida existencialmente, debe ser afrontada desde la realidad cualificada desde los hechos pasados, es decir de las experiencias obtenidas; y desde el presente en dirección al futuro que traza lo que será el sujeto. Tal futuro al no presentarse aún, hace que en el sujeto nazca la angustia y lo lleve a buscar nuevos horizontes y posibilidades para saberse libre. Esto significa que la vida se empieza a afrontar desde lo que se es y siempre en dirección hacia lo que será el sujeto.

La angustia es, pues, la captación reflexiva de la libertad por ella misma; en este sentido es mediación, pues, aunque conciencia inmediata de sí, surge de la negación de las llamadas del mundo; aparece desde que me desprendo del mundo en que me había comprometido, para aprehenderme a mí mismo como conciencia dotada de una comprensión preontológica de su esencia y un sentido prejudicativo de sus posibles; se opone al espíritu de seriedad, que capta los valores a partir del mundo y que reside en la sustantificación tranquilizadora y cosista de los valores. (Sartre, 2005, p. 37).

La angustia, desde Jean-Paul Sartre, aparece cuando la persona se desprende de su realidad, del mundo o del “ser en sí”, es decir, cuando toma conciencia de su libertad. De tal manera, se ha de entender desde la captación reflexiva de la libertad, en cuanto que la angustia inicia cuando el sujeto se encuentra ante la tarea de elegir autónomamente entre diversas posibilidades.

El comentario del estudiante EGF1 muestra la predominancia de enfrentarse a sí mismo para encontrar la libertad. Este enfrentarse a sí mismo implica desalinearse de aquello que constantemente lo esclaviza y así, mediante la angustia, alcanzar la libertad. Este concepto pues, encuentra sentido cuando el sujeto se percibe lanzado hacia el “ser para sí”, es decir el ser que aún no es pero que se encuentra en constante construcción. Es divisar el hombre en constante construcción de su esencia. No se queda en el “ser en sí” que son las cosas como son o estables, sino en el “ser para sí”, que es el ser en constante proyección. Es así que el hombre que se construye a sí mismo, posee la angustia no como un estado anímico negativo, sino como actitud reflexiva ante la libertad.

En conclusión, la angustia fue entendida, desde la didáctica implementada, como el sentimiento que se une a la libertad del hombre en cuanto que inicia desde el momento en que el sujeto ejerce autonomía sobre sí mismo y sobre su entorno. Ella aparece cuando la persona tiene la tarea de elegir entre diversas posibilidades, involucrando una responsabilidad personal y colectiva.

Del individualismo a la corresponsabilidad universal.

En este apartado se logran observar dos dimensiones fundamentales en el estudio de la angustia de Jean-Paul Sartre: En primer lugar, *la individualidad* relacionada en el enunciado del

estudiante EF9, quien pone a la angustia como un sentimiento que debe descubrirse por sí mismo y en la individualidad humana, es decir, aquel que no requiere de la intervención de otra persona. Y en segundo lugar, la universalidad basada en la dimensión social o colectiva acuñada por el filósofo francés, en donde la libertad va concatenada al fin mismo de la humanidad.

Básicamente la película nos deja ver que la angustia es del hombre y solo del hombre y que los demás no deben angustiarse por lo que le pase al otro, sólo es uno quien debe angustiarse por lo de uno. (Comunicación personal, 2017, EF9).

La realidad actual hace que el hombre piense por sí y para sí mismo, en otras palabras, que se defina desde su subjetividad sin tener en cuenta a los otros. Para el estudiante, la angustia de Sartre es un concepto que parte y termina en la individualidad del ser humano y no trasciende hacia los demás, es decir, solo puede entenderse desde las decisiones que recaen sobre uno mismo y nada más.

Puede que se piense que lo esencial y lo fundamental en la vida de cada persona corra el riesgo de ser devaluado y reemplazado por propuestas alienantes o subordinadas que eliminen en su totalidad la libertad del hombre para decidir, para hablar, para actuar, etc. El problema radicaría simplemente en determinar lo que me hace ser libre. Lo que conllevaría, a su vez, un alejamiento de aquello que no nos permite vivir como se quiere y como se desea.

Es necesario, por tanto, negar su realidad alienante para definirse tal y como él es. Se piensa aún la angustia como un desligamiento de las cadenas que nos colocan de niños y que no nos dejan ser libres, es decir, de aquello que nos hace ser obedientes, organizados, creyentes, entre otros. Sin embargo, el pensamiento Sartreano pone un nuevo elemento a esta propuesta.

Así soy responsable para mí mismo y para todos , y creo cierta imagen del hombre que yo elijo; eligiéndome, elijo al hombre. Esto permite comprender lo que se oculta bajo palabras un tanto grandilocuentes como angustia, desamparo, desesperación. Como verán ustedes , es sumamente sencillo. Ante todo, ¿qué se entiende por angustia? El existencialista suele declarar que el hombre es angustia. (Sartre, 2004, p. 35)

El pensamiento existencialista ateo de Jean-Paul Sartre, ciertamente lleva a decir que la angustia soy yo, en tanto que puedo decidir sobre mí mismo y sobre mi existencia. No obstante, la conciencia de la responsabilidad que, en un principio, recaía sobre mí, ahora se incrementa al percatarse que nuestra elección no se refiere solo a la esfera puramente individual, sino que acoge a las personas que nos circundan.

Entonces, de la angustia podemos decir que posee una dimensión social, en tanto que cuando se elige un proyecto de vida que nos haga ser felices, también estamos eligiendo un modelo de humanidad, un modelo en el cual se involucran las demás personas. Sería injustificable pensar que la vida podría llevarse por sí solas sin tener en cuenta a los demás.

La didáctica de esta filosofía implementada, permitió que el estudiante recordara que el sentimiento de la angustia planteado por Sartre lo conocen todas las personas que tienen responsabilidades, cuya mirada se vuelca hacia el otro y no sólo hacía sí mismo. Por ello, cuando una persona elige, no lo hace de forma egoísta, sino que sus decisiones están mediadas por el aporte positivo o negativo hacia las demás personas. Por tanto, en Sartre no se puede hablar de la exclusión de los demás, por el contrario, se debe promover una corresponsabilidad frente a la otra persona, orientada al bien.

Por otra parte, el estudiante EGF1 desde su comentario rescata el carácter universal de la libertad y la responsabilidad frente a la otra persona. Manifiesta que en un momento específico

de la existencia el sujeto inicia a determinarse por sus propias decisiones, y se halla con la responsabilidad de tener que ser libre y elegir las mejores decisiones que lo involucran a él y a toda la humanidad, dado que al adoptar cierta elección para el sujeto, también involucra, implícitamente, al otro:

Yo creo que depende la edad, hay un momento de la vida en que uno puede decidir si hace lo que quiere o si sigue haciendo lo que le dicen. Por ejemplo, yo puedo decidir si voy o no a una fiesta y quedarme allí hasta tarde, aun sabiendo que mañana tengo clases o tengo un trabajo para hacer. Hay es que asumir la responsabilidad pero vivir lo que uno quiere hacer y con lo que te hace feliz. (Comunicación personal, 2017, EGF1).

Cuando una persona se vuelve consciente de su realidad, de su vida y del otro, busca construirse a sí mismo sin evadir lo mencionado. Aquello que le tocó asumir en su vida temprana como su nombre, lugar en el que nació, su misma familia, entre otras, pertenecen a lo que a él se le ha dado y de donde tiene que partir a construirse. La conciencia de la libertad es lo que lo lleva a reconocer que posee una responsabilidad, consigo mismo y con los demás, la cual se completa inmediatamente con la Angustia.

La angustia es pues, la que hace que el ser humano sienta el peso de la responsabilidad de decidir y empiece a crear sus propias determinaciones. Es aquí donde reside el “Para-sí” que menciona Sartre, como conciencia de estar en libertad, de estar en constante dirección hacia las propias decisiones que hacen que el sujeto se elija y que elija a los demás, dado que todo lo que realiza el sujeto involucra la totalidad de la humanidad.

Esto significa que el hombre que se compromete y que se da cuenta de que es no sólo el que elige ser, sino también un legislador, que elige al mismo tiempo que a sí mismo a la humanidad entera, no puede escapar al sentimiento de su total y profunda responsabilidad. Ciertamente hay muchos

que no están angustiados; pero nosotros pretendemos que se enmascaran su propia angustia, que la huyen. (Sartre, 2004, p. 35).

El concepto de angustia aparece cuando el hombre se siente responsable de su libertad, de lo que llegará a hacer consigo mismo y de los demás. Ya que cuando el sujeto elige, elige a los demás, es decir, encuentra que sus decisiones no solo lo involucran a él. Esto permite concebir que en el existencialismo la elección libre de un sujeto no es fundamento del individualismo, sino que hay una alteridad que permite una implicación entre cada sujeto en cuanto que es libre.

De esta manera, podemos decir que es falso afirmar que en el existencialismo sartreano exista algún tipo ambición individualista que se gesta al decidir el sujeto. Más bien, la libertad y la angustia sartreana posibilitan una responsabilidad de constante alteridad. Por este motivo decía Sartre que el sujeto al elegir, también se convierte en legislador que compromete su ser al de los demás. Tal responsabilidad hace que el hombre perciba la angustia, la cual le consiente la necesidad de tomar las mejores decisiones.

En esta lógica, el estudiante puede comprender ahora su libertad como el sentimiento que produce angustia en el hombre al reconocerse responsable hacia el otro y hacía sí mismo. En todo caso, la didáctica de la filosofía, de acuerdo a la propuesta didáctica filosófica empleada en la presente investigación, más que entrar a censurar una u otra postura, procuró que este pudiera reflexionar sobre la libertad desde un enfoque tanto personal como colectivo. Tampoco buscaba uniformar el pensamiento de los sujetos, sino que se reflexionaran en torno a un tema específico y que, al mismo tiempo, fuera capaz de formular cuestionamientos de modo crítico o argumentativo y hallar alternativas de solución a cada uno de dichos interrogantes.

3.3.LaEscuela Católica Dominicana.

3.3.1. Dialéctica entre la pregunta y la respuesta desde una perspectiva dominicana.

La plataforma destinada a relacionar la angustia sartreana con la película ‘Las Horas’, llevó al estudiante (EF6) a preguntarse también sobre los conceptos de libertad y responsabilidad en el ser humano ante situaciones personales y comunitarias que tienen en su diario vivir. La respuesta que le pareció pertinente, en este caso, se encaminaba a la reflexión del verdadero sentido de la vida, esto es, hacia aquello que hacemos o debemos hacer, decidir u omitir ante tales contextos.

Para Sartre la angustia es la emoción o el sentimiento que viene de tener conciencia de libertad. Cuando nos damos cuenta de la libertad también nos damos cuenta de lo que somos y de lo que haremos porque depende de nosotros mismos, de que somos responsables de nosotros mismos y de nuestra conducta. Al relacionarlo con la película, cada una de las mujeres se ve afectada por la decisión que toma y que va encontrando en su cotidianidad, e incluso en el momento de ver las enfermedades que tienen ellas mismas o que tienen sus amigos que cuidan. (Comunicación personal, 2017, EF6).

El estilo pedagógico dominicano, en este caso, abre el espacio para que el estudiante se proyecte en la vida, teniendo en cuenta tres dimensiones: el hombre en sí, la sociedad y Dios. En primer lugar, el estudiante se autodescubre a sí mismo (sus capacidades, actitudes, virtudes y también sus defectos), para entender las problemáticas que se le presentan en el aula o fuera de esta. En segundo lugar, la didáctica de la filosofía desarrollada en esta investigación, le ayuda a mantener un diálogo con el otro. Con esto se quiere decir que mantiene una constante

comunicación tanto con el docente, como con los demás compañeros e incluso, con el medio facilitador proporcionado para la comprensión de un tema, en este caso particular, con la película y el término angustia de Sartre.

Por último, plantea la oportunidad de que el estudiante tenga una experiencia de predicación dominicana basado en la búsqueda y el encuentro con Dios. Esto es, que sea capaz, por sí mismo, de entablar una relación personal con Dios, desde la autorreflexión de su vida, el encuentro con el hermano y la comprensión de su realidad, y no de crear un paradigma religioso o de fe basado en una institución o creencia popular que se le ha inculcado desde niño.

En el caso anterior, hay que tener en cuenta que la construcción conjunta de un conocimiento, dentro de la escuela dominicana, parte de un constante planteamiento de preguntas y respuestas que llevan al educando a que adquiera una responsabilidad con la formación integral de la persona. La pregunta se convierte en la manera como se indaga y la respuesta el medio para construir el conocimiento. Es el mismo joven quien se acerca de frente al conocimiento que traía consigo, lo cuestiona, lo analiza detenidamente y luego, lo redirecciona hacia su vida presente y futura.

Al ser humano le es preciso preguntarse. Preguntarse y responderse, por sí mismo. Es el precio de la libertad y de su felicidad. De su felicidad humana, como humana, porque: ¿qué sentido tendría, para él, una dicha de esclavos o una bienaventuranza impuesta? (Sedano González, O.P., 2002, p. 51).

El espíritu dominicano y la tradición tomistaespecíficamente, procura que tanto los educandos y educadores, en primer lugar, se pregunten sobre su realidad, sobre los valores cristianos éticos y morales que existen en la sociedad, sobre la educación planteada desde la responsabilidad personal o comunitaria; y en segundo lugar, que se respondan los interrogantes

que surgen de la academia y de la vida cotidiana, de forma autorreflexiva y crítica. En otras palabras, la construcción conjunta del saber, tiene en cuenta la pregunta y la respuesta como signos de libertad personal y como camino hacia la felicidad colectiva.

La didáctica de la filosofía dentro de la escuela dominicana, impulsa a los estudiantes a detenerse en su realidad para interrogarla y construirla. Es una forma de humanización porque se tiene en cuenta la plena libertad del ser, para que pueda valerse por sí mismo y tomar decisiones que lo hagan responsable ante lo que aprende y lo circunda.

Asimismo, hace que el estudiante se abra a la experiencia de Dios desde lo que vive y siente, y no desde lo que se le enseña teóricamente o se le exige en la academia. De esta forma, la predicación dominicana, en favor de la búsqueda de la verdad, gestiona procesos de cambio y de nueva vida, fundados en la comprensión del misterio divino y la realización integral de la persona.

Por otro lado, el estudiante EGF3 encuentra que la concepción de la educación dentro de la escuela dominicana lleva a que el sujeto sea responsable de su propia formación y desde su diálogo con el docente y con su contexto pueda crecer y transformar su realidad. Niega que la falta de libertad conduzca a una determinación de la personalidad, en cambio esta es necesaria para que cada individuo elija por sí mismo desde un convencimiento personal.

Yo creo que nos enseñan a pensar diferente e independientemente de lo que nos quieran imponer.

En otras palabras, a pensar lo que nos dicen y escoger si eso me es útil o si prefiero lo contrario.

(Comunicación personal, 2017, EGF3).

La escuela dominica lleva al educando a que se encuentre interpelado por su realidad, y confrontado por los juicios que emiten otros sujetos, haciendo que este evidencie qué elementos

permiten su crecimiento personal y cuáles no. Es una preocupación de esta escuela, llevar al estudiante a su realidad para que pueda adquirir una mentalidad crítica y así transformarla, sabiéndose libre e independiente.

Esta manera de conducir al joven a la realización personal y al cambio de mentalidad, conlleva a que se introduzca como una obligación cristiana la responsabilidad social, en donde es el sujeto auto afirmándose que busca que su entorno evolucione. Y es algo que se inculca en el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad, cuando el docente y el estudiante se encuentran constantemente impulsados a referirse a su realidad.

Todo auténtico proceso educativo implica un continuo desarrollo de la primordial tendencia de autoafirmación y de autoentrega, de tal modo que el educando sea capaz de irse realizando sin referencia constante a la autoridad magisterial, no por una espontaneidad desordenada, sino por convencimiento personal y por enamoramiento entrañable de un Ideal, hecho criterio de interpretación y de praxis, tan personal y personalizado, que, a su luz y a su impulso, el joven, por sí mismo y desde dentro, sea realmente dueño de sus actos y de su destino; tan universal y sintetizante que sostenga su conciencia siempre y en todas partes y dé seguridad a su quehacer humano y a su comprometimiento cristiano, sin que tenga necesidad, en todo y sobre todo, de acudir a la instancia magisterial. (Sedano González, O.P., 2002, p. 66).

La escuela dominica, en la concepción de Sedano, conduce a una constante revisión de los procesos de formación que se gestan entre los estudiantes y los docentes, al diálogo entre la pregunta y la respuesta que se formula dentro y fuera del aula, y si estos están en dirección hacia la transformación del sujeto y de su realidad.

Esta constante revisión se presenta dado que la enseñabilidad y aprendibilidad dentro de la escuela dominicana, deben buscar que el docente dé los elementos necesarios para que el

estudiante sea capaz de crecer autónomamente, desde un convencimiento personal. Es de esta manera que se gesta en el sujeto un compromiso consigo mismo y con la sociedad, en cuanto que él hace viable que su formación sea libre y que tenga un contenido práctico en su entorno. Por lo tanto, la escuela dominicana busca que el estudiante se auto afirme y pueda ser responsable de su formación desde la dialéctica que se presenta con su formador a través de las preguntas que se generan, y a la vez con su contexto a modo de respuesta a estos interrogantes.

Es así, que la didáctica de la filosofía dentro de la escuela dominicana, busca que desde el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad, el docente impulse a los estudiantes a crecer autónomamente, a adquirir un compromiso consigo mismo y a detenerse en la realidad social para que la interroge y ayude en su construcción. Este contacto consigo mismo y con su contexto ha de estar impulsado por una experiencia de Dios, que le permita direccionarse constantemente hacia la búsqueda de la Verdad, mediante la resolución de las problemáticas que se generan en su entorno y cotidianidad.

3.3.2. La escuela dominicana y su influencia en la libertad del sujeto.

El estudiante (EF3), dentro del Foro de discusión en torno a la angustia de Sartre y la película ‘Las Horas’, pone de manifiesto un gran problema: Saber si la libertad de la persona (para hablar o actuar) se encuentra coartada por situaciones ajenas a la persona, que no lo dejan realizar dichas cosas; o por el contrario, se detiene por el mismo sentimiento de angustia ante la realidad de decidir y responder por el otro.

Las características del concepto de angustia en Sartre, sí tienen relación con la película “Las Horas”, ya que las tres mujeres viven momentos trágicos y sienten la presión de no hacer lo que

en verdad quieren hacer. En todas ellas hay sentimientos de culpa, depresión, inseguridad y también de baja autoestima. Me parece que no son capaces de decir lo que en verdad piensan y actuar en libertad, sino que deben disimular que son felices y que se sienten bien con lo que hacen. Yo creo que Richard cuando se suicida decide hacerlo para que Clarissa pueda ser libre y al mismo tiempo que él pueda dejar de sentir dolor. Esa es la decisión basada en la angustia de Sartre. (Comunicación personal, 2017, EF3).

La pedagogía dominicana impulsa al joven hacia una presencia profética en el mundo, es decir, a ser gestores de cambio y transformación social y personal, a través de la novedad, la fidelidad hacia lo que buscan incansablemente en su vida, e incluso, a vivir el evangelio fundado en Cristo Jesús.

La propuesta didáctica dominicana hace que el estudiante se forme en la libertad sin entrar a quedarse en un estado de indiferencia ante los demás. Hace que se ordene hacia su realización humana y cristiana, comprometiéndose, por autoconvicción y autodecisión, a alcanzar su bienestar y el de aquellos que lo rodean. De esta forma, el educando es capaz de ver, juzgar y actuar, sin la referencia constante a una instancia magisterial o autoritaria que le diga lo que debe hacer o la forma cómo debe pensar.

El estudiante reflexiona sobre lo que anteriormente había asimilado en la teoría para expresar un juicio exacto desde lo que vive y siente. Se pregunta y luego responde con un criterio propio y argumentativo, cuyo origen resulta de la trans-formación que hace de sí mismo.

Esto quiere decir, que una problemática particular que se le plantea al estudiante, dentro de una perspectiva pedagógica dominicana, pasa inicialmente por un proceso de análisis significativo para luego ser resuelto desde una perspectiva más subjetiva e individual, a saber: En primer lugar, se analiza la concepción del autor filósofo sobre el tema que se aborda; en segundo

lugar, se reflexiona el tema desde los medios facilitadores proporcionados por el docente, y finalmente, el estudiante relaciona los conceptos teniendo en cuenta lo aprendido con lo vivido, de forma tal, que pueda dar un punto de vista más personalizado y surjan en él nuevas preguntas que deban ser resueltas. Diría Sedano: “La formación, siendo como es un proceso vital, exige continua revisión y un continuo replanteamiento de nuevos problemas que, una vez respondidos en la teoría y la praxis, generará nuevas preguntas, provocadoras de nuevas respuestas” (Sedano González, O.P., 2002, p. 41).

La evangelización y la predicación desde el carisma dominicano, toman como base la realidad en que están inmersos los estudiantes, para responder a los interrogantes que van apareciendo cotidianamente. Busca, además, que el joven tenga confianza en sí mismo y logre esbozar sus ideas con argumentos fuertes y concretos, mediante una constante formulación de preguntas y respuestas hacia determinadas temáticas, principalmente referentes a la filosofía.

Así, la pedagogía dominicana, permite hacer un discernimiento crítico de las doctrinas filosóficas, de los actos y actitudes que se deben tomar ante una situación adversa, y de los acontecimientos históricos que envuelven una problemática específica, de modo que el formando pueda proseguir el estudio desde un esfuerzo propio y un correcto diálogo con otras posturas ajenas a la suya, en favor de la búsqueda de la verdad.

En ningún momento la didáctica de la filosofía, en un ámbito dominicano, encierra al educando en una postura determinada, sino que crea una personalidad individual con criterios argumentativos que puedan enfrentarse al mundo cambiante y sus problemas cuestionadores. Siguiendo la postura de fray José de Jesús Sedano, O.P., podríamos decir que la escuela dominicana propende por hacer que el joven aprenda a reflexionar, a problematizar y a enjuiciar la realidad con las propias convicciones. De esta forma, sus respuestas no se convierten en la

repetición de un pensamiento ajeno, sino en una postura personal libre ante un problema vivo y personalizado.

Por otra parte, si se tiene en cuenta este modelo dominicano basado en la pregunta y la respuesta, también la libertad que adquiere el estudiante para pensar, actuar y hablar, lo llevará a una mejor comprensión de su fe. Por ejemplo, ya no se mirará el plan salvífico de Dios como una normativa que nos impide hablar o pensar de forma libre, sino como el designio amoroso de aquel que nos ha dado la vida y que nos invita a crecer humanamente como personas capaces de amar al hermano y a trabajar por el medio ambiente o sociedad donde nos movemos.

De igual forma, el comentario realizado por el estudiante EGF5 en la Mesa Focal, haciendo referencia a la escuela dominicana, se enfatizó en la búsqueda de la libertad que cada ser humano debe emprender, desde su propia conciencia y desde el reconocimiento de sus limitaciones.

Yo creo que a levantarme de las dificultades. A mí me gustó el del muchacho que estaba acostado y que oía una voz que le decía que lo retaba a ser libre y a resistir la angustia, y él se levantó. Así debemos hacer nosotros, a ponernos de pie y vivir la vida en busca de la libertad de cada uno. (Comunicación personal, 2017, EGF5).

La pedagogía dominicana impulsa al estudiante a plantearse preguntas fundamentales y a dar respuestas necesarias que partan de sí mismo y lo lleven a identificarse con la temática propuesta. Por ende, la escuela dominicana no busca imponer un pensamiento, sino que desde una lógica dialogal en donde se discute, se pregunta y se debate, se pueda llegar a juicios que develen la libertad de cada persona.

Cuando se enseña a ser libres, se permite al estudiante EGF5 llegar a percibir la vida como un camino que lo lleva a la autonomía desde las decisiones personales. Esto sin dejar de lado el impacto que provocan tales decisiones en la vida propia del sujeto y en la sociedad, la cual es el espacio en donde se establece una conciencia de libertad.

La pedagogía dominicana de la respuesta es un estilo de formación que se centra primordialmente en la capacidad de responder de sí mismo por sí mismo, por convicción y por amor, ante la propia conciencia, ante la propia comunidad; en definitiva, ante Dios. Inherente al constitutivo mismo de nuestro ser, la capacidad de responder está arraigada en el centro mismo de la personalidad humana. Formar para la respuesta es formar la personalidad. (Sedano González, O.P., 2002, p. 135).

Uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía de la respuesta es permitir que el estudiante logre responder por sí mismo cada una de sus cuestiones; en términos sartreanos sería que cada hombre se ha de crear y de elegir personalmente. Sedano busca dejar establecido que la misma personalidad humana termina por direccionar al sujeto a poseer la capacidad de responder desde sus capacidades.

Desde esta perspectiva la pedagogía de la respuesta muestra que el eje central de la escuela dominicana es dejar que el estudiante mismo forme su pensamiento, desde la comprensión y el debate de posturas diferentes, dado que la esencia misma de la educación reside en hacer libres al educando. Este pensamiento libre se nutre primero con la búsqueda de la libertad personal, después desde el impacto generado en la sociedad y por último con el contacto con Dios.

Finalmente, se puede afirmar que la didáctica de la filosofía desde la escuela y pensamiento católico-dominicano, construye procesos dialógicos entre el docente, el educando y

la sociedad, en favor de la libertad y la búsqueda conjunta e incansable de la verdad, mediante la autoreflexión y/o problematización de su realidad (personal, familiar, escolar y social), procurando que cada uno de estos sujetos puedan pensar, actuar y hablar desde un criterio personal, pero movidos por el Espíritu de Dios en el trabajo y la construcción del Bien Común.

4. Conclusiones

Este apartado se llevará a cabo de la siguiente manera: En primer lugar, se mostrará la forma en que se alcanzaron cada uno de los objetivos específicos de la investigación a partir del análisis de las tres subcategorías emergentes de los resultados recogidos de la implementación de los procesos didácticos por cada categoría del proyecto, a saber, la didáctica de la filosofía, la angustia sartreana y la escuela dominicana. En segundo lugar, se dará respuesta a la pregunta de investigación anterior, articulando cada categoría. Por último, se presentarán el impacto, las dificultades y las proyecciones que conllevó esta investigación.

4.1.Desarrollo de las nuevas categorías teóricas.

El primer objetivo de la investigación era identificar los procesos en la didáctica de la filosofía que facilitarían a un estudiante del grado undécimo la comprensión de la filosofía dentro de una escuela católica-dominicana, en particular, sobre el tema de la angustia del francés Jean-Paul Sartre. Para ello, hay que tener en cuenta algunos aspectos:

En primer lugar, la didáctica de la filosofía como proceso de aprendizaje autocrítico en donde el estudiante construye un conocimiento filosófico desde su realidad y desde lo que aprende en diálogo con el docente, logró que el estudiante auto-reflexionara, de forma libre y autónoma, sobre su vida o su realidad, de modo que ofreciera un conocimiento innovador, argumentativo y crítico a la filosofía y a la misma sociedad.

En segundo lugar, teniendo en cuenta que la didáctica de la filosofía también es un proceso de educabilidad y aprendibilidad que se construye conjuntamente mediante el diálogo entre el estudiante, el docente y su entorno, podemos afirmar que la didáctica filosófica diseñada para la comprensión de la angustia sartreana, logró que el estudiante hiciera una reflexión en

torno a su vivencia en la cotidianidad y transformara, no sólo los saberes que se analizaron y descubrieron dentro del aula de clases en diálogo con el profesor, sino que además reflexionara sobre su propia vida dentro de las instancias que lo rodean, es decir, de la institución educativa donde estudia, su familia o la sociedad en general.

Y en tercer lugar, la transposición didáctica como proceso facilitador en la participación activa del estudiante en la construcción de un conocimiento crítico y argumentativo como en la comprensión del mismo, brindó a los estudiantes los elementos necesarios para crear pensamientos y conclusiones filosóficas individuales y colectivas, que les permitieron entrar en una lógica de alteridad en el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad, como también establecer soluciones a las problemáticas personales, escolares o sociales.

De esta manera, la Didáctica filosófica del diálogo que proponemos, se convierte en el facilitador de la comprensión de la filosofía y del inicio del ejercicio constante de búsqueda de un conocimiento propio y conjunto, mediante el análisis de un tema concreto y la reflexión del mismo desde su realidad, en pro de una transformación personal y social. En otras palabras, la Didáctica filosófica del diálogo procura tanto la construcción, comprensión y asimilación del conocimiento filosófico como la generación de aprendizajes dialógicos que impactan la realidad del sujeto y de aquellos que lo rodean.

El segundo objetivo específico consistió en diseñar, planificar, ejecutar y evaluar una propuesta didáctica que permitiera el desarrollo del concepto de angustia del pensamiento existencialista de Jean-Paul Sartre, en los estudiantes del grado Undécimo A del colegio Jordán de Sajonia. Para lo que se tuvo en cuenta los siguientes fundamentos.

Inicialmente, la propuesta didáctica permitió que los estudiantes tuvieran una conciencia sobre su libertad y sobre las responsabilidades que acarrearán sus acciones y palabras. De acuerdo a los resultados arrojados en esta investigación, la libertad les permitió tener una perspectiva diferente de su realidad, de modo que lograran transformarla o cambiarla, desde sus propias posibilidades y metas de vida.

Posteriormente, tales procesos didácticos implementados en esta investigación, llevaron a que los estudiantes entendieran la angustia como un sentimiento que se une a la libertad del hombre en cuanto que inicia desde el momento en que el sujeto ejerce autonomía sobre sí mismo y sobre su entorno. Aparece cuando la persona tiene la tarea de elegir entre diversas posibilidades, involucrando una responsabilidad personal y colectiva. De esta manera, comprendieron la angustia como la captación reflexiva de la libertad, en donde la persona al entender que hay cosas que lo esclavizan, busca mirar hacia el futuro y concebirse como un ser que se encuentra en constante angustia dado que de manera continua se decide.

Para terminar, se ha de resaltar que los estudiantes desde la nueva 'Didáctica filosófica del diálogo' propuesta, permitió al estudiante comprender su libertad como el sentimiento que produce la angustia en el hombre al reconocerse responsable del otro y de sí mismo. Por ello, la didáctica de la filosofía, no se enfrascó en censurar una u otra postura, ni buscó uniformar el pensamiento de los sujetos, sino que procuró que los estudiantes reflexionaran sobre la libertad desde un enfoque tanto personal como colectivo, que reflexionaran en torno a un tema específico y que, al mismo tiempo, fueran capaces de formular cuestionamientos de modo crítico o argumentativo y que hallaran alternativas de solución a cada uno de dichos interrogantes. El último objetivo específico del proyecto pretendía analizar los procesos didácticos en filosofía

que se gestaron para responder a las exigencias educativas de las instituciones implicadas en este proyecto.

Teniendo en cuenta que la escuela dominicana procura que los estudiantes crezcan autónomamente, adquieran un compromiso consigo mismo y se detengan ante la realidad social para transformarla, podríamos afirmar que la didáctica de la filosofía implementada para la comprensión del concepto de angustia sartreana, permitió que dicho contacto del joven consigo mismo y con su contexto fuera impulsado, en primera medida, por una experiencia de Dios, y luego, por el direccionamiento constante hacia la búsqueda de la Verdad mediante la resolución de las problemáticas que se generan en su entorno y cotidianidad.

En conclusión, la ‘Didáctica filosófica del diálogo’ desde la escuela y pensamiento católico-dominicano, construyó procesos dialógicos entre el docente, el educando y la sociedad, en favor de la libertad y la búsqueda conjunta e incansable de la verdad, mediante la autorreflexión y/o problematización de la realidad, procurando que cada uno de estos sujetos puedan pensar, actuar y hablar desde un criterio personal, pero movidos por el Espíritu de Dios en el trabajo y la construcción del Bien Común.

4.2. Articulación categorial.

A partir de lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la ‘Didáctica filosófica del diálogo’ posibilita la comprensión del concepto de angustia de Jean-Paul Sartre en el grado Undécimo A, siguiendo el modelo pedagógico socio-crítico adoptado por el Colegio Jordán de Sajonia de Bogotá, dado que procura el mejoramiento continuo de los procesos de educabilidad y aprendibilidad, en favor de la formación integral estudiantil desde el desarrollo humano de los mismos y su proyección como líderes transformadores de la sociedad.

Esta 'Didáctica filosófica del diálogo' permite a los estudiantes realizar un ejercicio de construcción de un conocimiento propio dentro del campo de la filosofía y al mismo tiempo en conjunto, a partir del diálogo con el docente, sus compañeros o el entorno en que se desenvuelve. Esto es, que procura tanto la construcción, comprensión y asimilación del conocimiento filosófico de la angustia sartreana desde el aprendizaje dialógico, como un impacto en la realidad del sujeto y de aquellos que lo rodean.

Cuando se desarrollan los procesos didácticos de la forma y con la finalidad antes descrita, el estudiante puede comprender su libertad como producto de la angustia en el hombre al reconocerse responsable del otro y de sí mismo. A su vez, la 'Didáctica filosófica del diálogo', hace que los estudiantes enriquezcan los conocimientos que habían obtenido con anterioridad y los coloquen en relación con otros conceptos filosóficos.

Por otro lado, al reflexionar sobre la libertad y la angustia del filósofo francés desde un enfoque tanto personal como colectivo, posibilita también que el joven pueda formular cuestionamientos de modo crítico o argumentativo y halle alternativas de solución a cada uno de los interrogantes que se le presentan diariamente.

Ahora bien, si tenemos en cuenta que el concepto de angustia de Sartre es abordado o analizado desde una óptica católica-dominicana, podemos concluir que la 'Didáctica filosófica del diálogo' implementada procura que se favorezca el diálogo entre el docente, el educando y la sociedad, en favor de la libertad y la búsqueda conjunta e incansable de la verdad. Es decir, que se haga una autoreflexión y/o problematización de la realidad de modo que se pueda pensar, actuar y hablar desde un criterio personal, pero movidos por el Espíritu de Dios en el trabajo y la transformación social.

4.3.Dificultades.

Dentro del desarrollo del presente trabajo se encontraron algunas dificultades a la hora de implementar las lecciones en el aula de clases, principalmente, en la manera de cómo se comprendía la enseñanza de la filosofía en la actualidad y la forma de construcción del plan de área o plan curricular de filosofía.

Como se dijo en la descripción del problema, existía un listado de temas que debían ser enseñados en el grado Undécimo, por ejemplo: autores de la edad moderna y contemporánea, entre los que se hallaba Sartre. Cada uno de estos debía ser enseñado de modo conceptual-histórico y, dado el poco tiempo que se había estipulado para tal fin, los estudiantes quedaban con una comprensión somera de los tópicos filosóficos y era difícil relacionarlos unos con otros. Incluso, era dispendioso llevar el concepto a la realidad del estudiante.

Por ello, fue necesario aclarar que dentro de los procesos de enseñabilidad y aprendibilidad que proponíamos, los docentes daban los elementos para que los estudiantes comprendieran los contenidos fundamentales de la filosofía, sin quedarse sólo en la memorización de conceptos o de hechos históricos de una corriente de pensamiento, sino que fueran capaces de relacionar conceptos, argumentar de forma crítica y postular nuevas ideas o interrogantes a las cuestiones planteadas inicialmente. Es así que se puntualizó que la didáctica de la filosofía busca direccionar al estudiante a filosofar y aprender a aprender, y no a memorizar.

4.4.Impacto.

La presente investigación generó un impacto desde varios niveles: Escolar, universitario y personal. En el ámbito escolar, la implementación de la ‘Didáctica filosófica del diálogo’ con los

estudiantes del grado Undécimo A, causó buenas impresiones tanto en los docentes como en los directivos del Colegio Jordán de Sajonia, dada las óptimas calificaciones de los estudiantes en el área de filosofía en el año 2016 y el alcance de su comprensión, evidenciado en su forma de escribir, argumentar y hablar sobre el tema. También, en el acercamiento y diálogo espontáneo y constante que se presentó entre cada uno de los sujetos antes mencionados.

Asimismo, los objetivos planteados para alcanzar la comprensión de angustia de Sartre en dichos estudiantes, requirieron del diseño de un cuadernillo, físico y virtual, que sirviera de apoyo a las lecciones de las clases de filosofía. Dicho cuadernillo posibilitó la formación de un pensamiento crítico-reflexivo en el joven que fuera acorde al modelo pedagógico socio-crítico que optó la institución educativa. (Ver Anexo G).

Por otro lado, dentro del campo universitario, la investigación ofrece a la universidad Santo Tomás, principalmente dentro de la Licenciatura de Filosofía, Pensamiento Político y Económico, una respuesta al humanismo que propone mediante una nueva apuesta didáctica denominada ‘Didáctica filosófica del diálogo’, cuyos criterios pueden ser trabajados y reflexionados dentro de los distintos espacios de socialización de la universidad (foros, congresos, coloquios del programa, socialización de proyectos de investigación, entre otros), dado que aporta criterios para el crecimiento personal y social tanto de los estudiantes como de los docentes, en favor de una transformación social.

Dicha didáctica generó un impacto académico en favor de los investigadores, por la participación como ponentes en “El primer congreso internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas” llevado a cabo los días 14, 15 y 16 de octubre de 2017, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC- de la ciudad de Tunja, Boyacá; y en el “IV congreso internacional en temas y problemas de investigación en educación y ciencias sociales”

llevado a cabo los días 14, 15 y 16 de octubre de 2017, en la Universidad Santo Tomás, sede Doctor Angélico, de la ciudad de Bogotá, D.C. En ellos se presentaron los resultados alcanzados por la investigación como también los aportes a la filosofía y a la educación en Colombia. Los aportes de los participantes de dichos eventos fueron de gran ayuda para las proyecciones que se puedan tener del mismo. (Ver Anexo H).

Por otro lado, la ‘Didáctica filosófica del diálogo’ requirió de la construcción del cuadernillo que pudiera ser implementado, no solo en el campo filosófico o en la institución escogida para su aplicación o en el grado determinado, sino que pudiera servir para construir procesos dialógicos en los distintos escenarios académicos universitarios o escolares, y además, en jóvenes de diversas edades.

4.5. Proyecciones.

Esta investigación se podría utilizar tanto en las instituciones de educación media como en instituciones de Educación superior, en el área de filosofía. Asimismo, puede ser empleado en distintas áreas fuera de la filosofía, teniendo en cuenta los procedimientos y elementos que se brindan para la enseñanza de un tema específico.

Siguiendo lo anterior, las TICS, Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, se convierten en el medio para implementar, desde plataformas interactivas, esta propuesta de investigación y permitir la comprensión de la angustia sartreana desde actividades novedosas, como la creación de Memes y Sketch. De esta forma, el docente tendría diferentes formas de construir conocimientos en permanente diálogo con el estudiante, y abordar distintos temas o autores del campo de la filosofía, desde los procesos didácticos aportados por los investigadores.

Pretendemos, además, escribir un artículo de investigación y publicarlo en una revista indexada, en donde se expresen las ideas más importantes de la nueva apuesta didáctica denominada ‘Didáctica filosófica del diálogo’, resaltando el favorecimiento del diálogo entre el docente, el educando y la sociedad, en favor de la libertad y la búsqueda conjunta e incansable de la verdad, en favor de la transformación social.

5. Referencias bibliográficas.

- Amado, A. (1 de octubre de 2002). *La libertad de educación y la educación cristiana*. Humanitas: Revista de Antropología y Cultura Cristiana de la Pontificia Universidad Católica de Chile, ISSN 0717-2168, Vol. 28.
- Arias Muñoz, A. (1973). *Para una Fenomenología de la Angustia en J. P. Sartre*. Saitabi: Revista de la Facultad de Geografía e Historia, ISSN 0210-9980, Vol. 23.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa*. Fundamentos y metodología. Barcelona: Labor.
- Boavida, J. (Mayo-Agosto de 2006). *De una didáctica de la Filosofía a una Filosofía de la Educación*. Revista española de pedagogía de la Universidad de Coimbra, ISSN 0034-9461, Vol. 64 (No.234), pp. 359 - 678.
- Bueno Gómez, N (2010). *El futuro y la angustia*. Daímon: Revista Internacional de Filosofía, ISSN: 1130-0507, Suplemento 3, pp. 225-230.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (Tercera ed.). (C. Gilman, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Ciprián Pajuelo, A. (1 de octubre de 2010). *Didáctica de la Filosofía*. Revista Digital Ciencia y Didáctica: Editorial Enfoques Educativos, ISSN: 1989-2462, (No. 46) pp. 25-33.
- Colegio Jordán de Sajonia (2016). *Horizonte Institucional Sajoniano*. Recuperado del Sitio oficial web:
http://www.jordandesajonia.edu.co/site/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=192.
- Colegio Jordán de Sajonia (2015). *Proyecto Educativo Institucional - PEI*. Sitio oficial web:
http://www.jordandesajonia.edu.co/site/images/pdf/pei_2013.pdf

- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Colección Aula Abierta Magisterio.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (55a ed.). México D.F.: Siglo XXI editores S.A. de C.V.
- Ghiso, A. (enero-junio de 2013). *Investigación social comunitaria en contextos conflictivos*. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, Bogotá, D.C., Vol. 4 (No.1), pp. 121-134.
- Gómez Mendoza, M. (2003). *Introducción a la didáctica de la Filosofía* (Primera ed.). Pereira, Risaralda, Colombia: Papiro.
- González, D. (2007). *Didáctica o dirección del aprendizaje*. Bogotá D.C.: Magisterio.
- Hernández Sampieri, R. (2010). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. Editorial McGrawhill/Interamericana Editores, S.A: México D.F.
- Ley N° 115. *Ley General de Educación de la República de Colombia*. Bogotá D.C., 8 de febrero de 1994.
- Mark De Caluwe, O. (2015). *Una Introducción a las Constituciones de la Orden de Predicadores*. Lovaina, Bélgica, p. 17. Recuperado de la página Web: <http://www.op.org/sites/www.op.org/files/>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media*. Bogotá, D.C.: Recuperado de la Página Web: www.mineduacion.gov.co/http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.

- Páramo, P. (2013). *La investigación en ciencias sociales: Estrategias de investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia.
- Paredes Oviedo, D., & Villa Restrepo, V. (2013). *Enseñanza de la Filosofía en Colombia: hacia un enfoque multisensorial en el campo didáctico*. Revista Digital Rollos Nacionales: Editorial Nodos y Nudos, ISSN: 0122-4328, Vol. 4 (No. 34), pp. 37-48.
- Pérez Ramírez, F. A., Palacio Ríos, L., & Hernández Zuluaga, G. D. (2016). *Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos*. Revista de la Universidad de San Buenaventura, Seccional Medellín: Editorial Nodos y Nudos, ISSN: 1657-8031, Vol. 16 (No. 2), pp. 359 - 678.
- Sartre, J.-P. (2005). *El ser y la nada*. (J. Lebasí, Trad.) Madrid, España: Ed. Losada.
- Sartre, J. (2004). *El Existencialismo es un humanismo*. (A. E. Sartre, Ed.) EDHASA.
- Sedano González, O.P., J. D. (2002). *Pedagogía de la respuesta*. Bucaramanga: Testimonium Veritatis No. 7.
- Torres Carrillo, A. (2004). *Por una investigación desde el margen*. Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Santo Tomás. (2004). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá D.C.: USTA.
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., et al. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa* (Primera edición ed.). Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Vergauwen, O.P., G. (Enero-junio de 2012). *Desafíos actuales para nuestro estudio dominicano*. Revista Albertus Magnus, USTA: Bogotá D.C., ISSN 2011-9771, Vol. 3 (No. 3), pp. 57-70.
- Villalobos Pérez-Cortéz, E. M. (2010). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas.

Yepes Muñoz, W. A. (10 de mayo de 2014). *Integración de la libertad: perspectiva ontológica de la libertad a partir de El ser y la nada de Sartre*. Revista Eidos, Universidad Pontificia Bolivariana: Bogotá D.C., ISSN 2011-7477, (No. 22), pp. 253-281.

Zamora, A. (Mayo-Diciembre de 2005). *De la libertad según Sartre: fundamentos y alguna inconsistencia*. Revista Filosofía, Universidad de Costa Rica, ISSN 2011-7477, Vol. 43 (Nos. 109-110), pp. 125-131.

6. Bibliografía

Arriola, F. (s.f.). Historia General. Edad contemporánea. Bogotá: La Salle.

Barriga Acero, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Barros Bastidas, C., & Barros Morales, R. (2015). Los medios audiovisuales y su influencia en la educación desde alternativas de análisis. Revista Universidad y Sociedad (seriada en línea), 7(3), 26-31. Obtenido de <http://rus.ucf.edu.cu/>

Cabero Almenara, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. Comunicación y Pedagogía, 19-23.

Gajate Montes, J. (2008). La filosofía en síntesis. Bogotá: El Búho.

Giovanni, R., & Antiseri, D. (2010). Historia de la filosofía III. Del romanticismo a nuestros días. Tomo II - De Nietzsche a la escuela de Frankfurt. (J. Iglesias, M. Pons Irazazábal, & A. Martínez Riu, Trads.) Barcelona: Herder.

Gómez Mendoza, M. Á. (2003). Introducción a la didáctica de la filosofía. Pereira: Papiro.

González, D. (2007). Didáctica o dirección del aprendizaje. Bogotá D.C.: Magisterio.

Herrera Giménez, M., Llor Moreno, C., Marset Campos, P., & Cánovas Belchí, J. (2013). Las horas: análisis filmográfico desde la Salud Mental (The hours: a film analysis from Mental Health.). Norte de salud mental, 11(45), 107-110.

Hirschberger, J. (1956). Historia de la Filosofía. Tomo II - Edad moderna, edad contemporánea. (L. Martínez Gómez, Trad.) Barcelona: Herder.

Medina Rivilla, A., & Salvador, F. (2009). *Didáctica General*. Madrid: Pearson/UNED.

Perkins, D. (1999). ¿Qué es la comprensión? En M. Stone Wiske, *La enseñanza para la comprensión* (pág. 11). Buenos Aires: Paidós.

Rodríguez Bastidas, J. J. (2014). *La angustia como conciencia de libertad en la filosofía de Jean-Paul Sartre* (Tesis de pregrado). Universidad La Laguna, España.

Stone Wiske, M. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós.