

LITERATURA Y FILOSOFÍA. PROPUESTA DE SECUENCIA  
DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE *LIBERTAD Y MALA FE*  
EN EL EXISTENCIALISMO SARTREANO A PARTIR DE LA  
NOVELA *SATANÁS* DE MARIO MENDOZA

**ESTUDIANTES:**

Jhon Jader Betancourt Morales

Sebastián Narvárez Morales

**CÓDIGO:**

**201150262**

**201660516**

**PARA OPTAR POR EL TÍTULO:**

Licenciado en Literatura



Universidad del Valle  
Facultad de humanidades  
Literatura  
Guadalajara de Buga  
2021

LITERATURA Y FILOSOFÍA. PROPUESTA DE SECUENCIA  
DIDÁCTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE *LIBERTAD Y MALA FE*  
EN EL EXISTENCIALISMO SARTREANO A PARTIR DE LA  
NOVELA *SATANÁS* DE MARIO MENDOZA

**ESTUDIANTES:**

Jhon Jader Betancourt Morales

Sebastián Narváez Morales

**CÓDIGO:**

**201150262**

**201660516**

**DIRECTOR:**

Ricardo Abdul Canizales Romero, Mg

**PARA OPTAR POR EL TÍTULO:**

Licenciado en Literatura



Universidad del Valle  
Facultad de humanidades  
Literatura  
Guadalajara de Buga  
2021

### **Nota de aprobación**

El trabajo de grado titulado “Literatura y Filosofía. Propuesta de secuencia didáctica para la comprensión de Libertad y Mala fe en el existencialismo sartreano a partir de la novela *Satanás* de Mario Mendoza” presentado por los estudiantes Jader Betancourt y Sebastián Narváez Morales, para optar por el título de Licenciado en Literatura; fue revisado por el jurado y calificado como:

---

**DIRECTOR TRABAJO DE GRADO**

---

**JURADO**

---

**JURADO**

## **Dedicatoria**

### **SEBASTIÁN NARVÁEZ MORALES**

Al gran apoyo ofrecido de mis padres, Nelly Morales Castillo y Jairo Narvárez Morales, quienes nunca dudaron de mis capacidades y mi deseo de formarme como docente.

### **JADER BETANCOURT**

A mi esposa Nathalia por su paciencia y acompañamiento incondicional y a mis hijos Emilia y Abel por ser mi motivación, inspiración y deseo de culminar esta fase de mi proceso formativo.

## **Agradecimientos**

### **Sebastián Narváez Morales**

A la mayor fortuna de mi existencia, mis padres, quienes en su acompañamiento me fortalecieron para emprender este rumbo y concluirlo en este proceso. A la profesora Ana Milena Rodríguez Solarte, quien desde mi formación en el colegio nunca ha dejado de enseñarme. A ella le agradezco el primer momento en que me acerqué a la literatura, pues desde allí comenzó un deseo por realizarme en el mundo de la docencia. También agradezco a la docente Yurani Gallego, por las orientaciones filosóficas, las charlas y los aportes en la construcción de mis intereses por el campo de la filosofía. Extiendo también mis agradecimientos a la Facultad Humanidades y el Programa de Licenciatura en Literatura de la Universidad del Valle, a los docentes que me formaron y a los espacios que me ofreció cada escenario, especialmente el cine. Al profesor Jhoan Mauricio García, por el interés que me generó en los vínculos de la literatura con el cine; a la profesora Jennifer por nunca dudar de mis capacidades, motivarme y enamorarme de la carrera con su pedagogía; al profesor Ramiro García, por inspirarme el optimismo y el deseo de esforzarme cada vez más por hacer las cosas bien; al profesor Cristian Vladimir Solís, por permitirme conocer la literatura desde muchos horizontes, explorando el universo del libro en diferentes territorios; al profesor Víctor Hugo, pues de sus clases amenas, creció el interés por investigar desde lo más cercano hasta lo más lejano de la historia de la literatura; al profesor Samir Ibarra por enseñarme a enseñar; al profesor Juan Camilo Penagos, por ubicar mi mirada en la literatura latinoamericana y aprender que hay algo más en la letra; A la profesora Verónica, pues su aporte en crítica literaria y cultural permitió ampliar mis herramientas de análisis; al profesor Ricardo Canizales, director de mi trabajo de grado, quien con su amplio conocimiento de diversas materias me permitió posicionarme desde la literatura para hacer relaciones con la filosofía, la pedagogía y la didáctica. A Laura Sánchez, quien apareció en el momento indicado para conmocionar mis intereses y elevarme a un reconocimiento más real de mis cualidades.

### **Jader Betancourt**

A Dios por la vida y las habilidades otorgadas y potenciadas día a día; a mis padres y especialmente a mi hermana Johana Andrea Betancourt, por el acompañamiento y apoyo durante todo el proceso formativo. Al maestro José Freddy Sanclemente que, en un momento crucial de mi vida estudiantil y personal en mi bachillerato, vio y potenció en mi virtudes, cualidades y

capacidades que ningún docente había resaltado y me devolvió a muy corta edad, la motivación y el deseo de superarme a nivel académico y personal. A todos los docentes de la universidad del Valle que durante este proceso formativo contribuyeron desde su saber a mi formación a nivel académico y personal.

## CONTENIDO

1.	RESUMEN.....	9
2.	INTRODUCCIÓN .....	10
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
4.	JUSTIFICACIÓN .....	15
5.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	23
6.	OBJETIVOS.....	27
6.1.	OBJETIVO GENERAL:.....	27
6.2.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	27
7.	RELACIÓN DE LA LITERATURA CON OTRAS ÁREAS.....	28
8.	ANÁLISIS DE LA ENCUESTA .....	37
9.	MARCO TEÓRICO .....	53
9.1.	Secuencia didáctica.....	53
9.2.	Interdisciplinariedad.....	55
9.3.	Comprensión lectora y Lectura crítica.....	57
9.4.	Modelo de aprendizaje: socioconstructivismo .....	59
9.5.	Novela existencialista .....	63
10.	RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y LITERATURA.....	65
10.1	Libertad y mala fe. Un análisis existencialista en la novela <i>Satanás</i> de Mario Mendoza.....	72
11.	SATANÁS Y LA FILOSOFÍA, UN ENCUENTRO EN EL AULA .....	99
12.	CONCLUSIONES .....	143 <b>43</b>
	Bibliografía.....	145
	LISTA DE ANEXOS.....	148

## LISTADO DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Diagrama circular: Pregunta 1 de la encuesta aplicada. ....	38
Gráfico 2 Diagrama circular: Pregunta 2 de la encuesta aplicada .....	39
Gráfico 3 Diagrama circular: Pregunta 3 de la encuesta aplicada .....	40
Gráfico 4 Diagrama circular: Pregunta 4 de la encuesta aplicada .....	41
Gráfico 5 Diagrama circular: Pregunta 5 de la encuesta aplicada .....	42
Gráfico 6 Diagrama de barras. Pregunta 6. Concepto de existencialismo .....	42
Gráfico 7 Gráfico de barras pregunta 7. Tipos de libros para entender el concepto de existencialismo. ....	44
Gráfico 8 Diagrama circular: Pregunta 8 de la encuesta aplicada .....	45
Gráfico 9 Diagrama circular: Pregunta 9 de la encuesta aplicada .....	46
Gráfico 10 Diagrama de barras. Percepcion de las necesidades de los estudiantes en el ámbito de la filosofía .....	47
Gráfico 11 Gráfico de barras. Percepción de la utilidad que debería tener la filosofía para la formación .....	48
Gráfico 12 Gráfico circular. Pregunta 12 de la encuesta aplicada .....	50
Gráfico 13 Gráfico circular. Pregunta 13 de la encuesta aplicada. ....	51
Gráfico 14. Gráfico de barras. Temas en los libros que han despertado el interés por la indagación filosófica. ....	52

## 1. RESUMEN

El presente trabajo didáctico intitulado: “Literatura y Filosofía. Propuesta de secuencia didáctica para la comprensión de Libertad y Mala fe en el existencialismo sartreano a partir de la novela *Satanás* de Mario Mendoza” tiene como componente esencial construir una herramienta que posibilite la enseñanza de los conceptos Libertad y Mala fe del existencialismo sartreano en la novela *Satanás* de Mario Mendoza con estudiantes de grado once. La novela *Satanás* permite trabajar desde la filosofía y se convierte en el texto eje para que los estudiantes interactúen con la filosofía y la literatura de manera crítica. En efecto, se concluye que se puede construir una herramienta que relacione la Literatura y la Filosofía en entornos escolares.

**Palabras clave:** Literatura, Filosofía, Secuencia Didáctica, existencialismo sartreano.

## SUMMARY

The present didactic work entitled: “Literature and Philosophy. Proposal of a didactic sequence for the understanding of Freedom and Bad faith in Sartreano existentialism from the novel *Satanás* by Mario Mendoza” has as an essential component to build a tool that enables the teaching of the concepts Freedom and bad faith of Sartreano existentialism in the novel Mario Mendoza's *Satanás* with eleventh grade students. The novel *Satanás* allows to work from philosophy and becomes the central text for students to interact with philosophy and literature in a critical way. Indeed, it is concluded that a tool can be built that relates Literature and Philosophy in school environments.

**Keywords:** Literature, Philosophy, Didactic Sequence, Sartreano existentialism.

## 2. INTRODUCCIÓN

El escenario de la educación en Colombia cada vez requiere de más valoraciones o miradas al interior de la enseñanza en el aula y especialmente en la labor docente. En dicho escenario, el docente aporta un valor importante con la aplicación de estrategias didácticas que posibiliten un encuentro significativo entre los estudiantes y los temas que se proponen en las distintas áreas. En estos términos, el profesor está llamado a enfocarse en la mejora de los procesos, o como lo afirma Edith Ramírez<sup>1</sup>, tiene que dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje para lograr los propósitos educativos. De otra manera, pensar que la educación debe servir para modelar, adoctrinar o disciplinar, solo contribuye a que los mismos deseos del estudiante por aprender se reduzcan al mero cumplimiento obligatorio.

Dicho lo anterior, toda forma innovadora desde la propuesta docente, que aporte a la mejora de las problemáticas educativas o a la innovación en los procesos de enseñanza, necesariamente va en la vía de la resolución de dificultades. No se trata entonces de los viejos paradigmas de imposición o de resolver la enseñanza con la saturación de contenidos. El problema, según Edith Ramírez, “va más allá de la sola tarea de transmitir conocimientos”<sup>2</sup>. En efecto, se trata de llevar a los estudiantes al redescubrimiento y reconocimiento de su propio contexto de aprendizaje, al mismo tiempo que el docente descubre cuáles son las falencias y las necesidades en el escenario de la enseñanza.

Para el caso que nos ocupa, en el que proponemos relacionar La filosofía con la Literatura en aras de que el docente pueda a través de esta relación, construir junto a los estudiantes análisis de conceptos, es oportuno ver en esta apuesta la oportunidad para el redescubrimiento de la enseñanza en el ámbito escolar, para alimentar más el proceso educativo y recobrar el ánimo de explorar en la diversidad de materiales y metodologías pedagógicas en pro de la enseñanza.

Es importante tener en cuenta que desde el campo literario, en el que aportamos a la enseñanza de la filosofía, hacemos un esfuerzo en legitimar su papel en la educación del estudiante. La filosofía es tratada aquí no como una clase de reproducción de tópicos, sino, al modo en que la concibe Zuleta, por decir que, “la filosofía, siempre que estuvo viva, fue algo más que docencia y recuento de ideas. Fue vigilancia crítica, terrario del debate, impulso a la fecundidad del

---

<sup>1</sup> RAMIREZ HERNANDEZ, I. E. El compromiso ético del docente. México: Escuela Normal Superior Veracruzana “Dr. Manuel Suárez Trujillo”, 2011. p. 1.

<sup>2</sup> La misma autora comprende que dentro del compromiso ético del docente está esa responsabilidad por la mejora continua de los procesos de enseñanza.

pensamiento”<sup>3</sup>. Es por ello que la indagación en modelos pedagógicos, especialmente el socio constructivismo, tiene aquí la función de dar cabida a la estructuración de una secuencia didáctica basada en la participación activa, la comprensión y vinculación del contexto más próximo del estudiante y las posibilidades que ofrece la obra literaria en el establecimiento de puentes de sentido entre lo que se le enseña y el contexto en el que el estudiante aplica las herramientas de análisis o el concepto filosófico.

Ahora bien, ¿cómo y para qué diseñar una clase que tenga como principio la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes?, son preguntas que posiblemente se haga el docente antes de iniciar un proceso en el aula, y estas preguntas son lo que finalmente puede soportar la base de la planificación estratégica de una secuencia didáctica. Antes de dar una clase, hay que reconocer los pre saberes de los estudiantes, sus inquietudes, sus necesidades, y así comprender qué puede ser útil o viable en dicha planificación, que no sólo responde a un cronograma de actividades y pasos para conseguir unas metas o competencias establecidas, sino que responde a una serie de interrogantes que se deben plantear de cara a los contextos y necesidades del estudiantado identificado; no se trata sólo de acoplarse a ciertos estándares estatales que posibilitan un horizonte, sino también, de escudriñar en las diversas posibilidades que permitan generar espacios de participación de los estudiantes, incluso desde la elección o sugerencias que hagan para su beneficio, y de las posibles asociaciones de competencias entre áreas.

En este sentido, preguntarse antes de una clase de filosofía el ¿Para qué aprender filosofía? o ¿Qué significa la filosofía como saber escolar? parece elemental en contextos cada vez más complejos en la sociedad, aunque de alguna manera se haya subestimado un poco la importancia de la enseñanza de filosofía en la educación media. Frente a esto, las orientaciones básicas para la enseñanza de la filosofía en Colombia ratifican la importancia de este quehacer al decir que, “La denominada crisis de la adolescencia requiere la presencia de la Filosofía como uno de los saberes necesarios en el proceso de formación de los jóvenes, por varios motivos. Los problemas filosóficos les permiten madurar intelectual y afectivamente, también les permiten considerar el conocimiento como valioso en sí mismo, el ejercicio filosófico contribuye a su formación como ciudadanos de una sociedad pluralista”<sup>4</sup>. Esta afirmación, como se ha dicho antes, va dando más sentido al quehacer en el aula, de manera que del gran compromiso que se espera adquiera el docente frente al proceso formativo de los estudiantes irán surgiendo búsquedas, encuentros y relaciones interdisciplinarias con otras áreas que generan nuevas estrategias pedagógicas.

---

<sup>3</sup> ZULETA, E. Tribulación y felicidad del pensamiento. En: Elogio de la dificultad y otros ensayos. Bogotá, Colombia: Ariel, 2007. P. 134.

<sup>4</sup> GAITÁN RIVEROS, Carlos, *et al.* Orientaciones pedagógicas para filosofía en la Educación Media. Colombia: MEN, 2018. p. 24.

Para este caso, se propone construir una herramienta que posibilite la enseñanza de los conceptos Libertad y Mala fe del existencialismo sartreano en la novela *Satanás* de Mario Mendoza con estudiantes de grado once. De esta manera esta propuesta resulta ser una respuesta a las preguntas del cómo y el para qué diseñar una clase que apunte a establecer otras metodologías de enseñanza.

Aunque se encontraron secuencias didácticas y trabajos interdisciplinarios entre la clase de lenguaje, en donde a través de la literatura se establecen relaciones estratégicas con otras áreas del conocimiento para buscar otras formas de enseñanza en la escuela, y también se logró identificar antecedentes sobre la relación de la literatura con la filosofía puesta en el contexto de la prueba de lectura crítica; se pone a consideración que falta evidencia en cuanto al diseño de estrategias que den cuenta de la vinculación de una obra literaria como medio a través del cual los estudiantes lleguen a estudiar algún tema en la clase de filosofía. De manera que, frente a esta evidencia, el resultado de una encuesta llevada a cabo en el contexto estudiantil público y privado, se dará cuenta de que existen necesidades de los estudiantes para acercarse a otras formas de entender y practicar la filosofía y además hay dentro de esa población un amplio número de estudiantes que asegura tener habilidades en lenguaje y considera que la obra literaria podría ser un terreno abonado para la discusión filosófica.

Por ello, este trabajo tiene como precedencia la indagación en propuestas de interdisciplinaria y como ya se mencionó, una encuesta de la percepción de los estudiantes frente a las clases de Filosofía y Lengua castellana, que permitirá la revisión de sus saberes y necesidades previos, para reconocer la posibilidad de un diálogo entre ellas. Adicional a esto, se aporta una explicación sobre la relación que tiene la Filosofía y la Literatura, haciendo hincapié en las características que tiene una novela con existencialista.

Obedeciendo al esquema de los capítulos, en un segundo momento se realizará un rastreo conceptual sobre varios elementos que permiten dar sentido a la propuesta de este trabajo. Comenzamos definiendo el concepto de secuencia didáctica, ya que será el recurso que se usará para organizar todo el plan de trabajo para la enseñanza del tema en filosofía. Seguidamente se explican los conceptos de interdisciplinaria, comprensión lectora y lectura crítica, puesto que sirven para proponer la injerencia del lenguaje y de las cualidades que tiene la literatura en la enseñanza de la filosofía.

Dicho lo anterior, en un último momento este trabajo propende por el diseño de una secuencia didáctica que, como ya se ha indicado, ponga en diálogo a la

Literatura con la Filosofía a partir de la enseñanza del concepto de *libertad* y *mala fe* del existencialismo sartreano en la novela *Satanás* de Mario Mendoza con estudiantes del grado once.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene como objetivo el diseño de una secuencia didáctica para enseñar los conceptos de libertad y mala fe del existencialismo sartreano en grado 11 a través de la novela *Satanás*. El diseño de una secuencia didáctica establece las pautas y contenidos para una serie de clases, enmarcadas por su puesto, en la revisión de una novela y la adecuación de contenidos que se aproximen a los conceptos a trabajar.

Se parte del enfoque cualitativo, porque se reconoce que la literatura puede ser un lugar de encuentro en la enseñanza, generando sentido desde su contenido en las explicaciones que ofrece la filosofía. Se propone un método deductivo para el análisis, puesto que se parte de la formulación de una secuencia didáctica, estableciendo que a través de la obra literaria se puede enseñar la apreciación de la libertad y la mala fe del existencialismo en Sartre. Por lo tanto, la aplicación de principios y teorías al estudio del existencialismo en la novela *Satanás*, de Mario Mendoza, va en dirección de relacionar las disciplinas Filosofía y Literatura en la enseñanza.

El tipo de investigación usada es el estudio de caso, dado que este proyecto propone un horizonte de análisis que identifica las necesidades en una población, con el ánimo de ampliar los recursos en la enseñanza de una materia específica. Nos apoyamos en antecedentes que evidencian interdisciplinariedad, por lo que dar cuenta de la enseñanza de una materia con elementos de otra puede llegar a contribuir a los problemas que presenta la educación en Colombia. Por otro lado, también nos apoyamos en la elaboración, aplicación y análisis de una encuesta, toda vez que conlleva a precisar aspectos que sirven como hallazgos reales para lo que se desarrollará en otras páginas.

Tales antecedentes y resultados nos permiten, por una parte, dar cuenta de que a pesar de que haya evidencia de relaciones de materias en la escuela, aún se hace necesario indagar en la relación que puede darse específicamente entre Literatura y Filosofía. Por otra parte, analizar y construir una secuencia didáctica que recoja las necesidades de la población escogida y que amplíe la relevancia de resaltar la relación entre la Literatura y la Filosofía, parte de la necesidad de contribuir al escenario de la enseñanza y el reconocimiento del valor que puede tener la Literatura en esta. Esto puede ser para el lector una forma de contribuir a la investigación y el fortalecimiento de estas áreas en posibles diálogos. Por lo tanto, para lo que se propone en los objetivos, este trabajo debe permitir comprobar que la Literatura puede ser articulada a la enseñanza de la Filosofía, es decir, que efectivamente sí se puede enseñar con una obra literaria.

#### 4. JUSTIFICACIÓN

La educación es tarea fundamental del Estado, y este debe velar por el cumplimiento de las demandas que hagan las personas en favor de este derecho. El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, versión 1991, dice que, “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”<sup>5</sup> para lo que el Estado está llamado a velar por la educación como un derecho fundamental, y a procurar que sea de calidad, acorde con la formación integral de los estudiantes. En nuestro contexto educativo la escuela es un campo en donde las formas de enseñanza discurren de acuerdo con los planes institucionales, las directrices del Ministerio de Educación Nacional y los escenarios en los que los estudiantes se sitúan. La misión formativa es por supuesto una tarea bastante ardua, pues para los docentes supone establecer puentes de comunicación con sus estudiantes, siempre y cuando los temas o contenidos comprendan lo necesario para la obtención de saberes y habilidades. Es por ello que, en los planes de estudios para el aula, se involucra un reconocimiento de estrategias que puedan innovar la manera en cómo se lleva el contenido al estudiante y cómo este lo aprovecha. De tales necesidades, surgen toda suerte de ejemplos en los que se combinan o articulan materiales o se adecúan objetos simbólicos como el libro para generar y fortalecer prácticas de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, las metodologías y recursos que pone el docente o las instituciones, apuntan, entre otras cosas a que el panorama de la educación no se estanque o agote en procesos, pues es necesario que los estudiantes vean que lo que se les enseña, y cómo se les enseña cobra valor en muchos aspectos de su vida.

Para este trabajo resulta importante abordar la filosofía desde la literatura con una dimensión didáctica, que apueste por una reflexión al interior de la obra, siempre y cuando se dé en el marco de los desempeños articulados entre áreas, y que responda a las temáticas de la clase. Sin embargo, abordar la filosofía con la literatura en periodos académicos implica trabajar desde conceptos específicos, que por una parte hagan más sintético el trabajo, y, por otra parte, que contribuya a un aprendizaje paulatino de los estudiantes. Esto porque el conocimiento no debe ser un inmenso mar que se vierta inmediatamente en los estudiantes, sino que, se debe hacer un proceso constante, paciente y didáctico para que ellos vayan construyendo sentido en la medida que interactúan con la obra literaria.

En este proyecto se propone construir una herramienta que posibilite la enseñanza de los conceptos Libertad y mala fe del existencialismo sartreano en la novela *Satanás* de Mario Mendoza con estudiantes de grado once. Siendo así,

---

<sup>5</sup>COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Constitución política de Colombia. Bogotá, 2009: Editorial Cupido. p. 24.

la propuesta concibe que el pensamiento sartreano se encarna en la obra literaria, y que esta a su vez puede ser el insumo desde el que la enseñanza de la filosofía sea un espacio posible para el encuentro del estudiante con el pensamiento filosófico.

El tema filosófico es elegido no sólo por la evidencia que quienes proponen este trabajo han hallado en la obra literaria sino también respetando el temario que es común en los planes de área de filosofía de los colegios públicos y privados de la región, pero muy por encima de todo esto tomando en cuenta las *Orientaciones Pedagógicas para la enseñanza de la Filosofía en la educación media* en donde se especifica que la exposición didáctico-filosófica:

Permite que el maestro presente a sus discípulos algunos de los saberes que él considera oportunos para ser aprendidos y discutidos para poder desarrollar algún criterio para el diálogo, o una idea que permita completar un debate anterior o para la orientación del joven en el mundo de la Filosofía o las humanidades en general. Los conocimientos que adquiere el alumno en la clase de Filosofía, tanto en el ciclo de educación media como en cualquier otra asignatura no son fines en sí mismos, sino herramientas conceptuales para que el estudiante pueda madurar su relación con su mundo, sus capacidades críticas y sus habilidades comunicativas<sup>6</sup>.

Con el fin de conocer el contexto actual de acuerdo con las asignaturas mencionadas y lo que una población de estudiantes percibe de sus necesidades con estas, se produjo una encuesta de cuya aplicación se realizará un análisis en un capítulo posterior. No obstante, se aprecia una conclusión general al evidenciar con la encuesta que los estudiantes ven la necesidad de innovar en metodologías para la interacción con la filosofía, innovación que se aleje un poco de los métodos tradicionales en los que la transcripción de conceptos a sus cuadernos y la consulta de biografías en diccionarios filosóficos no redundan en un aprendizaje que se pueda llevar a la expresión de reflexiones sobre el ser y su existencia, el paso del tiempo, las formas de concebir el mundo, que han propuesto filósofos como Jean Paul Sartre y que han terminado por convertirse en la mejor manera de llamar a los fenómenos en el comportamiento que se dan en la sociedad. Diseñar una secuencia didáctica con valor agregado, debe significar el replanteamiento de la enseñanza en el aula.

No está de más entonces decir, que dentro de esta facultad y gran responsabilidad que tiene el docente la guía de orientaciones pedagógicas para filosofía ofrecida por el Ministerio de Educación, también ofrece unas pautas para la elección de los temas y formas de trabajo. Estos temas son el segundo paso luego de definir unas metodologías adecuadas. Unas de las pautas que hacen

---

<sup>6</sup> GAITÁN RIVEROS, Carlos, *et al.* Orientaciones pedagógicas para filosofía en la Educación Media. Colombia: MEN, 2018. p. 115

posible la relación de literatura y filosofía en función de la enseñanza de los conceptos a trabajar serían pues, de los consignados en la guía:

a) Precisión en el planteamiento de la cuestión o el tema, dado que se delimita de manera apropiada dentro de la obra, los momentos en los que los conceptos se hacen visibles

e) Elección de temas motivadores, dado que en la encuesta realizada a cuatrocientos estudiantes de educación media no sólo se evidenció una afinidad de los estudiantes con la obra literaria como espacio para la discusión filosófica, sino que además en una de las preguntas que buscaba conocer los temas de interés que los estudiantes querían trabajar a la luz de la filosofía, se evidenció que gran parte de esos temas están inmersos en la obra elegida para este trabajo

f) Ejemplificación e ilustración adecuada, la obra literaria permite a los estudiantes a través de la lectura recrear espacios y situaciones que dan pie a la adecuada ilustración de los conceptos

g) Aplicación de los resultados a la experiencia del alumno, en el diseño de la secuencia didáctica se busca la elaboración de actividades que le permitan al estudiante no sólo ver ejemplificados los conceptos el plano de la historia que se lleva al aula a través de la novela sino también a través del desarrollo de actividades aplicativas y vivenciales.

De esta manera, a la luz de la posibilidad de desarrollar un trabajo pedagógico, se deja en evidencia la necesidad de aprovechar la clase de Filosofía para aproximarse en diálogo con la Literatura a un escenario en el que se puedan discutir los temas filosóficos, y como se ha dicho, evidenciar la pertinencia del lenguaje dentro de la construcción de conocimiento, contribuyendo así al desarrollo de estrategias encaminadas a la enseñanza y dejando camino para la reflexión en el campo de la educación, toda vez que se considere la riqueza y el fundamento de dichas áreas.

A lo anterior se le agrega que, en aras de producir estrategias para la enseñanza de determinada área, juega un papel importante el propio estudiante, ya que, además de la adquisición de conocimientos, debe responder a su contexto, su proyecto de vida, y en un caso más cercano, a las evaluaciones nacionales. Ejemplo de ello es la Prueba Saber, en la cual se realiza una medición de la sumatoria de los aprendizajes en la escuela.

Por otra parte, la articulación puede coincidir con otras necesidades de los estudiantes, en vías de lo que la forma de la Prueba Saber exige para la prueba de lectura crítica:

La evaluación de las competencias en Lenguaje y Filosofía con una sola prueba de Lectura Crítica favorece una transformación que viene de tiempo atrás, orientada a fortalecer la evaluación de capacidades interpretativas y de razonamiento lógico a partir de un texto y evitar la pérdida de conocimientos declarativos. La prueba recogería lo que se evalúa actualmente en Lenguaje y Filosofía, y cubriría los Estándares de Lenguaje para el nivel de la educación media.<sup>7</sup>

Es importante tener en cuenta que una de las etapas significativas en la vida académica de los estudiantes de bachillerato es la presentación de la Prueba Saber. En el *Marco de referencia para la evaluación Icfes*, una de las preocupaciones que toca al área de filosofía parte “del principio según el cual la filosofía proporciona herramientas para aproximarse al discurso a través de la argumentación y la reflexión, en vez del dogmatismo”<sup>8</sup>. En este sentido lo que se pretende al elaborar una secuencia didáctica para Filosofía, es utilizar esas herramientas de que dispone la filosofía, como los conceptos, para que los estudiantes aprovechen la riqueza que los recursos literarios poseen en estrecha vinculación con el campo del lenguaje y que le permiten fortalecer su capacidad argumentativa y de razonamiento lógico, algo que se espera en la Prueba Saber:

La prueba de lectura crítica evalúa las competencias requeridas para interpretar, comprender y evaluar textos que pueden presentarse en la vida cotidiana o en un ámbito académico no especializado, ya que se espera que un estudiante al finalizar un ciclo de educación media cuente con una comprensión lectora que le permita tomar posturas críticas frente a diferentes tipos de textos<sup>9</sup>.

Por lo tanto, de cara a la enseñanza en el aula, el estudiante tendrá que estar inmerso en diferentes tipologías textuales, que le permitan, como especifica ICFES, “identificar y entender, por una parte, los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes para darle un sentido global al texto; reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido”.<sup>10</sup>

La evidencia con la Prueba Saber se trae como un ejemplo que permite ver de cara a la estructura de las evaluaciones la pertinencia que tiene la asociación de

---

<sup>7</sup> MEN. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación, Colombia: ICFES, 2013, p.41

<sup>8</sup> GAITÁN RIVEROS. Op. Cit., p.10.

<sup>9</sup> MEN, Op. Cit., p.3.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p.18

elementos entre el Lenguaje y Filosofía. Desde el diseño de una secuencia didáctica, en la que la base de la enseñanza de los conceptos Libertad y Mala fe del existencialismo sartriano sea la novela *Satanás* del autor colombiano Mario Mendoza, se estrecha más el vínculo entre literatura y filosofía. La novela por sí sola, con las temáticas desarrolladas es generosa en material filosófico, bien lo expresa Kundera<sup>11</sup> cuando se refiere a la novela, ya que esta ha ido meditando sobre los grandes temas del existencialismo incluso desde Cervantes. Entonces, vista desde su perspectiva, decimos que la literatura posibilita la reflexión filosófica, ya que con sus componentes especiales: desde la construcción de tramas, las caracterización de personajes, la ubicación de un espacio y tiempo, al mismo tiempo que configura una realidad, expresa la percepción de una realidad cercana a la nuestra y toma una posición crítica que vehicula también el quehacer del lector, quien, a su vez, a través de ella toma posición con los elementos conceptuales que disponga.

De manera puntual, el diseño de una secuencia didáctica para la comprensión de los conceptos Libertad y Mala fe desde la concepción del existencialismo sartreano, con la lectura de *Satanás*, del autor Mario Mendoza Zambrano, dará cuenta de la búsqueda y mejora de los procesos de enseñanza, sumando iniciativas que contribuyan a problemáticas educativas. La obra precisa temáticas que van desde el malestar del individuo contemporáneo, la búsqueda de sentido, las condiciones de vida en la ciudad, la ciudad misma, la inquietud por la libertad, las preocupaciones por el mal y un nihilismo frente al destino divino, temas que en cierto sentido permiten generar un conocimiento del concepto filosófico, y que, al mismo tiempo, por la relación con la literatura, permiten a los estudiantes ejercitarse en prácticas lectoras, análisis literarios, comprensión de variedad de textos, elaboración de argumentos, opiniones, comentarios, que enriquecen sus saberes lingüísticos al mismo tiempo que toman posición frente a realidades que permite la crítica filosófica.

Ahora bien, la metodología tradicional y poco controvertida, no permite a los estudiantes llegar a la construcción de un concepto claro sobre los temas propuestos para el desarrollo de las clases de filosofía, lo que podría concebirse de mejor manera con la sublime acción de filosofar en el terreno de la literatura. Frente a esta situación se trae al escenario la literatura como una disciplina que dialoga de manera consistente con la filosofía y brinda la posibilidad de explorar los planteamientos filosóficos a partir de la implicación de los recursos estéticos que ella en su universo posee.

Dicho lo anterior, es clave el trabajo desde el lenguaje, con sus aportes estéticos, semánticos, sintácticos, tipológicos, y demás aspectos que conforman esta área y que sirven a los estudiantes para producir nuevos conocimientos. Es por esto

---

<sup>11</sup> KUNDERA, M. El arte de la novela. Barcelona: Tusquets, 1986. P.2.

que la literatura, como escenario del lenguaje, beneficia a otros campos del saber, les brinda elementos que robustecen sus dinámicas y contribuyen a la sustentación en sus campos particulares. El escenario estético de la literatura encarna las formas del discurso lógico, puesto que se estructura con base en elementos como la coherencia y la cohesión, indispensables para que los estudiantes formen argumentos, redacten o se expresen. Esto coincide con lo que el MEN propone en el documento *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media*, al decir que “La presencia de la Filosofía en la educación media permite que los jóvenes puedan desarrollar, desde el conocimiento de la problemática filosófica, habilidades para el debate, el diálogo y la confrontación de ideas”<sup>12</sup>.

Coincidimos con Kundera en que la literatura ha meditado hace largo tiempo sobre grandes temas existenciales, que claramente hablan de la realidad del hombre, del mundo y de la historia humana, elementos que suelen aparecer cuando los estudiantes se acercan a las obras literarias desde la clase de lenguaje. Así mismo la filosofía “es un trabajo de crítica que permite al estudiante pensar su situación y analizar mejor el contexto al que pertenece, así como proyectar su acción personal y social sobre el mundo”<sup>13</sup>.

Es importante exponer aquí que, otra de las intenciones de relacionar estas materias históricamente hermanadas, también supone la reivindicación de la enseñanza del pensar y no tanto del memorizar, puesto que la filosofía no está hecha para la memorización de autores sino, para el ejercicio de pensar, del aprender a filosofar, o como se expresa Riveros<sup>14</sup>, “promover la indagación y la explicación de los fenómenos de la naturaleza, la sociedad y el pensamiento en general, y poner alternativas para la resolución pacífica de los conflictos”.

En términos metodológicos la secuencia didáctica también será de utilidad para los docentes y estudiantes de literatura que quieran proponer en sus trabajos de grado algún elemento que aquí se desarrolle, ya que podrán considerar las ventajas de la literatura en otros entornos de aprendizaje. Por otro lado, en cuanto al diseño del proyecto, se tienen presentes los lineamientos en lenguaje, por lo que se le da importancia a la comprensión lectora y a la lectura crítica, pues en ellas están imbricados procesos cognitivos como la interpretación, la comparación, deducción y el análisis, lo que expresa el uso del lenguaje en contextos determinados, como la lectura de un cuento, una novela, un anuncio publicitario, o la intervención de alguien en una conversación. En este sentido la lectura tiende a ser el eje transversal e interdisciplinar de los procesos

---

<sup>12</sup>Carlos Gaitán Riveros, Edgar Antonio López Marieta Quintero, William Salazar. *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media*. Bogotá: MEN, 2010. P. 26.

<sup>13</sup> Seguidamente, el texto *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media*, habla de la función práctica de los saberes en tanto conectan al hombre con la realidad a partir de su posicionamiento sobre ella. P.28

<sup>14</sup> MEN, Op. Cit., p.3.

académicos, de manera que leer va más allá de una clase específica, y se trata de involucrar en la lectura procesos de comprensión y razonamiento, dando importancia a gran parte de un contexto situacional en relación con los conocimientos del individuo.

Por otro lado, con este trabajo podrá tomarse en cuenta que en literatura el estudiante puede habitar y someter la filosofía de forma crítica en torno a la estética literaria. Bien lo señala Kundera<sup>15</sup> “la novela que no descubre una parte hasta entonces desconocida de la existencia es inmoral” por lo que la obra literaria es susceptible de indagación. Adicionalmente, la reflexión filosófica no es un ámbito ajeno a la literatura, ya que, como dice el autor “Uno tras otro, la novela ha descubierto por sus propios medios, por su propia lógica, los diferentes aspectos de la existencia”<sup>16</sup>.

Hasta el momento se ha dado cuenta de aspectos que justifican el trabajo desde la necesidad de enseñar teniendo en cuenta principalmente el interés por generar estrategias pedagógicas interdisciplinarias desde nuestro campo de estudio que es la literatura, así como del mismo ejercicio indagatorio sobre los antecedentes de planes de clase con interrelación de áreas. De otro lado también se justifica desde los resultados de una encuesta realizada, los lineamientos de filosofía y lenguaje, además del panorama de las pruebas de estado. Adicionalmente, se hará una explicación del interés en recurrir a la novela *Satanás* en el marco de la enseñanza de los conceptos filosóficos, algo que se ampliará cuando se muestre el análisis filosófico de la obra.

En primer lugar, el deseo de aprovechar esta obra parte de una experiencia desarrollada en la práctica docente de nuestra formación. Tuvimos la oportunidad de participar de un festival literario llamado *Diario del fin del mundo* (2018), que se realizó en torno a la lectura de *Satanás*, proyecto que dio cuenta de diversas actividades que sirvieron para generar aprendizajes en los estudiantes. Dicho proyecto se ajustó al trabajo por proyectos, de modo que en varias asignaturas se trabajaron temáticas que redundaron en el trabajo hecho principalmente desde el área de lenguaje. El proyecto daba cuenta de un festival literario en homenaje a la obra del escritor Mario Mendoza, quien en su novelística sirvió de insumo para la apropiación crítica en varios grados y materias. En el curso de lenguaje, los diferentes grados leían una obra del autor y articulaban las competencias en lenguaje para que alimentaran el festival de cierre, actividad que reuniría a la comunidad estudiantil en un espacio de exposiciones que generaban un encuentro de diversas perspectivas en torno a la obra del autor.

---

<sup>15</sup> KUNDERA, Op. Cit., p.3.

<sup>16</sup> *Ibíd.*, p.3.

En el caso de la obra elegida para nuestra propuesta, *Satanás* dejó ver producciones críticas en textos de opinión y textos literarios; también permitió el encuentro de los estudiantes con la realidad del país vistas desde los retratos narrativos que hace Mario Mendoza de la Bogotá a lo largo de las últimas décadas. Por otro lado, dio origen a la exploración de intereses que surgieron de las miradas que se hicieron de la cultura de la ciudad. Estos intereses se evidenciaron en términos de música, arquitectura, fotografía, entre otros. De esos intereses surgió una banda de rock, como un aprendizaje construido en torno al marco referencial del autor. Surgieron escritos literarios que buscaban la indagación del contexto que rodeaba a los estudiantes y que serían productos del trabajo con la obra literaria.

Esta experiencia nos permite comprender que la obra literaria no se agota en una sola lectura, sino que, llega ser un escenario de diversas miradas, intereses, aprendizajes y recursos que, articulados a la enseñanza, pueden darle al estudiante otra percepción de la literatura, al mismo tiempo que enriquece su actividad formativa. Adicionalmente, se escoge esta obra porque desde nuestro punto de vista es más cercana a la realidad del estudiante, debido a que, en primer lugar, se sitúa en el contexto colombiano, algo que estrecha más la relación del estudiante con la realidad en la que se sitúa. En segundo lugar, permite reconocer una variedad de problemáticas sociales, aspecto que genera un puente contextual entre lo que experimenta el estudiante en su realidad y lo que a diario evidencia la realidad nacional. Los entornos y las atmósferas que se reproducen en la novela, pueden llegar a ser comprendidos por los estudiantes en tanto que son escenarios sacados de la percepción que tiene el autor sobre la ciudad, una ciudad que él mismo se ha permitido habitar, experimentar y poner en cuestión. En tercer lugar, al producir un análisis de la novela a la luz de la noción del concepto sartreano de libertad y mala fe, identificamos que esta novela ofrece un lugar para la reflexión, en tanto permite la indagación filosófica. En conclusión, la selección de la novela *Satanás* parte de dichos presupuestos, y especialmente por nuestra propia afinidad con la obra.

Por lo tanto, no es justo identificar la relación entre existencialismo y literatura como una articulación donde predomina el impulso de la filosofía. Por el contrario, el vínculo que hay entre existencialismo y literatura revela cómo ambos discursos son capaces de investigar en torno a la naturaleza del hombre e incluso cómo la filosofía reconoce en el texto literario un alcance cognitivo antes únicamente válido en el ámbito de la propia filosofía y de las ciencias. A diferencia de la tradicional dialéctica entre forma y fondo, la literatura existencialista no vierte una temática existencial bajo un cuerpo literario, sino que investiga sobre la naturaleza humana desde su particular expresión artística.

## 5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En primer lugar, se puede señalar que la indagación sobre apuestas pedagógicas que vinculan la Literatura con otras áreas permite generar continuas asociaciones. Estas asociaciones con otras áreas demuestran que el terreno de las relaciones se ha cultivado en propuestas didácticas. De otro lado, el valor que cobra la Literatura con la Filosofía, permite hablar de relaciones en el ámbito de la escuela, pues de un lado y otro se dan situaciones que generan necesidades comunes de cultivar en los estudiantes los desempeños para sus fines formativos, lo que se demostró con los apuntes de las Orientaciones Pedagógicas en Filosofía expuestas en la justificación.

Ahora bien, al realizar una encuesta aplicada con estudiantes de seis colegios entre públicos y privados En el siguiente apartado se reflexiona sobre aspectos que sugieren la necesidad de establecer una relación de sentido entre la Literatura y la Filosofía., se demuestra que en un alto porcentaje hay inconformidades por la metodología de enseñanza, pero también encontramos que en un alto porcentaje los estudiantes reconocen que la obra literaria se convierte en un medio para aproximarse mejor a las temáticas de las clases de Filosofía. Esto nos permite pensarnos la necesidad de buscar estrategias en la enseñanza de la Filosofía, ya que todas las evidencias mencionadas, además de la encuesta, indican que se puede generar propuestas didácticas que coinciden con las necesidades de los estudiantes, puesto que están abiertos a propuestas que vayan en la vía de su formación.

De acuerdo con las respuestas de la encuesta, se evidencian varios resultados que permiten dar cuenta de que es necesario proponer metodologías para la enseñanza de la Filosofía. Adicionalmente, se demuestra en los resultados que los estudiantes, en su mayoría, necesitan de los recursos que ofrece el lenguaje y las obras literarias para complementar la enseñanza de la filosofía. Todo esto queda demostrado en los esquemas que ofrecen los resultados de la encuesta y que dan cuenta de las necesidades que tienen los estudiantes en su clase de filosofía.

Por otra parte, al revisar en algunos estudios, se evidencia que se han presentado dificultades en la prueba de filosofía que se hacía específicamente

en años anteriores de las Pruebas Saber. Para la prueba de filosofía, los resultados a nivel nacional y local, nos dice Oliveros<sup>17</sup>, adoptaron una tendencia hacia los bajos desempeños desde el 2006, esto, como producto del enfoque en los contenidos y no en los desempeños, aclara este autor. Preocupa entonces que, si la filosofía es un ejercicio de pensamiento, de búsqueda y análisis de situaciones que conduzcan al descubrimiento de verdades, el aprendizaje actual que viene dado por el aprendizaje de fechas, autores y la tradición filosófica no tenga el mérito adecuado en el objetivo de materializar dichas actividades en desempeños en cuanto al ejercicio crítico, interpretativo y propositivo que se puede dar “dialogando” con los textos. Oliveros señala que el enfoque por competencias que asume la prueba de filosofía a partir del 2000 tuvo sus inconsistencias, ya que al analizar algunos ítems de las pruebas persisten las preguntas por corrientes, conceptos, pensadores, que suponen “la inclinación hacia la evaluación de contenidos<sup>18</sup>”.

Es claro que la filosofía estaba fallando en su actividad más socrática, de dialogar con el otro y el mundo para llegar a la verdad, al mismo tiempo que ponía en cuestión la importancia de acercar la filosofía al contexto, los intereses y las necesidades de los estudiantes. Señala el mismo autor que los docentes se preocupaban más por preparar a los estudiantes en materia de contenidos históricos, fechas, corrientes y autores, dado que las pruebas para acceder a la educación superior estaban enmarcadas en ese horizonte. Los resultados de la encuesta señalan que persisten metodologías de enseñanza que repiten enfoques que no conducen al posicionamiento activo de los estudiantes.

En contraste con lo dicho, la respuesta que arroja la encuesta, sugiere que en los estudiantes hay un desencanto por la forma en que se ha venido enseñando la filosofía, distanciándose de lo que expresa Leguizamón al concebir la Filosofía como “un escenario de reflexión, discusión y argumentación de las problemáticas de los estudiantes colombianos, posibilitando con ello que los estudiantes de nuestro país comprendan críticamente la realidad que viven a diario<sup>19</sup>”. El mismo autor cuestiona cómo en las reformas que se han hecho para las pruebas de Estado en los años 2000 y 2006, en el caso de Filosofía, parece repetirse la fundamentación de un examen que busca indagar más en la memorización del estudiante que en competencias de carácter interpretativo, argumentativo y propositivo. Cuando hablamos de memorización hablamos sólo de esa parte de indagación histórica que es necesaria para la contextualización de autores y movimientos, pero que desconoce en cierto sentido la tarea del filosofar, como un deseo o amor por el conocimiento.

---

<sup>17</sup> LEGUIZAMÓN OLIVEROS, JAIDER GERMÁN. Del examen de filosofía a la prueba de Lectura Crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. P.4.

<sup>18</sup> El mismo autor aclara que las preguntas estaban elaboradas de manera que el estudiante sólo podía apelar a su memoria y no a un ejercicio crítico.

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p.129.

Continuando con el ejemplo de las evaluaciones, si los contextos de las pruebas de Estado exigen renovados horizontes en la enseñanza de la filosofía, al mismo tiempo que coincida con las evaluaciones de Estado, que desde la reestructuración del 2014 propuso la reducción de pruebas, lo que incluye la articulación de Filosofía y Lenguaje en la prueba de Lectura Crítica, es oportuno pensar que los contenidos impartidos en las áreas deben compartir el sentido común que ICFES señala:

Por un lado, desde la reestructuración del examen realizada en el año 2000 la prueba de Filosofía está orientada hacia la evaluación de competencias de lectura crítica. No exigen conocimientos propios de la historia de la filosofía, y los conceptos filosóficos involucrados se explican brevemente en la formulación de las diferentes preguntas. Por otro lado, la prueba de Lenguaje evalúa competencias que, al final de la educación media deben haber alcanzado el nivel propio de la lectura crítica<sup>20</sup>.

En este sentido, al notar ese desencanto por la enseñanza de la filosofía por parte de los estudiantes, quienes manifiestan la necesidad de estar inmersos en un diálogo con la filosofía, indagando, reflexionando, preguntándose y resolviendo sus inquietudes en las clases, a través de medios como la obra literaria, y que les permita estar más preparados para lo que supone interpelar su realidad con lo que se les enseña, es entonces evidente, y de acuerdo con la encuesta, la urgencia de aportar otras miradas al interior de la enseñanza de la Filosofía.

Por otro lado, la encuesta determina que los estudiantes reconocen un distanciamiento en la clase de filosofía de los grandes malestares que estudia la crítica filosófica en la contemporaneidad, y que para ellos la literatura asume una labor garante en la reflexión de los escenarios y los problemas del hombre, propiciando un acercamiento y una comprensión respecto a los temas filosóficos relevantes.

Teniendo en cuenta la investigación sobre antecedentes en los que se relacione la Literatura con otras áreas, el rastreo que se hace de la paridad entre Filosofía y Literatura, además de la encuesta, reconocemos que existe un vacío en el conocimiento respecto de la enseñanza de la Filosofía. El estudiante necesita construir sentido con la filosofía, deliberar sobre los problemas que atraviesan su realidad y que afectan a la totalidad de procesos de construcción del saber universal. En relación con lo anterior, se opta por trabajar el existencialismo de Sartre porque desde su filosofía como una filosofía de la libertad se puede establecer una relación con el modelo socioconstructivista en el trabajo en el aula, pues en este la interacción social es fundamental para el conocimiento, ya

---

<sup>20</sup> ICFES. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11. Bogotá: MEN, 2013. p. 27.

que se concibe una comunicación entre el estudiante y el fenómeno social, el primero transforma los procesos externos para construir procesos internos.

Si bien es cierto, la filosofía existencialista supone también una experiencia del mundo, en la que el individuo es parte de su flujo e interactúa para realizarse con lo que estime en su proyecto individual. Así como el socioconstructivismo supone una interacción de un sujeto activo con su medio, capaz de meditar, proponer y transformarse con lo que sabe, el sujeto en Sartre, que es libre de elegir su proyecto en el orden de las cosas en las que se sitúa, también se presenta como activo en la medida que por su libertad puede darse su ser. Se quiere entonces dar una conciliación entre lo que se enseña con lo que un modelo pedagógico sugiere en el fondo de su actividad. Por lo tanto, los conceptos de libertad y mala fe que son bastante importantes en la filosofía existencialista de Sartre, son tomados no solo por su valor en el contexto filosófico sino, por su valor en el contexto de un modelo de aprendizaje más interesado por el trabajo del estudiante.

Los medios con los que el estudiante se acerca al conocimiento deben suponer una variedad, si se quiere significativa, para que la riqueza de los elementos de la enseñanza sea mayor y no en detrimento de los intereses del estudiante. Esto supone la participación del estudiante en su propio aprendizaje, en la necesidad de proporcionarle otros escenarios para pensarse la Filosofía, y en los que pueda desarrollar las competencias de análisis y de lectura crítica, que permitan trazar niveles de lectura que superen la memorización de conceptos. De aquí que veamos la Literatura como terreno que permite la evidencia filosófica, y como espacio en el que el estudiante puede reconocer los conceptos filosóficos, dado que se encuentran encarnados en la obra literaria, todo esto a través de la implementación de procesos de lectura crítica.

Este acercamiento al problema evidencia la carencia de otros ejercicios de enseñanza y aprendizaje, los cuales son por lo general de carácter metodológico, pedagógico, didáctico y de organización, elementos implicados en la enseñanza de los conceptos filosóficos. Por consiguiente, se asume que una tarea importante es contribuir en el desarrollo de actividades que aporten a la enseñanza, proponiendo desde el ámbito del lenguaje, la lectura y análisis literario de la novela *Satanás*, de Mario Mendoza como el medio a través del cual se problematizan los conceptos filosóficos con los estudiantes.

Todo este preámbulo nos deja entonces las siguientes incógnitas:

¿Puede la relación entre literatura y filosofía ofrecer herramientas eficaces para la enseñanza y el aprendizaje de los conceptos filosóficos de Libertad y Mala fe, trabajando a partir de la lectura de la novela *Satanás* del escritor colombiano Mario Mendoza?

¿Cómo contribuir a la enseñanza de conceptos como la mala fe y la libertad del existencialismo sartreano por medio de una secuencia didáctica para el área de filosofía, dirigida a estudiantes de grado once, que conciba una interdisciplinariedad de esta área con la literatura? Se plantean entonces los objetivos a continuación buscando solucionar dichos interrogantes.

## **6. OBJETIVOS**

### **6.1. OBJETIVO GENERAL:**

Construir una herramienta que posibilite la enseñanza de los conceptos Libertad y mala fe del existencialismo sartreano en la novela *Satanás* de Mario Mendoza con estudiantes de grado once.

### **6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Exponer antecedentes de la interdisciplinariedad entre la literatura y otras áreas del conocimiento en función de la enseñanza, con el fin de reafirmar la posibilidad de manejar dichas relaciones en pro del aprendizaje.
- Describir la relación entre filosofía y literatura y el carácter existencial de la novela *Satanás* de Mario Mendoza, frente al existencialismo sartreano.
- Conocer la percepción de los estudiantes acerca de la enseñanza actual de la filosofía por medio de una encuesta.
- Diseñar una secuencia didáctica para filosofía partiendo de que la estética literaria posibilita la evidencia filosófica.

## 7. RELACIÓN DE LA LITERATURA CON OTRAS ÁREAS

En otras disciplinas, existen evidencias de propuesta de enseñanza donde materias distintas entran en diálogo para enriquecer los entornos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Es así que, se vinculan las matemáticas con el lenguaje, las ciencias sociales con las matemáticas, la geografía con el lenguaje, y la filosofía con las ciencias naturales, por lo que se posibilitan formas distintas y didácticas en la enseñanza de los temas. Dicho esto, este apartado procura entonces la evidencia de antecedentes entre la Literatura con otras áreas. Se presentan trabajos que han involucrado áreas en un trabajo interdisciplinar en el aula de clases con diferentes grupos de estudiantes.

El texto literario ostenta la capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla, ya que, al verbalizar, configura a nuestro modo de ver un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura. La literatura ofrece importantísimos soportes y modelos para comprender y representar la vida interior, la de los afectos, de los ideales, de las proyecciones fantásticas, y también modelos para representarnos nuestro pasado, el de nuestra gente, el de los pueblos y la historia. Según Teresa Colomer<sup>21</sup>, “la educación literaria no es, pues, un lujo escolar de acceso al ocio, sino que revierte en la capacidad de comprensión y expresión de todo tipo de discursos”. Recurriendo a esta afirmación podemos entonces presentar la pertinencia de la literatura en los procesos formativos de diversas áreas del conocimiento y la manera cómo la literatura a través de su amplia gama de riquezas a nivel del discurso, oferta una posibilidad de entrar en relación con cada una de estas áreas, si se tiene de ellas una intención dialógica en función de construir un modelo, enfoque, o discurso combinado que tenga como objetivo la transmisión de un saber específico o el desarrollo de una competencia crítica y argumentativa. Alrededor de esta visión de la literatura, podemos presentar aquí un panorama de algunas experiencias pedagógicas que procuran establecer un diálogo entre diversas áreas del conocimiento y la literatura en función de la enseñanza. Toda vez que se teja un sentido amplio de las cualidades de la literatura, se podrá evidenciar cómo esta ha sido de vital importancia para la construcción de nuevas metodologías de trabajo en el aula como se muestra en los siguientes trabajos.

---

<sup>21</sup> COLOMER, T. Para qué enseñar literatura: Santillana. Venezuela. 2013.

Con el objetivo de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora del Rosario, los ponentes Neiris María Narváez, Luz Milena Arrieta Arroyo y Carolina Isabel Ortega Díaz, estudiantes de maestría en Didáctica de la universidad Santo Tomás, se propusieron instituir el cuento en las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias sociales, con el ánimo de ayudar a los estudiantes a mejorar sus destrezas en la lectura, la interpretación, la dramatización y la producción textual. Para justificarlo, parten de “un análisis que se hizo del resultado de las diferentes pruebas internacionales (PISA, TIMSS, PIRLS), que se aplican en varios países; con esto, ellos dan cuenta de que existe una problemática relevante en la gran mayoría de los educandos, relacionada esta con la comprensión lectora<sup>22</sup>. Esto evidenció que existían problemas en los grados 3, 5 y 7, con las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales. Haciendo una indagación, el grupo investigador acudió al Consejo Académico de la institución para saber su punto de vista del asunto, con lo que pudieron concluir que se trataba de una carencia de comprensión de lectura. De igual manera consultaron a los estudiantes, lo que confirmó que por parte de ellos existe inconformidad sobre las maneras en que se les impartían las clases, puesto que no las encuentran interactivas, motivadoras y creativas. En conclusión, la problemática sugerida por los diferentes sectores de la institución apuntó a la necesidad de promover lecturas más ilustrativas que motiven la interpretación y comprensión de textos.

Adicionalmente, un sondeo hecho a los estudiantes determinó que ellos querían aprovechar las ventajas del cuento para hacer más dinámicas las clases y permitir un mayor interés por los contenidos de cada área. El proyecto planteado procura entonces el diseño de secuencias didácticas para cada área, permitiendo que desde la literatura se pueda enseñar. Para tales fines justifican esta iniciativa amparándose en autores como Pérez y Sánchez en *El cuento como recurso educativo* (2013), Marta Fernández Cerrada en *La enseñanza de las matemáticas a través de los cuentos* (2014) y David Pérez Molina en *El cuento como recurso didáctico* (2013), entre otros. De acuerdo a estas visiones donde el cuento es interdisciplinar, los autores proponen su proyecto con el fin de transformar el quehacer pedagógico en los docentes, y en los estudiantes facilitar el aprendizaje teniendo en cuenta los procesos de comprensión lectora<sup>23</sup>, lo que permite instalar nuevas visiones de la enseñanza en el aula a partir del encuentro con otros espacios del conocimiento, en este caso la literatura.

Los cuentos obedecen a temáticas pertinentes de acuerdo con los propósitos de cada docente. Ejemplo de esto son los cuentos *El espermatozoide enamorado*,

---

<sup>22</sup> ÁLVAREZ NARVÁEZ, Neiris María, *et al.* Macro proyecto: Mi mundo es un cuento, Estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora en Lenguaje del grado 3o, Matemáticas en grado 5o, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del grado 7o, de la Institución Educativa “Nuestra Señora del Rosario”. Colombia: Universidad Santo Tomás, 2018. p. 4.

<sup>23</sup> *Ibíd.* p. 5.

de Jaime Alejandro Nieto, para el área de Ciencias Naturales; *Decadencia y Caída del impero romano*, para el área de ciencias sociales; y *Los malos vecinos*, de Pedro Sacristán, para el área de lenguaje, y *El bosque de las frutifracciones*, de José Andrés Lloret, para el área de matemáticas. Por lo tanto, el recurso del cuento se convierte en el eje de la enseñanza de las diferentes áreas mencionadas.

Parecida propuesta tuvo el Ministerio de Educación Nacional de Colombia hacia el año 2017, con una colección de secuencias didácticas dirigidas a los grados octavo y noveno, en las cuales se establecía una transversalidad entre el Plan nacional de lectura y las áreas de lenguaje, Ciencias Sociales, Matemáticas y Ciencias naturales. Para establecer esta articulación, el MEN presentó en la cartilla una serie de secuencias didácticas en las que incentiva a la lectura y la escritura a través de actividades desde cada área del conocimiento, en las que involucran textos literarios y talleres de escritura creativa. Como el caso anterior, en el que el cuento tenía gran relevancia, el plan del MEN estableció un terreno de enseñanza desde un variado número de textos literarios, entre estos *El hombre que calculaba*, de Malba Tahan, para el área matemáticas, *Cóndores no entierran todos los días* de Gustavo Álvarez Gardeazábal y el cuento *Somos los reyes del mundo*, del libro *No nacimos pa' semilla* de Alonso Salazar.

Con estas lecturas se invita a los estudiantes a reconocer los personajes, las generaciones y los lugares que se han visto afectados por la violencia, de manera que a través de la literatura también se construye un aparato crítico y de análisis del tema La violencia en Colombia desde el área de Ciencias Sociales, fomentando y reconociendo de esta manera la relación entre la literatura y la enseñanza frente a esta área del conocimiento. También encontramos en esta colección que, se ha incluido el capítulo cinco de la novela *Satanás*, de Mario Mendoza, para la clase de lengua castellana de grado octavo, con la intención de que se realicen lecturas en voz alta durante el inicio de las clases y se generen debates en torno a las características de las situaciones y personajes allí descritos. La lectura de este capítulo está mediada por preguntas y comentarios del docente para generar una discusión con los estudiantes sobre la relación que existe entre las características emocionales de los personajes y el tiempo histórico en el cual se sitúa la obra, los lugares que habitan los protagonistas y el uso de figuras retóricas, como metáforas, etopeyas e hipérbolos.

De esta propuesta llama la atención que en el objetivo de aprendizaje está la búsqueda de similitudes físicas y psicológicas entre los personajes y la realidad inmediata de los estudiantes. Los DBA de dicha secuencia son enfáticos en la importancia de aspectos de la identidad cultural que recrea la obra y la reconstrucción del sentido temático del texto en relación con el contexto histórico-cultural. En este sentido, la lectura está mediada por preguntas y comentarios del docente para generar una discusión con los estudiantes sobre

la relación que existe entre las características emocionales de los personajes y el tiempo histórico en el cual se sitúa la obra<sup>24</sup>.

En resumen, este es el motivo y el fin del proyecto que presenta el MEN:

La lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales. Libros y lápices pueden cambiar el mundo, solo si nuestras nuevas generaciones saben qué hacer con estas herramientas y las incorporan en su vida académica, social y cultural. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional hace una gran apuesta a través del Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi cuento» por mejorar las competencias de los estudiantes, trabajando en el fortalecimiento de las bibliotecas escolares y de las capacidades profesionales de docentes y bibliotecarios.<sup>25</sup>

De esta manera buscan desarrollar el objetivo del Ministerio de Educación cuando proponen, que estos caminos de lectura y escritura motiven a los docentes y bibliotecarios escolares a plantear nuevas situaciones de aprendizaje en el aula, a reconceptualizar la enseñanza de la lectura y la escritura y utilizar la biblioteca escolar<sup>26</sup>.

En la presentación de estas cartillas el MEN presenta de manera muy somera la definición y conceptualización de lo que es una secuencia didáctica, presentándola como una forma de organización de las prácticas de enseñanza que se aplica en la medida que se desarrollen y fortalezcan los procesos, habilidades o competencias desde la construcción de conocimientos propios de una disciplina. Estas secuencias fueron construidas teniendo en cuenta el establecimiento de una relación entre cada área del conocimiento y el plan de lectura impulsado por el MEN, por lo tanto, se presentan como una serie de cartillas que ofrece a los docentes un conjunto de buenas prácticas de aula para que en las diferentes áreas del currículo incorporen la lectura y la escritura, pues no solo se lee y escribe en clase de Lenguaje<sup>27</sup>.

Tras la revisión de esta cartilla podemos encontrar cómo también los procesos de escritura creativa y lectura de literatura se encuentran involucrados en el proceso educativo desde diversas perspectivas, facilitando el encuentro didáctico y dinámico del estudiante desde las diferentes disciplinas que la escuela colombiana desarrolla. Por lo tanto, la cartilla consigue ser una

---

<sup>24</sup> MEN. Caminos de lectura y escritura: Secuencias didácticas para los grados 8º y 9º Serie río de letras Manuales y cartillas, Plan nacional de lectura y escritura. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2017. p. 10. (Río de letras. Manuales y cartillas PNLE “Leer es mi cuento”; 12). ISBN 978-958-5443-73-0

<sup>25</sup> *Ibíd.* p.6.

<sup>26</sup> *Ibíd.* p. 9

<sup>27</sup> *Ibíd.* p.6.

herramienta importante para que los estudiantes tengan más interacción con diversos materiales.

Es notorio como en la medida que se enseña desde la literatura también se está centrado en la apreciación de elementos históricos y culturales que devienen del contenido de la obra. Por otro lado, los trabajos desde la literatura para mejorar las competencias en comprensión de lectura no se agotan en el lenguaje, pues, si bien se ha mostrado antes, la obra literaria va actuando en relación con el área específica en que se proponga. Siguiendo por la línea de aplicación de la literatura en la enseñanza, Oscar Humberto Avellaneda en su tesis de posgrado “La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a lo literario y las representaciones de la vida cotidiana en Bogotá a través de la novela *Satanás* de Mario Mendoza Zambrano”, nos ofrece otro ejemplo de cómo la literatura es transversal a la enseñanza de otras áreas, en este caso las ciencias sociales. En esta propuesta se parte de una indagación en la vida de Mario Mendoza y su novela *Satanás*, con el fin de enriquecer el diseño de un plan de aula para ciencias sociales contemplado la toma de posición por parte de los estudiantes con la novela *Satanás*. Con la pretensión de “demostrar todas las posibilidades que existen de responder a los procesos narrativos de la vida cotidiana en la novela<sup>28</sup>”, reconoce que tanto la experiencia del autor como sus obras toman posición frente a la crudeza de la realidad que viven las personas en las ciudades como escenario de incertidumbre y de angustia. El autor desea explorar diferentes conceptos de la novela teniendo en cuenta a los estudiantes como habitantes de la ciudad real.

La investigación al interior de la obra puesta con la clase de ciencias sociales, sirve como base para su objetivo general, que es, en esencia, “analizar en clave de los estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales los elementos narrativos sobre Bogotá en la novela *Satanás*”<sup>29</sup>, ya que en la novela varios tópicos provienen de la problemática que encarna la ciudad, y que sugiere preguntarse cómo se narra específicamente Bogotá y lo cotidiano en la obra literaria. Teniendo en cuenta las características temáticas de la novela, se aproxima a hacer un mapa narrativo de la ciudad, “una geografía urbana representada al interior del texto”<sup>30</sup> ya que la novela permite hacer un reconocimiento espacial y las relaciones que los personajes guardan con ellos. Dice el autor que en la novela se puede hacer una cartografía de la ciudad, dada la precisión con que se describe. Para soportar su proyecto y reconocer que existe una pertinencia para el análisis de la novela desde el ámbito de las ciencias sociales, el autor llama la atención con Rodrigo Arguello, filólogo y ensayista colombiano, que reconoce la ciudad como un personaje más en *Satanás*, “la ciudad se ha convertido en el escenario común alrededor del cual durante los últimos años se

---

<sup>28</sup> AVELLANEDA, L. Oscar Humberto. La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a lo literario y las representaciones de la vida cotidiana en Bogotá a través de la novela “*Satanás*” de Mario Mendoza. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015. p.5.

<sup>29</sup> *Ibíd.*, p.6.

<sup>30</sup> *Ibíd.*, p. 10.

han venido construyendo diversos trabajos académicos”<sup>31</sup>. Puede decirse que en estas narrativas contemporáneas hay una preocupación también por rastrear los contextos reales, referencias que modelan sentidos y trascienden del libro a la realidad. Por ejemplo, la ciudad en la novela *Lady Pepa* de Jesús Ferrero, se metaforiza como prostituta, travesti, y cuerpo viviente en descomposición, lo cual sugiere una lectura pertinente en la figuración de una Bogotá cruda y realista. Avellaneda se vale de los trabajos de Luz Mary Giraldo, para explicar la ciudad en cuanto forma parte de un modo de vida desarraigado y desilusionado; y el profesor Álvaro Bernal para explicar la ciudad como una trinchera donde pugnan las clases sociales y dónde esta misma es dual, en la medida que tiene un lado miserable y otro opulento, que contrastan con las características de varios de sus personajes.

Una experiencia de tipo educativo que vincula de manera directa a la literatura y la filosofía y que sirve de insumo valioso para fundamentar nuestro trabajo, es la propuesta titulada: *Filosofía y literatura: una experiencia de encuentro con la infancia*, realizado por Adriana Cely Quintero, Ingrid Isabel Espinosa Escobar y María Teresa Suárez Vaca. Este artículo que resume algunos resultados del proyecto macro *Filosofía e infancia: investigación y posibilidades de innovación en la escuela rural* del grupo de investigación Filosofía, Sociedad y Educación de UPTC, establece una relación entre infancia-filosofía y literatura, a partir de una secuencia didáctica en la escuela rural la Leonela del municipio de Toca Boyacá. Dicha secuencia tuvo como iniciativa valorar la filosofía infantil y la expectativa de los docentes por innovar en propuestas para aula que relacionen filosofía y literatura. En este trabajo los postulantes reconocen la dificultad de encontrar una escuela rural que optara por un proyecto de esta índole, ya que en muchas ocasiones se considera que dicha relación retrasa los presupuestos de la institución y las metas curriculares de cara a las exigencias de instituciones de evaluación externa como el ICFES. Pese a la mencionada dificultad que es una situación bastante común en el contexto educativo colombiano, particularmente el sector público, finalmente el grupo de trabajo consigue aplicarla en una escuela que tiene en cuenta la participación activa de los estudiantes.

Los investigadores se basan en que, si los estudiantes pueden hablar, expresar y comprender su entorno, en este caso la escuela a la que asisten, están siendo ellos mismos constructores de sentido, ya que encuentran significativo su entorno para su existencia. Algo importante que se rescata de este trabajo es que tienen en cuenta que la educación impartida en muchas escuelas se concibe en la repetición y memorización de conceptos que respondan a las demandas de la institución y que sean la opción para la construcción de empleados para el futuro. Sin embargo, este proyecto considera que la infancia se resiste, es decir que “tiende a la exploración más allá de la repetición de patrones, como lo

---

<sup>31</sup> Avellaneda observa que en la Bogotá literaria y no literaria es una ciudad multitemporal en la que conviven diferentes épocas creando una condición de ambigüedad y múltiple identidad. Consultado en <http://repository.udistrital.edu.co/>

afirman en su argumentación, es como un grito que clama encuentros respetuosos, coherentes con su presente, con las inquietudes que les sobrecogen"<sup>32</sup>. Esto quiere decir que, la enseñanza no debe ir en contra de las expectativas, los deseos, intereses y las necesidades que tienen los jóvenes, sino, apostar por innovación en los métodos de enseñanza y los planes de aula, buscando establecer puentes que comuniquen al estudiante con su contexto en la medida que se conectan con herramientas de aprendizaje como la correlación entre filosofía y literatura, fuente de posibilidades para mejorar la enseñanza. Al respecto dicen los autores: "Por esto, el reto es asumir con responsabilidad los encuentros y la construcción de ambientes que permitan su libre movilidad advirtiendo diversas perspectivas del mundo, para así provocar construcciones mutables, no permanentes o estáticas"<sup>33</sup>.

Ahora bien, a propósito de la articulación de la literatura, dicen que esta puede ser el "punto de fuga que presenta la posibilidad poética de concebir la vida"<sup>34</sup>. Lo anteriormente mencionado se entiende mejor si se revisa la metodología de trabajo desarrollada y los momentos en los cuales se dividió el trabajo realizado por las investigadoras en el campo de acción, la escuela. De acuerdo a lo analizado en su secuencia de trabajo se presentan tres momentos, un primer momento de adaptación y narración en donde se valen de mitos y leyendas indígenas como expresiones literarias; allí se constituye la provocación para preguntarse por la existencia y por ende para dialogar en comunidad; en un segundo momento se pasa del diálogo a la escritura, y es allí donde se proponen expresiones literarias por parte de las investigadoras, para la provocación de nuevas experiencias filosóficas, en el tercer y último momento se evidencia cómo la literatura se convierte en una provocación para la creación de textos, los cuales sirven como inspiración para provocar escritura por parte de los niños, buscando con la imaginación las respuestas a las preguntas por el hombre. De esta manera al terminar en un acto de creación se evidencia el cumplimiento de lo que afirman al decir que la literatura en relación con la filosofía genera un punto de fuga que permite concebir la vida desde la creación poética. Esto contrasta con la idea griega de filosofía como modo de vida, y es así que la literatura al preguntarse por el hombre y el mundo comprende un mismo carácter:

este vínculo se podría considerar como una experiencia humana en donde se aprende en medio de ficciones, pues su lectura o escritura provoca emociones que nos relacionan con el mundo y con los otros, es una forma de entenderse y pensar la vida<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> QUINTERO, C. A, *et al.* Filosofía y Literatura: una experiencia de encuentro en la infancia. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2016. p. 8.

<sup>33</sup> *Ibíd.* p.9

<sup>34</sup> *Ibíd.* p. 10

<sup>35</sup> *Ibíd.* p. 11

En conclusión, las autoras dicen que estas relaciones les permitieron diseñar su trabajo adaptando mitos y leyendas indígenas, como expresión literaria, para provocar preguntas por la existencia, dado que, al abordar las leyendas y mitología indígena, se genera pues la necesidad de preguntarse y explicarse por el origen y devenir del hombre, de manera que esto permite establecer diálogos con los estudiantes. En este sentido hay una gran consideración de la literatura como experiencia filosófica que repercute en la reflexión de los estudiantes. De manera que este recorrido que de manera somera se ha hecho por el trabajo de las investigadoras ejemplifica y explica el porqué es importante reconocer el valor de la literatura en la enseñanza de filosofía, con el fin de hacerse a nuevos horizontes en la enseñanza.

Por otro lado, encontramos pertinente incluir en este conglomerado un trabajo en el que la literatura, expresada a través del cuento, se relaciona con las competencias ciudadanas en función del desarrollo y aprehensión de las mismas. Dicho trabajo se titula: *El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas por Carlos Julio Jaramillo Zuluaga*. En este trabajo, que es el resultado de una investigación con estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid en la ciudad de Medellín durante los años 2009, 2010 y 2011, se trabaja sobre el relato-memoria como estrategia pedagógica en la cátedra de Pedagogía Constitucional. En este trabajo pedagógico se utilizaron los relatos de los estudiantes en la cátedra y se hizo un ejercicio de vinculación de la vida narrada con el relato constitucional. Se reconoció en este ejercicio, que el relato-memoria es una herramienta pedagógica efectiva para el desarrollo de las competencias ciudadanas y para el conocimiento de la Constitución política. Este estudio se caracteriza por la integración de tres planteamientos teóricos, habitualmente estudiados por separado: Generación de conocimiento, formación e innovación; componentes que se sustentan a la luz de las investigaciones sobre el concepto de estrategia del cuento-relato, como estrategia creativa en la enseñanza universitaria.

El diseño metodológico que se aplica en esta ocasión es cualitativo-etnográfico. El "Cuento", narrativa escrita, reconstruye el tejido pluricultural para el sostenimiento firme de las instituciones democráticas por parte del hombre que situado creativa, crítica y racionalmente reflexiona en busca de su liberación concreta y real. Además, el relato autobiográfico como herramienta y estrategia didáctica para el desarrollo de competencias y formación integral, promueve una cultura democrática en las instituciones de educación superior.

De esta manera también evidenciamos una intervención de la literatura, en este caso a través del cuento, en función de la enseñanza en los niveles superiores de la educación, en este caso se evidencia el ejercicio de creación literaria e interpretación de contextos a través de este mismo ejercicio de elaboración de discursos dentro del texto literario.

Partiendo de las evidencias encontradas y expuestas a través de los textos ya mencionados sustentamos que en la literatura se puede encontrar un área del conocimiento dispuesta a dialogar con otras áreas con la intención de establecer esa relación que le permita facilitar sus bondades expresadas en el uso del lenguaje para construir una enseñanza conjunta, dinámica y creativa que en últimas permite el desarrollo y fortalecimiento de competencias en lectura y pensamiento crítico que son el punto de encuentro que tienen los trabajos ya expuestos, construcción de habilidades en el discurso, el pensamiento para mejorar las condiciones de pensamiento de los estudiantes para enfrentarse a las áreas en las que se aplicaron las diferentes secuencias y también para que al haber fortalecido estas habilidades los estudiantes puedan comprender mejor su contexto, esta es la razón por la cual al haber evidenciado que la literatura al establecer diálogos y relacionarse con otros campos de estudio, permite el desarrollo y fortalecimiento de competencias, la apuesta por relacionar literatura y filosofía en una secuencia didáctica para analizar un concepto filosófico a través de una obra literaria, toma fuerza al encontrar un terreno abonado por las experiencias ya descritas con anterioridad.

## 8. ANÁLISIS DE LA ENCUESTA

En las siguientes líneas se propende por analizar la encuesta realizada con estudiantes de 6 instituciones educativas de Valle del Cauca, las cuales fueron convocadas para hacer partícipes a sus estudiantes de grados 10 y 11 en la resolución de las preguntas que en adelante se mencionan. Dichas preguntas buscan recoger percepciones sobre la clase de filosofía y la clase de lengua castellana, así como de la indagación sobre la posibilidad de articular la literatura en la enseñanza de la filosofía.

Esta encuesta es de tipo exploratoria dado que busca tener un primer acercamiento al fenómeno o tema estudiado y sirve para identificar las características generales o dimensiones del problema, así como para establecer hipótesis e incluso generar alternativas de trabajo. Se indaga aquí a partir de cuatro aspectos: el cómo te enseñan, el qué te enseñan, la relación que encuentras entre lo que te enseñan y lo que vives, y el cómo te gustaría aprender. Con este horizonte estimamos una serie de preguntas cerradas y abiertas. Las preguntas están diseñadas de acuerdo con la población a encuestar, por lo que acudimos a un lenguaje cotidiano y flexible. Los conceptos por los que se indagan hacen parte del contexto formativo, desde las preocupaciones por conceptos existenciales hasta indagación sobre las necesidades que tiene en su formación académica.

La encuesta fue respondida por 400 estudiantes entre los 14 y los 17 años de edad, de los grados 10 y 11 de instituciones públicas y privadas. Dichas instituciones educativas son las siguientes: Institución Educativa Simón Bolívar de Calima el Darién, Institución Educativa Gimnasio del Calima de Calima el Darién, Liceo Juvenil Bilingüal School de Buga, Liceo de los Alpes de Cali, Institución Educativa Manuel Antonio San Clemente de Buga y la Institución Educativa San Pedro Claver de Tuluá. De este número 3 son de carácter público y 3 de carácter privado. Con estos datos se proporcionan los resultados discriminados y sistematizados en las siguientes páginas:

A la pregunta ¿Consideras que la forma en que se dicta la clase de filosofía en tu colegio es adecuada a tus necesidades? Se obtuvieron estos resultados:

De las 3 instituciones públicas, 152 estudiantes respondieron Sí y 62 estudiantes respondieron No. De tal manera que se obtuvieron 214 respuestas. De las 3 instituciones privadas, 45 respondieron Sí y 141 estudiantes respondieron No, para un total de 186 estudiantes.

Por lo tanto, se evidencia que en relación a la aceptabilidad de la clase de filosofía hay una gran diferencia entre los colegios privados y públicos. En los colegios públicos el número de estudiantes que respondieron Sí es mucho mayor que el número de estudiantes de colegio privado que también respondieron afirmativamente. Ahora bien, Esto en contraste con la segunda diferenciación revela que, sin bien es cierto, solo 62 estudiantes del público asumen que la clase de filosofía no es adecuada a sus necesidades, sin embargo, el colegio privado nos revela que para 141 estudiantes la forma en que se dicta la clase no cumple con sus necesidades. Demuestra esto que en los colegios privados tiende a haber menos aceptación de la forma en que se dicta la clase de filosofía, por lo que la encuesta evidencia que hay inconformidades de un número significativo de estudiantes que respondieron a esta pregunta.

Lo anterior permite asumir de momento que al menos un número cercano a la mitad de los encuestados no encuentran pertinencia en la enseñanza de esta clase en relación con sus necesidades. La siguiente tabla deja más explícito este análisis:

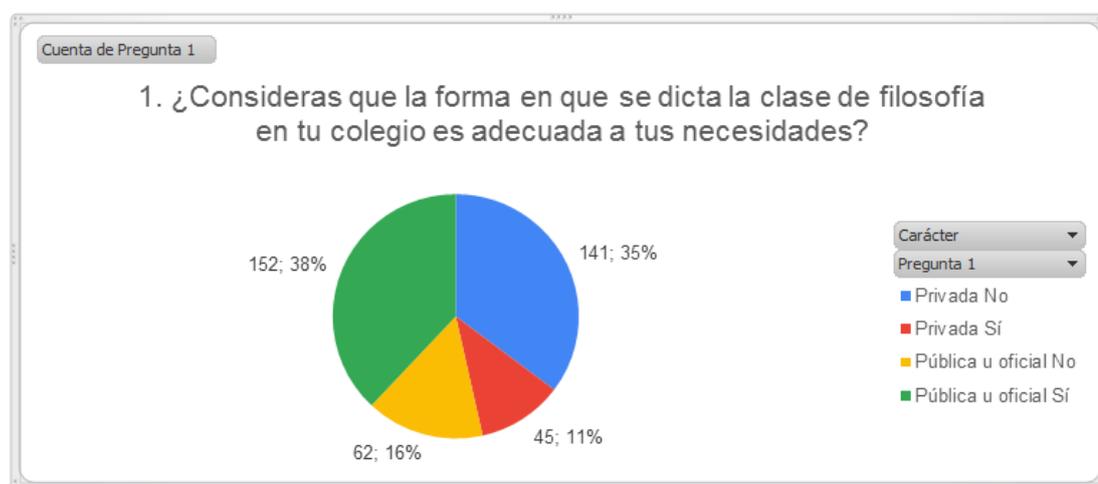


Gráfico 1 Diagrama circular: Pregunta 1 de la encuesta aplicada.

La segunda pregunta que va ligada a los contenidos de la clase de filosofía, comienza a aclarar algunos aspectos que los estudiantes ponen en cuestión en tanto si son valiosos o no para su aprendizaje:

A la pregunta ¿Consideras el proceso de memorización de fechas, nombres de filósofos y el reconocimiento de algunos movimientos filosóficos aporta a tu comprensión del contexto en el que vives? Se obtuvieron estos datos:

En las instituciones públicas se obtuvieron 123 respuestas afirmativas y 52 negativas. En el caso de las instituciones privadas se obtuvieron 2 respuestas

afirmativas, solo de dos instituciones. En cuanto a la sumatoria total de respuestas negativas en las 3 instituciones privadas la encuesta arrojó 136 respuestas negativas. Es así que, en relación con las respuestas a la primera pregunta, en las instituciones privadas persiste un elevado número de estudiantes que considera que la clase de filosofía no los satisface frente a sus necesidades y menos en los contenidos que habitualmente se presentan en la enseñanza de filosofía. Con el diagrama circular que arroja el formulario se puede aclarar que, en un porcentaje, más de la mitad de los estudiantes evidencian que los procesos metodológicos y de contenidos no aportan a la comprensión de su contexto, aspecto que llega a ser fundamental en el ejercicio filosófico, por lo que se presume que resultan poco relevantes estos datos para la construcción de sentido sobre la realidad y el contexto. El siguiente cuadro representa gráficamente los valores sistematizados:

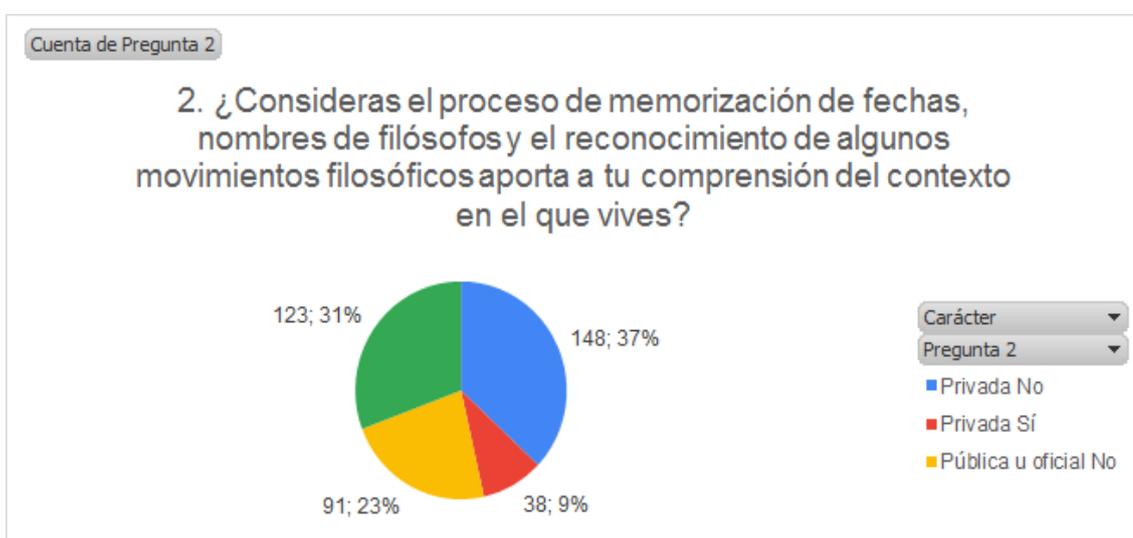


Gráfico 2 Diagrama circular: Pregunta 2 de la encuesta aplicada

En la pregunta ¿Consideras que es posible que los temas de filosofía puedan entenderse mejor complementados con lecturas literarias (cuentos, novelas, poemas)? se halló un porcentaje elevado de aceptabilidad, lo que permite justificar que, frente a las necesidades de los estudiantes, las lecturas literarias en clase de filosofía pueden llegar a resultarles acertadas en sus aprendizajes. En este punto de la encuesta, se pretende involucrar a los estudiantes en la percepción y en sus posibles intereses. Es así que, desde este momento, hay una propensión por vincular el campo del lenguaje y la literatura, todo con el fin de conducir el horizonte hacia las inquietudes, necesidades, y percepciones de los estudiantes por la relación de Filosofía y Literatura y su posible aceptabilidad en los entornos de aprendizaje.

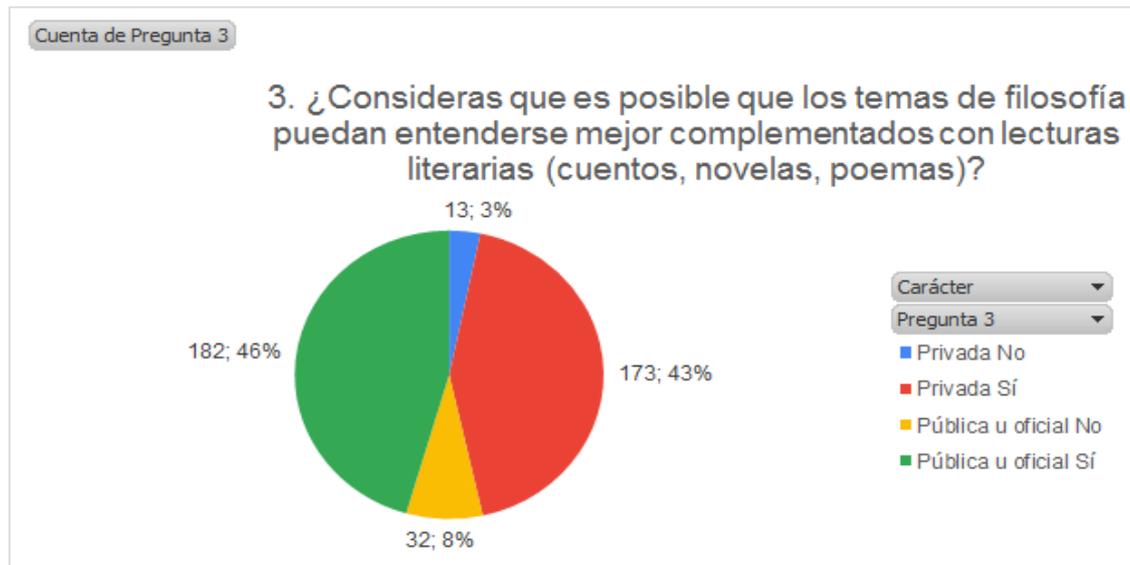


Gráfico 3 Diagrama circular: Pregunta 3 de la encuesta aplicada

Para este caso, 181 estudiantes de los 3 colegios públicos respondieron Sí y 32 respondieron No. Esto nos arroja un total de 91 respuestas para esta pregunta. En las 3 instituciones privadas 173 respondieron Sí y 13 respondieron No. Aquí podemos encontrar un alto número de respuestas que consideran que la Filosofía puede ser mejor entendido desde la Literatura. Esto favorece el hecho de que la lectura literaria tiene un valor significativo en la indagación filosófica y establece un puente más estable con las necesidades de los estudiantes en materia metodológica.

En seguida se propone la pregunta: ¿Has abordado el tema del existencialismo en clase de Filosofía? En esta pregunta que consideramos muy importante de cara a nuestra propuesta se obtuvieron los siguientes datos: 183 estudiantes de los colegios públicos respondieron que Sí, mientras que solo 31 respondieron que No. De los colegios privados 142 respondieron Sí y sólo 43 No. Frente a estos resultados es posible afirmar que el 81,3% de los estudiantes están relacionados con el tema del existencialismo, por lo que de aquí en adelante se puede garantizar una lógica con las preguntas que ahondan en esta temática.



Gráfico 4 Diagrama circular: Pregunta 4 de la encuesta aplicada

Cuando se pregunta ¿Has abordado el tema del existencialismo en clase de Lengua Castellana? Se halla que en las instituciones públicas 90 estudiantes respondieron que Sí han abordado este tema, mientras que 124 dicen que No han visto este tema. Este resultado sugiere que a pesar que la mayoría de estudiantes no están relacionados con el tema, hay un número considerable que afirma tener relación con él. Esto puede sugerir que en el caso afirmativo es posible que en torno a la clase de lengua castellana se genere un vínculo o un cruce temático con filosofía y que esto tenga ocasión en la significación que tiene un tema del área con un concepto teórico del especificado en la filosofía. En cuanto al sector privado, se obtuvieron 96 respuestas que afirman el abordaje del tema en la clase, mientras que 87 responden que no han visto este tema en la clase de lenguaje.

Es evidente que, al contrario de la pregunta anterior, en este caso los estudiantes proporcionan menos respuestas afirmativas, lo que no es extraño, ya que en Filosofía se ahonda más en la conceptualización. Sin embargo, estas dos respuestas evidencian dos aspectos que deben ser valorados. Por una parte, podemos decir que se da un vínculo temático en las dos materias, incluso asumiendo que son menos las respuestas afirmativas en esta pregunta. En segundo lugar, El elevado número de respuestas afirmativas en esta pregunta nos dice que desde el área de lenguaje hay una recurrencia al tema existencialismo, demostrando que en las dos clases se comparte un elemento que, si bien es cierto, responde a un ejercicio filosófico de indagación y conexión con algún objeto de estudio, y que al mismo tiempo responde a un ejercicio desde el lenguaje.

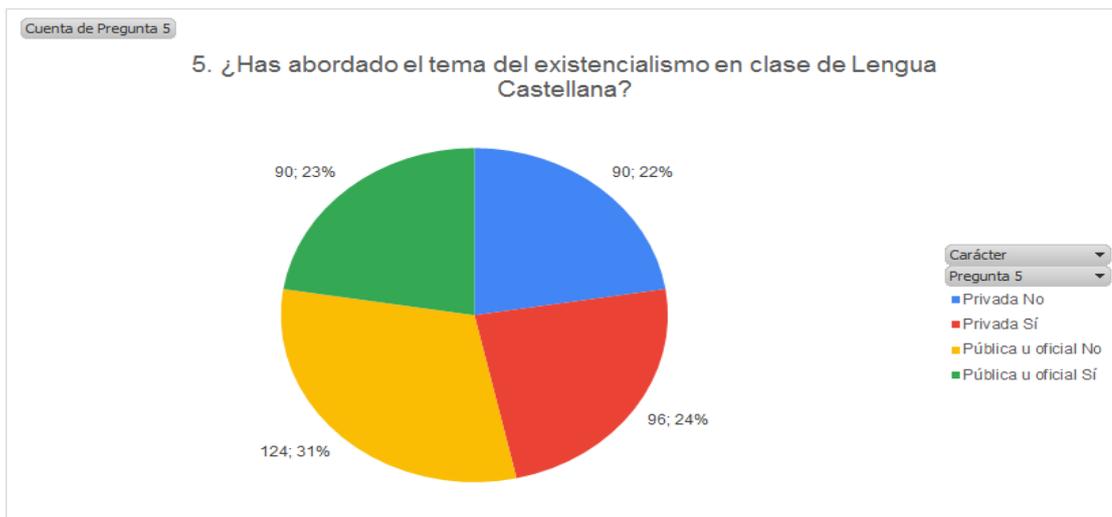


Gráfico 5 Diagrama circular: Pregunta 5 de la encuesta aplicada

Las dos preguntas nos arrojan un dato que precisa entonces un vínculo entre la clase de filosofía y la clase de lenguaje.

El siguiente diagrama corresponde a la pregunta ¿Cuál de estas ideas se acerca más al concepto de existencialismo?

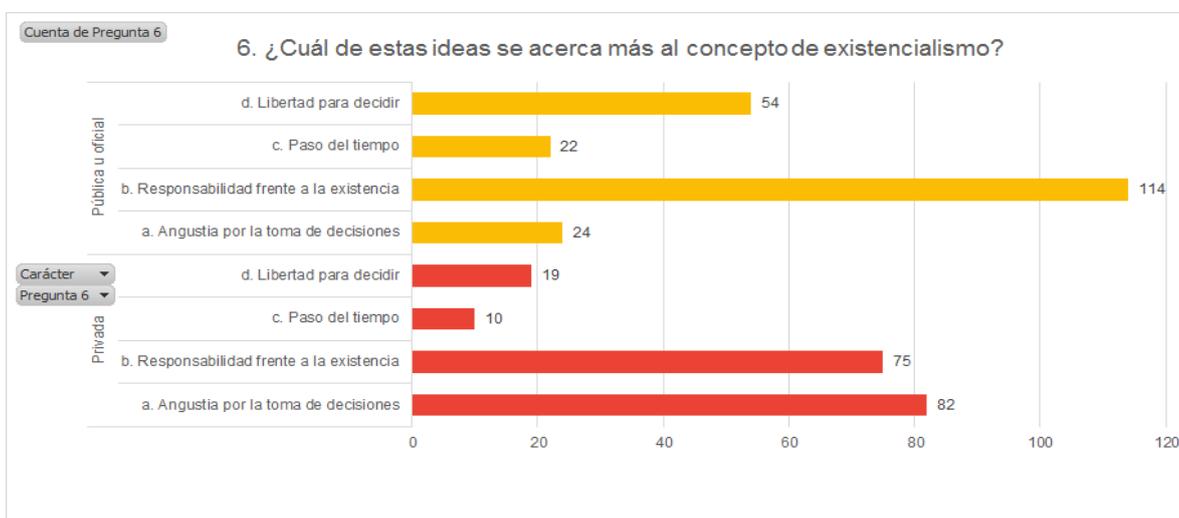


Gráfico 6 Diagrama de barras. Pregunta 6. Concepto de existencialismo

En este caso tenemos 4 opciones de respuesta que presentan valores porcentuales variados, por lo que es preciso explicar en qué medida los estudiantes no están lejos del entendimiento del concepto. Para el caso de los estudiantes de colegios públicos: 24 respondieron **a**. Angustia por la toma de decisiones, 108 respondieron **b**. Responsabilidad frente a la existencia, 22 respondieron **c**. Paso del tiempo, y 54 respondieron **d**. Libertad para decidir. En el sector privado 81 estudiantes respondieron **a**, 75 respondieron **b**, 10 respondieron **c**, y 19 respondieron **d**. Se puede decir que para el caso de los

colegios públicos la opción **b** se fundamenta específicamente en una idea de existencialismo sartreano, ya que Sartre en varios momentos expone que el hombre por su libertad también tiene una responsabilidad con su existencia. Además, cuando se revisa el pensamiento de Sartre, se encuentra que para él es importante que especialmente los escritores tengan una responsabilidad con su tiempo, con lo que hacen. Es muy común la frase “un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”, y por supuesto se trata de reconocer que el hombre tiene la responsabilidad de hacer algo con lo que le han dado, inclusive al decir no, ya está haciendo algo. Ahora bien, también encontramos que los estudiantes asumen en su mayoría las respuestas **a**, **c** y **d**, lo que no puede suponer una contrariedad, sino, el reconocimiento de que, si bien es cierto los conceptos de responsabilidad conciencia, existencia, es muy común en el existencialismo el concepto de libertad, entendida por Sartre como, “el ser humano en cuanto pone su pasado fuera de juego” es decir, que no está condenado a lo que hicieron de él, porque su pasado no lo concluye, él se desarrolla, se “segrega en su propia nada”<sup>36</sup>. Lo mismo sucede con el concepto de angustia, que en términos de Sartre es “la conciencia de ser uno su propio porvenir en el modo del no serlo”<sup>37</sup>, es decir, la angustia aparece como aprehensión del sí mismo y por la angustia en cada paso que se da en la vida necesariamente tomamos decisiones. Esta angustia también deviene del hecho que desde el pensamiento de Sartre no hay alguien que decida por nosotros, como un destino, un dios que no determine, pues desde su pensamiento somos nosotros mismo los encargados y responsables de nosotros mismo. Correlativo a estos temas, la libertad para decidir es por supuesto un insumo del existencialismo, especialmente cuando se discute la angustia y la noción de libertad.

Dentro de las preocupaciones que tiene esta encuesta, está el indagar por los tipos de libros que pueden ayudar a los estudiantes a entender conceptos como el existencialismo, se obtuvieron datos que demuestran que hay un gran reconocimiento de las obras literarias como escenarios de discusión filosófica, por lo que es acertado decir que los estudiantes encuentran este terreno bastante provechoso en sus materiales de estudio.

Dicho lo anterior, se propone la siguiente pregunta: ¿Qué tipos de libros crees que pueden ayudarte a entender conceptos como el existencialismo?

---

<sup>36</sup> SARTRE, J. P. El ser y la nada. Buenos aires: Altaya, 1993. P. 64.

<sup>37</sup> Sartre explica que la angustia es el modo de ser de la libertad como conciencia de ser; la libertad se cuestiona en la angustia y es por ello que la angustia se torna reflexiva.

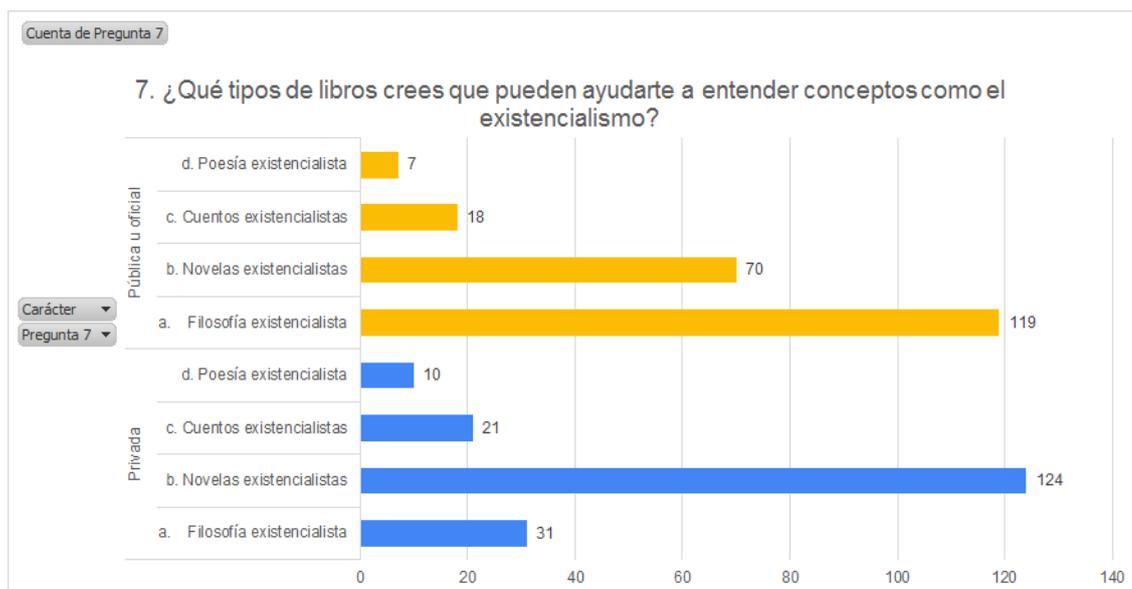


Gráfico 7 Gráfico de barras pregunta 7. tipos de libros para entender el concepto de existencialismo.

El resultado de esta pregunta arroja que para las instituciones públicas 119 estudiantes reconocen que es la filosofía existencialista les ayuda a entender mejor el existencialismo; 69 reconocen el valor de las novelas existencialistas o de contenido existencial; 18 estudiantes consideran que los cuentos posibilitan su entendimiento; y 7 estudiantes asumen que la poesía les ayuda a entender el existencialismo. Es cierto que la filosofía existencialista tuvo mayor número de respuestas en relación con las demás opciones, sin embargo, la literatura alberga los géneros de novela, cuento y poesía, por lo que es fácil suponer que los estudiantes tienen entre estos géneros un interés general en la literatura. Además, la aceptabilidad por la novela es también elevada frente a esta pregunta, por lo que se puede asumir que dentro de los intereses de los estudiantes hay un lugar significativo para el libro como material para formar conocimientos.

En relación con las respuestas de los estudiantes de colegios privados se obtuvieron los siguientes resultados: 31 estudiantes respondieron **a. Filosofía existencialista**; 122 respondieron **b. Novelas existencialistas**; 22 asumieron la **c. Cuentos existencialistas** y 10 respondieron **d. Poesía existencialista**. El balance aquí es bastante distinto de las respuestas obtenidas en las instituciones públicas. En este caso, un número mucho menor de estudiantes asumen que los libros de filosofía existencialista les ayudan a entender el existencialismo, mientras que podemos notar que las novelas existencialistas superan incluso el valor de la opción **a** en la primera muestra. Podemos deducir que, en ambos casos, la literatura tiene una gran aceptación por parte de los estudiantes, y es precisamente en las novelas de contenido existencial que hallan un valor para su entendimiento de un concepto filosófico. Esta pregunta fundamenta que en las clases de filosofía tiene una incidencia en el aprendizaje, por lo que cobra sentido trabajar la filosofía desde el terreno de la literatura. También es evidente que, en el propósito de aprender un concepto, el trabajo que se desarrolla desde

el área de lenguaje se extiende a áreas que exigen también un trabajo de comprensión lectora.

En seguida, la encuesta busca enfocar más la asociación de la literatura con la filosofía, por lo que se propone esta pregunta: ¿Crees que se puede adoptar una posición crítica leyendo obras literarias en la clase de Filosofía?

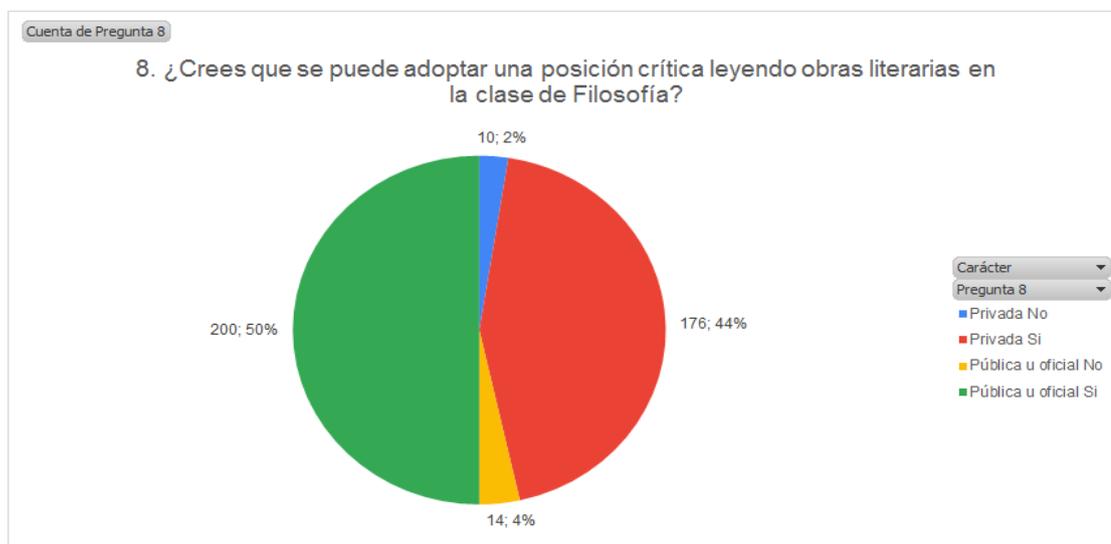


Gráfico 8 Diagrama circular: Pregunta 8 de la encuesta aplicada

El resultado nos arroja 199 estudiantes de instituciones públicas que afirman poder adoptar una posición crítica leyendo obras literarias. Esto quiere decir que, en relación con las respuestas de la pregunta anterior, la percepción de los estudiantes mejora en virtud de la Literatura. Lo que en principio no tuvo un mayor número de respuestas frente a la opción **a**, esta pregunta permite que los estudiantes de colegios públicos enfoquen mejor su atención en la pertinencia de la Literatura. Por otro lado, el **No** tuvo un número de 14 respuestas. Este resultado comprueba que la mayoría tiene una relación acertada con la Literatura, además de que alimenta los resultados positivos que se han extraído de las anteriores preguntas. Al respecto, los estudiantes de los colegios privados elevaron la aceptabilidad en 164 afirmaciones, con solo 10 respuestas negativas. El resultado complementa favorablemente la base del análisis que se ha venido haciendo.

Si la pregunta que acabamos de revisar proporciona argumentos para asumir que desde la literatura se puede adoptar una posición crítica, es importante indagar sobre la incidencia de esta en la clase de filosofía, por lo que a continuación se pregunta: ¿Consideras que las obras literarias reflexionan sobre temas que estudias en Filosofía?



Gráfico 9 Diagrama circular: Pregunta 9 de la encuesta aplicada

Se obtienen 168 respuestas de la opción **Sí** y 38 de la opción **No**, por parte de estudiantes de colegios privados, por lo que se puede decir que los estudiantes en su mayoría encuentran conexiones temáticas o conceptuales entre estos dos campos. En segundo lugar, se puede afirmar que los estudiantes ya están habituados a encontrar relaciones de sentido entre Filosofía y Literatura, bien sea porque acceden a la literatura desde la clase de lenguaje o porque la experimentan en otros espacios. Con esto se puede concluir que los estudiantes logran reconciliar las áreas y pueden asumir que el aprendizaje de la Filosofía se ve favorecido en los escenarios literarios. No obstante, es necesario tener en cuenta el balance que presenta el resultado de la encuesta en colegios públicos. En este caso se obtienen 194 respuestas afirmativas y 20 negativas. De acuerdo con este dato, la pregunta revela que de 400 estudiantes 362 están de acuerdo en que la Literatura reflexiona sobre temas que se estudian en Filosofía, por lo que es posible afirmar que de la encuesta el 90,5% establece una relación de sentido entre Filosofía y Literatura.

Pasamos a un bloque de preguntas en las que se les permite a los estudiantes expresar sus necesidades en el área de filosofía. Para esto se inicia con la pregunta ¿Cuáles consideras que son tus necesidades en el ámbito de la filosofía?

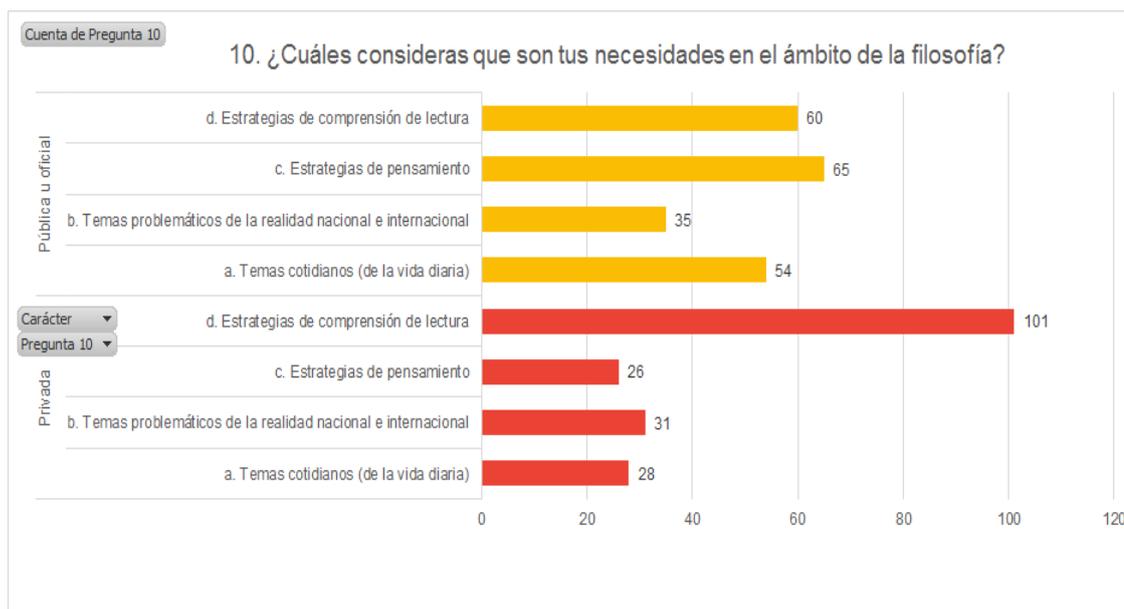


Gráfico 10 Diagrama de barras. Percepción de las necesidades de los estudiantes en el ámbito de la filosofía

De acuerdo con los resultados las cifras por sectores son las siguientes:

En el sector público 54 estudiantes responden **a.** temas cotidianos o de la vida diaria; 35 responden **b.** temas problemáticos de la realidad nacional; 65 responde **c.** estrategias de pensamiento; y 60 responden **d.** estrategias de comprensión de lectura. En el sector privado se obtiene que 28 estudiantes consideran necesario los temas cotidianos; 31 estudiantes señalan que los temas problemáticos de la realidad nacional; 26 estudiantes optan por las estrategias de pensamiento; y 101 por las estrategias de comprensión de lectura. En el primer caso, los valores no son muy lejanos entre una respuesta y otra. Dicho resultado revela que las 4 opciones resultan ser importantes y necesarias en la clase de filosofía. En el sector privado, sucede un hecho similar, por lo que es también necesario asumir las 4 necesidades, no obstante, las estrategias de pensamiento y comprensión de lectura tienen un porcentaje más alto. Quiere decir esto que, aún si hay unas necesidades por la relación con la realidad y del diario vivir, los estudiantes están buscando estrategias que les ayuden a mejorar su comprensión de lectura y mejoren sus procesos analíticos en relación con la Filosofía.

El resultado de la respuesta sobre las estrategias de comprensión de lectura puede indicarnos varias cosas. En primer lugar, que los estudiantes ven necesario mejorar en la comprensión de lectura, por lo que podría deducirse que el trabajo desde la clase de lenguaje resulta vital para el desarrollo de competencias en la clase de filosofía. De tal manera que, si la clase de filosofía se presenta como un ejercicio para desarrollar habilidades filosóficas, es decir, enseñar a filosofar, el estudiante siente la necesidad de construir aparatos de análisis de textos que le posibiliten mejorar su nivel de lectura. Es evidente desde las respuestas anteriores, que los estudiantes han ido asumiendo un papel

importante con el libro, especialmente con el material literario, entonces, he aquí que se comienza a dilucidar un panorama que conduce a la asociación del lenguaje con la Filosofía, en tanto que, desde la literatura, el lenguaje y la enseñanza de este permite que los estudiantes satisfagan sus necesidades en términos de comprensión lectora.

En segundo lugar, podría decirse que los estudiantes reconocen que las estrategias de comprensión de lectura son necesarias para el desarrollo de habilidades vitales en su trabajo con otras materias. Seguramente la perspectiva que tienen de la Prueba Saber, en tanto que asocia lenguaje y literatura, los ubica de inmediato en la importancia que tiene el desarrollo de estrategias de pensamiento y de comprensión. De otro lado, puede decirse que las estrategias de comprensión lectora atraviesan todas las materias que estudian los estudiantes, dando por sentado que es necesario trabajar y mejorar en ellas.

La siguiente pregunta tiene como fin indagar en el valor que cobra la filosofía para los estudiantes y la utilidad que debería tener para su formación. En este sentido, se pregunta: ¿Consideras que la Filosofía debería servirte para?

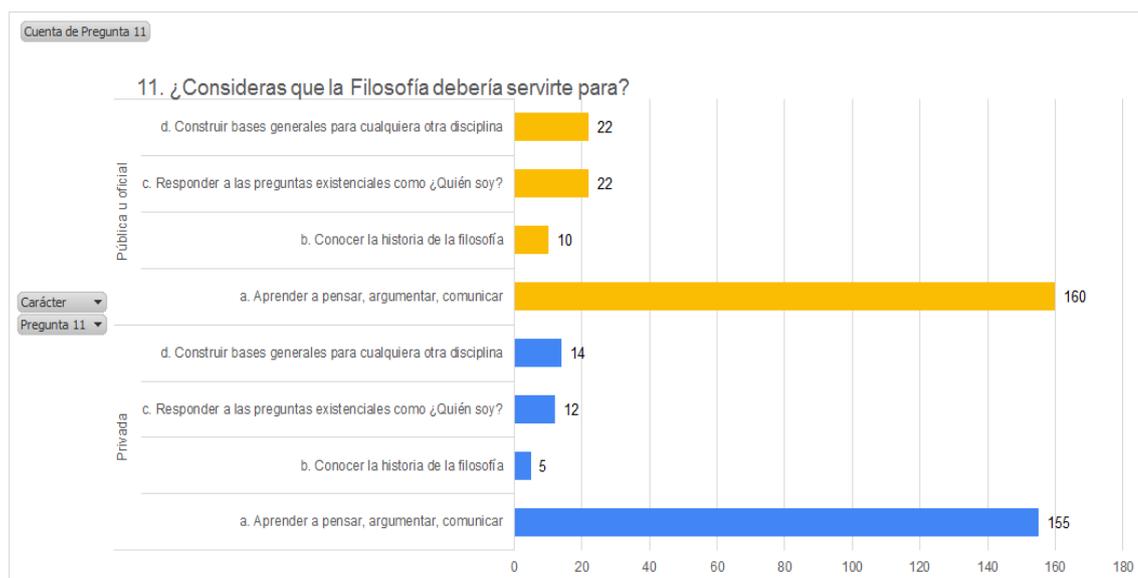


Gráfico 11 Gráfico de barras. Percepción de la utilidad que debería tener la filosofía para la formación

La siguiente tabla revela que para 160 estudiantes de los colegios públicos la filosofía debería servirles para aprender a pensar, argumentar y comunicar; para 10 estudiantes debería servirles para conocer la historia de la filosofía; 22 estudiantes indican que debe servirles para responder a las preguntas existenciales como ¿Quién soy?; y a 22 les parece que la filosofía debería construir bases generales para cualquiera otra disciplina.

De otro lado, en las instituciones de carácter privado, 155 estudiantes responden que la filosofía debería servirles para aprender a pensar, argumentar y comunicar; 5 estudiantes consideran que debería servirles para conocer la historia de la filosofía; 12 estudiantes responden que debe servirles para responder a las preguntas existenciales como ¿Quién soy?; y 14 estudiantes responden que la filosofía debería construir bases generales para cualquiera otra disciplina.

El diagrama evidencia que de 400 estudiantes el 78,8% está de acuerdo con que la filosofía debería servirles para aprender a pensar, argumentar y comunicar. Si se tiene en cuenta los estándares básicos de competencia del lenguaje propuestos por el MEN, estos puntos por los que se inclinan los estudiantes son materia del lenguaje, concebido este por el MEN como “una capacidad esencial del ser humano”<sup>38</sup>. Ahora bien, siendo una capacidad esencial, es natural que haya una mayor preocupación por enseñar sus particularidades desde la misma área de lenguaje. Es así que, la clase en la que se estudia el lenguaje resulta fundamental para la adquisición de conocimiento en otras áreas. Pensar, argumentar y comunicar son tres temas que desarrolla en MEN cuando se refiere a las grandes metas de la formación en lenguaje en la educación básica y media, por lo que es claro que la respuesta atraviesa una necesidad en la Filosofía que parte de los desempeños en Lenguaje. Entonces, ¿qué tendría que ver la literatura en esta relación evidente del Lenguaje y la Filosofía? Pues bien, si atendemos a los estándares de competencias en lenguaje, se dice que, “la formación en literatura busca también convertir el goce literario en objeto de comunicación pedagógica para incidir en el desarrollo de competencias relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático”<sup>39</sup>. De tal manera que, la formación en lenguaje asume la literatura como posibilitador de dichas competencias. Es así que la respuesta dada por los estudiantes implica que se debe atender a una necesidad que inevitablemente requiere de una vinculación de la literatura con la filosofía en la enseñanza.

La pregunta 12 de la encuesta tiene como fin indagar en la importancia que tienen para los estudiantes las lecturas que realizan en las clases de filosofía y lenguaje, por lo que es de gran interés para el propósito de este trabajo, ya que podremos plantear si la literatura es o no, un terreno fértil para los aprendizajes y sobre todo para las relaciones que los estudiantes establezcan con sus realidades.

---

<sup>38</sup> MEN. Estándares básicos de competencias del lenguaje. Para estos lineamientos, el MEN elabora una definición robusta del lenguaje, permitiendo reconocer el porqué de la formación en lenguaje, su valor y las metas que se traza para la escuela la formación en este aspecto.

<sup>39</sup> En los estándares básicos de competencias se precisa el valor pedagógico que tiene la literatura en la formación en lenguaje.

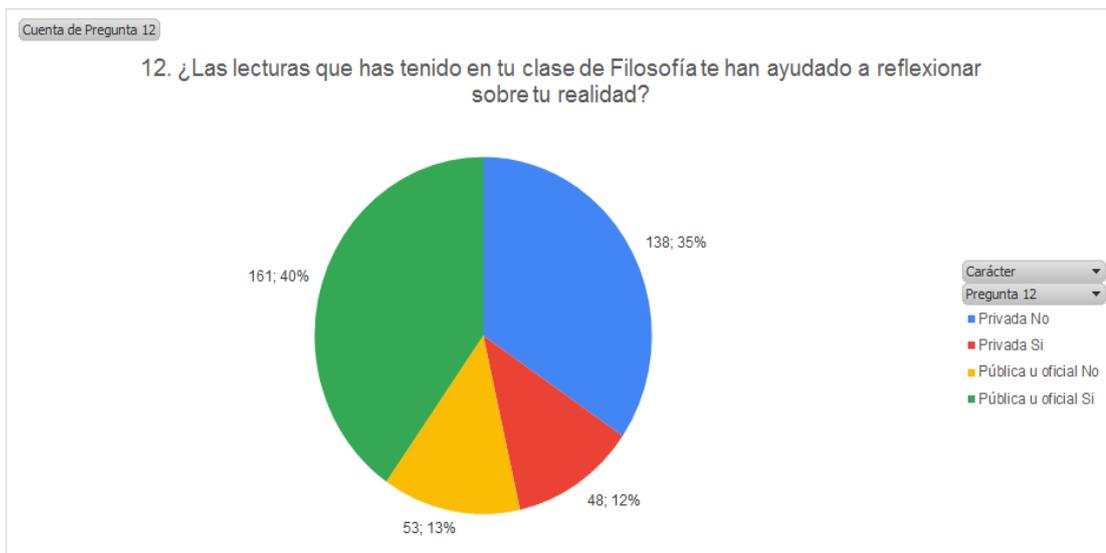


Gráfico 12 Gráfico circular. Pregunta 12 de la encuesta aplicada

Como se puede apreciar en el diagrama, en las instituciones privadas hay un número superior de respuestas negativas frente a los estudiantes que respondieron Sí. Sin embargo, podemos notar que en el caso de los estudiantes de colegios públicos hay un mayor número de estudiantes que afirman que la Filosofía si les ha ayudado a reflexionar sobre su realidad. Es evidente que las posiciones están bastante divididas, lo que no deja muy claro el valor que tiene la lectura en filosofía en términos generales. Por lo tanto, es preciso señalar que estos resultados, en tanto que están tan divididos en percepciones, exponen una incógnita frente al grado de aceptación. También es importante señalar la duda que se genera frente a cuál es el tipo de lectura que se lleva a la clase de filosofía y qué tanto puede satisfacer y conectar con las búsquedas y necesidades de los estudiantes.

Es por ello que la siguiente pregunta puede ayudar a resolver la duda sobre en qué medida la lectura y los tipos de lectura que se dan en la clase de filosofía coinciden en aceptabilidad con las lecturas que se dan en la clase de lenguaje. Ahora bien, la siguiente pregunta tiene el mismo fin que la anterior, y es encontrar la pertinencia en la relación lectura-realidad.

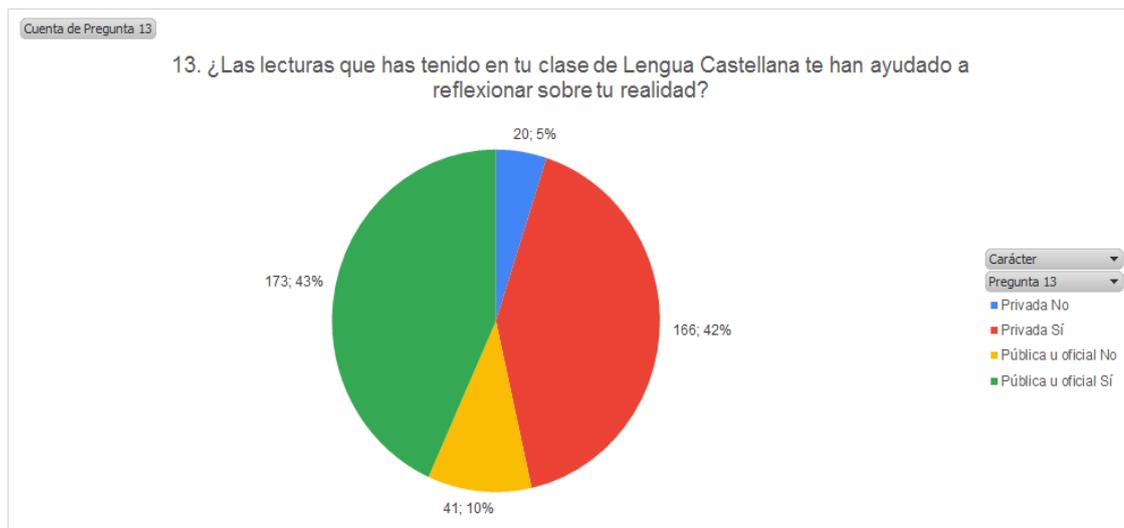


Gráfico 13 Gráfico circular. Pregunta 13 de la encuesta aplicada.

La gráfica nos muestra el alto porcentaje y el amplio número de respuestas a favor que se dan en los sectores educativos. Esto demuestra que las lecturas que se dan en las clases de lengua castellana tienen mayor relación con la realidad de los estudiantes. Al comparar con la percepción que tienen los estudiantes en la pregunta anterior, notamos cómo los estudiantes se inclinan a pensar que la reflexión sobre su realidad se consigue a través de las lecturas de los géneros manejados en la clase de lenguaje.

Ahora bien, en las preguntas anteriores se ha podido demostrar que los estudiantes reconocen el valor que tiene la Literatura en la enseñanza de la Filosofía. En la pregunta 3, que trata la pertinencia de trabajar con obras literarias para entender mejor la filosofía, los estudiantes aprobaron en un 88%, es decir que, de antemano ya se podía evidenciar que ellos lograban conciliar la filosofía y la literatura frente a sus necesidades de aprendizaje. Por otro lado, se puede notar en la pregunta 4, que los estudiantes asumen tener relación con el concepto de existencialismo en sus clases de lenguaje, dejando abierta la posibilidad de ver en las obras literarias un sentido existencial. Seguidamente, podemos notar en la pregunta 7 que los estudiantes tienen mayor interés en trabajar novelas en sus clases de filosofía, por considerarlas aptas para entender un concepto como el existencialismo. Con la pregunta 8, en la que se tuvo un 94% de aceptación, ya se puede afirmar que es factible introducir obras literarias en la clase de filosofía para que los estudiantes puedan llegar a adoptar posiciones críticas. No está de más señalar que, en las preguntas 10, 11 y 13, los estudiantes expresan que sus necesidades parten fundamentalmente de las competencias que se desarrollan especialmente en la clase de lengua castellana. Se aprecia entonces la necesidad de ahondar en estrategias de comprensión lectora, cognitivas, argumentativas y comunicativas. Finalmente, se puede concluir que las lecturas del área de lengua castellana tienen mayor repercusión en las necesidades de los estudiantes.

La encuesta ofrece 4 preguntas más, que necesariamente nos conducen a pensar en un posible diseño de secuencia didáctica para la clase de filosofía. Especialmente, la pregunta 14 nos ofrece un par de temas en los que los estudiantes estarían interesados para tener como referencia en la medida que abordan una novela. La siguiente tabla expone una serie de temas recurrentes en la literatura y el número de respuestas que nos deja la pregunta. Esto sirve para revisar las posibles novelas que tendrían un contenido temático del orden de las respuestas obtenidas.

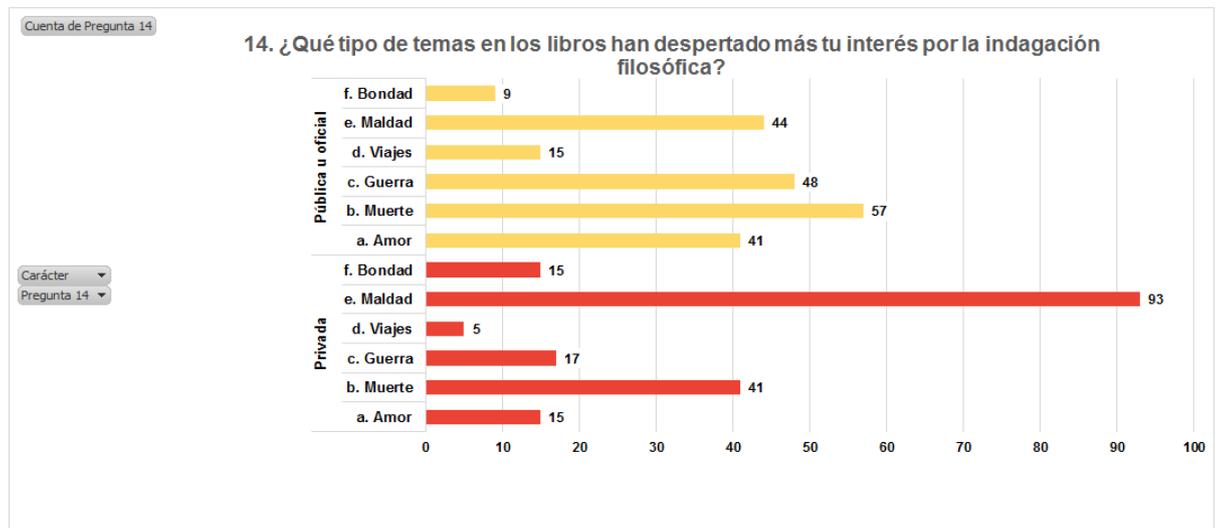


Gráfico 14. Gráfico de barras. Temas en los libros que han despertado el interés por la indagación filosófica.

Es así que, las posibilidades que ofrece la enseñanza de la Filosofía en relación estrecha con la Literatura, permiten pensar una estrategia de enseñanza con competencias en lenguaje a partir de una novela. En las siguientes páginas se ampliará más la evidencia de la pertinencia de la Literatura en la enseñanza de otras áreas y en especial, la relación que se da entre la filosofía existencialista en una novela colombiana. Esto debe concluir que, de lo general a lo particular, la literatura tiene incidencia en otros entornos de enseñanza.

De acuerdo con la encuesta, es evidente que hay necesidades por adquirir habilidades en lenguaje y, por otro lado, patentar la aceptabilidad de la obra literaria en la enseñanza de la filosofía, por lo que, para este trabajo se ha tomado como referente desde nuestra experiencia, una novela del acervo literario colombiano, con el fin de encontrar algunos aspectos que hacen factible la evidencia filosófica. Entonces, para dar cuenta de dicha evidencia filosófica, nos avocamos por el terreno existencialista, precisamente en existencialismo sartreano. No será tarea ardua dado que se busca trabajar no toda una corriente filosófica, sino, hacer hincapié en las nociones de libertad y mala fe, elementos que de por sí ya son bastante fundamentales en la obra de Sartre.

## 9. MARCO TEÓRICO

El siguiente apartado tiene el propósito de presentar un número de conceptos con definiciones sucintas y acordes con el propósito de este trabajo. Se hace sobre aspectos pedagógicos y de análisis teórico enmarcado en la novela *Satanás* y los planteamientos filosóficos de Libertad y Mala fe del pensador Jean Paul Sartre. Se presenta aquí también una breve reflexión sobre la relación entre literatura y filosofía.

### 9.1. Secuencia didáctica

Básicamente, la secuencia didáctica tiene el carácter de herramienta pedagógica para apoyar el proceso de formación de los estudiantes, así como de la planeación secuencial de las actividades por parte del facilitador<sup>40</sup>. Pérez y Rincón proponen la secuencia didáctica en el campo del lenguaje como “una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje”<sup>41</sup>. Por lo tanto, en la SD se precisan unos propósitos específicos de enseñanza y aprendizaje planeados por el docente, vinculando competencias en los niveles del saber, el hacer y el ser.

Por otro lado, es preciso decir que una SD se planea teniendo en cuenta un modelo pedagógico que se exprese en acciones e interacciones, además de su posible incidencia en las metodologías. La SD tiene otro elemento clave, y es que, “está ligada a una producción discursiva específica: texto, una intervención oral pública, una disertación”<sup>42</sup>.

En cuanto a su estructura, es fundamental que al menos se cuente con cuatro condiciones generales<sup>43</sup> a decir:

---

<sup>40</sup> Gonzáles Barajas, Ma. T. *et al.* La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. Universidades, núm. 46, julio-septiembre, 2010, pp. 29.

<sup>41</sup> Pérez Abril, M. y Rincón, G. Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje, Citado por Poveda Giraldo, L. P. y García Espinoza, H. Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela “*Satanás*” a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2013. P. 32.

<sup>42</sup> *Ibíd.*, p. 32.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, p. 32.

- Definición de los propósitos, por lo que se debe tener en cuenta los procesos del lenguaje, el saber-hacer y las producciones discursivas.
- Complementar con los elementos teóricos y temáticos.
- Elaboración de un esquema de sesiones por tema, propósitos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten una actividad del estudiante.
- Y, por supuesto, definir un mecanismo de seguimiento y evaluación en relación con los aprendizajes alcanzados y los trabajos realizados por los alumnos.

Lo anterior especifica etapas que son inherentes en la SD, y que involucran un horizonte de sentido que permite guiar todo el proceso de enseñanza hasta su culminación. Se podrían precisar las siguientes etapas en términos generales:

- Una fase de preparación, en la que se formule el proyecto, las rutas de trabajo, los contenidos que se darán, las lecturas y las búsquedas de información.
- Una fase de producción, que ocurre a lo largo de las sesiones que componen la SD. Cada sesión tiene un inicio, un desarrollo y un cierre. El desarrollo generalmente es de carácter práctico, ya que es aquí cuando los estudiantes generan mayor interacción en la clase, dado que tiene la tarea de participar, generar preguntas, responder a talleres, trabajar en grupos y producir diversos discursos.
- Una fase de evaluación, que ocurre en todo momento, ya que el docente y los estudiantes continuamente están evaluando sus aprendizajes. El docente decidirá en qué momento genera un espacio de evaluación, bien sea recogiendo los temas abordados en la clase y poniéndolos en cuestión con los estudiantes, o bien sea en un ejercicio evaluativo al final de la SD.

Por otro lado, la SD no se cierra a una forma específica de planificación, por lo que puede variar la distribución de procesos y propósitos. Es importante contar con todos los materiales y especificaciones posibles para hacer más práctica la secuencia. Trabajar por un proyecto que atraviese la SD puede conducir a trabajos individuales o grupales que evidencien al final un resultado de aprendizaje. El docente puede contar con un recurso que servirá de base para trabajar competencias con sus estudiantes y que también sirva de guía para realizar un trabajo final que recupere diversos aprendizajes.

Es por tanto que la formulación de esta estrategia permite que el docente organice secuencialmente el proceso de enseñanza y sea de instrumento facilitador de subprocesos. En relación con esto, Navarro, J.<sup>44</sup>, resume el ejercicio de esta manera: “el docente explica un tema, luego se desarrolla un contenido y finalmente se intenta que el alumno ponga en la práctica lo que se ha aprendido”.

Adicional, Díaz Barriga nos ofrece una definición que engloba todo lo aquí dicho, y es la siguiente:

Las secuencias didácticas son formas de organizar las prácticas de enseñanza con la clara intención de que los estudiantes logren un aprendizaje a partir de procesos, habilidades o competencias, o desde la construcción de conocimientos propios de una disciplina. Se presentan también como formas pertinentes de planeación en la medida que permiten «generar procesos centrados en el aprendizaje, trabajar por situaciones reales, reconocer la existencia de diversos procesos intelectuales y de la variada complejidad de los mismos»<sup>45</sup>.

En conclusión, este recurso para planificar permite conducir ordenadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, responder al modelo pedagógico y establecer una pertinencia frente a las necesidades que se han encontrado con los estudiantes antes de la implementación.

## 9.2. Interdisciplinariedad

En el modelo educativo colombiano se ha establecido, desde el nacimiento de la ley 115 de 1994, ley general de educación, el currículo de educación en el cual se han definido las áreas de conocimiento en la que los estudiantes de Colombia deben ser formados, estas áreas son: ciencias sociales, ciencias naturales, educación artística, educación ética y valores humanos, educación física recreación y deporte, educación religiosa, humanidades en lengua castellana e idiomas, matemáticas y tecnología e informática. Pero ¿estas áreas son solo materias escolares de adquisición de conocimiento o deberían ser formas de abordar la realidad multidisciplinar de nuestra sociedad? Frente a este panorama educativo surge la necesidad de ir más allá de la parcelación en la que se han encasillado las áreas de conocimiento, es aquí donde la palabra interdisciplinariedad aparece en el escenario y busca abrir un espacio en el que

---

<sup>44</sup> NAVARRO, J. Definición de Secuencia Didáctica. Recuperado de: <https://www.definicionabc.com/comunicacion/secuencia-didactica.php>.

<sup>45</sup> DÍAZ, B. A. Secuencia de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?, Citado por MEN. Caminos de lectura y escritura: Secuencias didácticas para los grados 8º y 9º Serie río de letras Manuales y cartillas, Plan nacional de lectura y escritura. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia, 2017.

se establezca un diálogo entre las diferentes áreas con el fin de llevar adelante los procesos de formación académica y personal de los estudiantes. Desde esta perspectiva caben las siguientes preguntas: ¿qué es interdisciplinariedad? ¿Cómo se da la interdisciplinariedad en el campo educativo? ¿Se puede establecer una interdisciplinariedad entre filosofía y literatura para la enseñanza? Estas preguntas podrían ser resueltas desde diferentes perspectivas; se puede partir entonces desde una definición de lo que en educación significan los prefijos “inter” y “trans”.

Aluden a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración. De esta manera, podemos comprender que las referencias a actividades inter y transdisciplinarias sugieren que son dinámicas interactivas que tienen por consecuencia una transformación recíproca de las disciplinas relacionadas en un campo/sujeto/objeto/contexto determinado<sup>46</sup>.

Mariano Artigas señala algunas ideas que intentan definir la interdisciplinariedad, como:

Cruzar fronteras disciplinarias", "construir puentes", "tomar como punto de partida los problemas y no las perspectivas de disciplinas particulares", "buscar nuevos métodos y perspectivas en ámbitos diferentes", "crear nuevo conocimiento que no podría emerger de la perspectiva de ninguna disciplina particular<sup>47</sup>.

Desde esta apreciación abordar la relación entre filosofía y literatura sería decir que en el campo educativo poner estas dos disciplinas a dialogar en pro de la enseñanza es ir más allá en el aula, una salida de los parámetros tradicionales para iniciar una metodología nueva de aprendizaje de la filosofía a través del puente que entre esta y la literatura se construye. Por otro lado, podemos ver la apreciación que se hace de la interdisciplinariedad aplicada al campo educativo:

Desde todas las perspectivas defendemos que la interdisciplinariedad, sustentada por la significatividad de los aprendizajes y la globalidad, es un principio clave, básico y fundamental en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los conocimientos y las competencias que se adquieran en el aula puedan ser utilizados en cualquier situación de la vida cotidiana que lo requiera<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> MOTTA, Raúl. Complejidad, educación y transdisciplinariedad. En: Polis. Revista académica Universidad Bolivariana. Santiago Chile.2002. Vol. 1, No. 3. p. 3

<sup>47</sup> ARTIGAS, M. Literatura como fuga y encuentro: Crítica y propuesta para una enseñanza interdisciplinaria. Citado por TRONCOSO, Araos Ximena. México: Revista electrónica Diálogos Educativos, 2006. P. 71(Facultad de Filosofía y Educación. Departamento de formación pedagógica). ISSN0718-1310

<sup>48</sup> CONDE CABEDA, J., *et al.* Interdisciplinariedad de las áreas en educación primaria. La educación física. Refuerzo del área de lengua castellana y literatura. España: Educación Física y deportes, 1998. Vol. 1, n.º 51. p. 46. [Consultado: 05 de enero de 2021]. Disponible en <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/307975/397941>.

A partir de esta apreciación se advierte que la interdisciplinariedad es un fundamento clave para el desarrollo educativo, dado que toma los saberes aprendidos en el aula y los contextualiza en el quehacer del estudiante generando con esto un aprendizaje significativo y aplicativo. Por otro lado, la interdisciplinariedad puede ser concebida como agente creador de nuevas formas de abordar el conocimiento, pues:

Tiene por objetivo transferir métodos de una disciplina a otra, por ejemplo, los métodos de la física nuclear transferidos a la medicina conducen a la aparición de nuevos tratamientos contra el cáncer. La transferencia de los métodos<sup>49</sup>.

### 9.3 Comprensión lectora y Lectura crítica

Para entrar en la definición de Comprensión lectora, necesitamos entender de antemano la función del lenguaje. El lenguaje, dice en los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje (2006) “es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana<sup>50</sup>”, y en su utilidad el ser humano ha creado un universo de significados, lo que al mismo tiempo le permite comprender el porqué de su existencia, construir el mundo y crear nuevos horizontes de sentido. El lenguaje posibilita que nos entendamos entre especies, y tomar conciencia del espacio que nos rodea, y de nosotros mismos. Gracias al lenguaje le podemos dar sentido a las cosas, “relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con la forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal)<sup>51</sup>”, toda vez que se pueda representar y expresar, interiorizar y elegir cuándo usarlo. Sin embargo, no solo actúa en un plano conceptual, ya que logra trascender al ámbito de las relaciones sociales, puesto que podemos establecer comunicación con otros, no solo de forma verbal, puesto que se da también en otros sistemas simbólicos como la expresividad corporal, la pintura y la música. Gracias a la transversalidad del lenguaje podemos comprender y comprendernos en diversos ámbitos.

Los Estándares del MEN comprende dos dimensiones en la actividad lingüística, por una parte, está la comprensión y por otra la producción. Con la producción el individuo genera significado, la comprensión, por otra parte, tiene que ver con “la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística<sup>52</sup>”. En la comprensión están imbricados procesos

---

<sup>49</sup> MOTTA. Op. Cit., p. 3.

<sup>50</sup> MEN. Op. Cit., p. 19

<sup>51</sup> *Ibíd.* p. 19

<sup>52</sup> *Ibíd.* p. 21

cognitivos como la interpretación, la comparación, deducción y el análisis, lo que expresa el uso del lenguaje en contextos determinados, como la lectura de un cuento, una novela, un anuncio publicitario, o la intervención de alguien en una conversación.

Para el caso de la educación en Colombia la lectura es principalmente el eje transversal e interdisciplinar de los procesos académicos, por lo tanto, leer va más allá de entender la sintaxis, ya que se involucran en la lectura diversos factores sobre la comprensión. Lo anterior, como dice Grillo<sup>53</sup> “implica conocer, ser y saber hacer, es decir usar apropiadamente los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones”. Así que la comprensión lectora trasciende el mero razonamiento sobre una palabra, puesto que se expande a niveles más amplios de razonamiento, es decir, poder darle sentido a gran parte de un contexto situacional en relación con los conocimientos del individuo.

Por comprensión lectora Tapia<sup>54</sup> nos dice que “es una actividad cuyo objetivo es comprender el contenido del texto, esto es, saber de qué habla el autor, qué nos dice de aquello de lo que habla y con qué intención o propósito lo dice”, por lo que el lector emite juicios respecto a lo leído, determinando con sus conocimientos entre otras cosas la intención y el mensaje, además de tomar posición en relación con su contexto y el de la obra. Como lo mencionan Grillo<sup>55</sup>, “Toda lectura requiere que el lector exprese opiniones personales en torno al tema leído, de manera que demuestre haber entendido lo que expresa en texto”, por lo que en la comprensión lectora el lector potencia sus procesos cognitivos y llega a mediar, opinar y reflexionar sobre el contenido de algo que lee, lo que decanta en una producción, sea de tipo gráfica, corporal o verbal, entre otras. Ahora bien, la comprensión en el escenario de la educación depende de la motivación y los procesos, dado que la lectura es un proceso progresivo que va desde los niveles inferiores hasta los superiores en la escuela. En todos estos momentos en los que un estudiante se relaciona con los textos, es necesario establecer puentes comunicativos entre quien enseña a leer y comprender y quien está aprendiendo a hacerlo. Dice Tapia, “una motivación inadecuada lleva a leer así mismo de forma inadecuada”<sup>56</sup>, lo que presupone entender los escenarios en los que se educa, la población, y a partir de eso establecer actividades que posibiliten un acercamiento del individuo a las lecturas y su comprensión. Alonso, dice que “leer no consiste única y exclusivamente en descifrar códigos de signos, sino que además y fundamentalmente supone la

---

<sup>53</sup> GRILLO. Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC. Trabajo para obtener el título de maestría en pedagogía. Bogotá. Universidad de la Sabana. Departamento Educación, 2014. p.54 [Consultado: 05 de enero de 2021]. Disponible en: <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/11347/deissy%20Viviana%20Leguizamon%20Sotto%20%28tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

<sup>54</sup> TAPIA, J. A. Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2005. p. 2.

<sup>55</sup> GRILLO. Op. Cit., p. 6

<sup>56</sup> TAPIA. Op. Cit., p. 64

comprensión del significado o mensaje que trata de transmitir el texto<sup>57</sup>". Añadimos a lo anterior, que el proceso de comprensión está atravesado por las dimensiones que conocemos como literal, inferencial y crítica.

#### **9.4 Modelo de aprendizaje: socioconstructivismo**

Sobre el ya clásico binomio enseñanza-aprendizaje no se han agotado los aportes al campo de la educación. Los modelos clásicos de aprendizaje como son el conductismo y la pertinencia del modelo socio-constructivista parecen debatirse en las aulas. ¿Cómo enseñar? Seguramente sea la pregunta que los docentes en ejercicio y los nuevos docentes hagan cada vez que tiene frente a sí un nuevo grupo de estudiantes. La implementación de propuestas está sujeta por lo tanto a modelos o enfoques, que posibiliten el encuentro asertivo con el conocimiento. Para este caso, se trae a colación el modelo de aprendizaje socioconstructivismo, expuesto por Vygotsky, y que admite mayor participación del estudiante en su aprendizaje.

Ahora bien, con el aprendizaje adquirimos nuevas habilidades, destrezas y conocimientos, pero también va en el horizonte de estimular valores, reacciones emocionales y actitudes. A propósito de lo anterior, Jeanne Ellis Ormrod<sup>58</sup> nos presenta dos definiciones: "El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia. El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia". Esto explica cómo el aprendizaje tiene dos aristas, la que se observa en un cambio conductual y otra en las representaciones mentales.

Si bien es cierto, en la correspondencia enseñanza- aprendizaje en la escuela, se han desarrollado variedad de modelos que buscan orientar el proceso mismo del aprendizaje con base en principios, métodos, pautas o estrategias, unos centrados en estudiantes pasivos que responden a estímulos, otros que buscan distanciar al estudiante del ejercicio práctico para acorralarlo en la memorización y la reproducción, y otros más como ejercicios autoritarios en donde el estudiantes solo es un objeto vacío, descontextualizado y listo para recibir de la autoridad docente, una carga nada sustancial de conceptos. Hay también, en otros modelos, como el constructivismo que, considera el aprendizaje como "un

---

<sup>57</sup> ALONSO, J. Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. España: Universidad Autónoma de Madrid, 1985. p. 1

<sup>58</sup> ORMROD, J.E. Aprendizaje humano. Madrid:Person Prentice Hall, 2005.p.5. (Person Education S. A). ISBN: 84-205-4523-6.

proceso del cual el alumno es el primer artífice”<sup>59</sup>, lo que significa que el estudiante aporta mucho en su aprendizaje al tener autonomía en la construcción de conocimientos.

Por otra parte, más allá de lo que propone el constructivismo, nos hallamos frente a otro modelo pedagógico, el cual concibe que ya no es tan determinante para el aprendizaje los contenidos disciplinarios, sino, las situaciones en que esos contenidos son realmente tomados como viables por parte de los estudiantes. Esto sugiere inicialmente que, en el aprendizaje de los estudiantes, los conocimientos se sitúan en un contexto que les permite relacionarse con su realidad para determinar qué tan provechoso es algo que aprende, además que esto debe pasar por una reflexión y una construcción interactiva de los conocimientos. En este sentido, el estudiante no puede concebirse como un sujeto pasivo al que se le transmite conocimientos, “por el contrario, quien aprende los construye y después se mantienen mientras sean viables para el alumno”<sup>60</sup>.

Se le considera a Lev Semionovich Vygotsky el precursor del socioconstructivismo, por lo que considera al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje comprende un rol indispensable. En este presupuesto el individuo no simplemente es un receptor de información previamente procesada, sino que su conocimiento se construye en interacción con el medio, con el ámbito social. En consecuencia, la relación con el medio y con los demás permite construir conocimientos y en términos del lenguaje, permite aprender a usar los símbolos que se involucran en la cultura.

Este modelo, que también recibe influencias de autores como Rousseau o Friedrich Froebel, para quienes la educación, “no consiste en la asimilación pasiva de datos y contenidos culturales”<sup>61</sup> sino en la experiencia de desafíos para que el intelecto se torne activo y competente, resignifica la idea de educación, en la que el estudiante ya no es un absorbente inactivo de materiales que se le presentan para después consumirlos y expulsarlos. En este paradigma, la noción del aprendizaje cabe en la concepción de un estudiante activo, en potencia de cuestionarse, de criticar, de formular y reformular, aprovechando las herramientas, signos y acompañamiento de su medio situacional o social para construir conocimientos.

---

<sup>59</sup>JONNAERT, Philippe. Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio. Montreal: UQÁM, 2001. p. 4.

<sup>60</sup> El mismo autor menciona en su definición que, el socioconstructivismo propone un sujeto que construye conocimientos a partir de lo que ya conoce. 2001. p. 4.

<sup>61</sup> NUSSBAUM, Martha C. Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires: Katz Editores, 2011. p. 34.

En este modelo de aprendizaje se manejan distintos conceptos, como el de zona de desarrollo proximal, la cual supone que el estudiante es susceptible de su medio social, de quienes participen en la construcción de su conocimiento y de las herramientas que disponen para su formación; entre mayor sea su interacción social, más productivo será su aprendizaje. Este aspecto comprende la distancia que hay entre el nivel real del desarrollo, “determinado por la capacidad de resolver por sí solo un problema”<sup>62</sup> y el nivel de desarrollo potencial, por cuanto en la resolución del problema participa un adulto o un compañero. El estudiante dispone de medios auxiliares como los libros, los diagramas, las obras de arte, los dibujos, los signos, los sistemas de cálculo, que le sirven para interactuar con su realidad, asumir lo que le interesa y construir un conocimiento. Estos son medios, como lo son las interacciones, que posibilitan la construcción de sentido.

Vygotsky dice que, “un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal”<sup>63</sup>, entonces, en su conocimiento aparece involucrada primero una reacción desde el afuera, a nivel social, y en un segundo lugar una reacción al interior o individual del niño. Esto explica que el aprendizaje se construye desde afuera hacia adentro, teniendo en cuenta la interacción del sujeto activo con su medio social, además del sentido que este primero le atribuya a lo que conoce. Es esta relación, el acompañamiento de mediador, de un grupo, permite al mismo tiempo relacionar lo que el sujeto porta en su individualidad, como producto de antecedentes, luego, lo que este sujeto es capaz de realizar con ayuda del otro y posteriormente será práctico para en su individualidad.

Es por lo anterior que un aprendizaje socioconstructivista tiene en cuenta la interacción del sujeto con su entorno para aprender, lo que no hace solo a través de la relación con otros y el aprovechamiento de lo que ya conoce, sino, con el aprovechamiento de medios o signos que facilitan su interacción con su entorno.

Este modelo que como otros pretende explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano busca identificar y ayudar a los estudiantes en su desarrollo de conocimiento involucrando sus habilidades, previos aprendizajes, formas de entender el mundo, en relación dialógica con otro que le permite interactuar activamente con los contenidos, poniendo en contexto al estudiante. En los entornos escolares es importante poner en marcha escenarios que posibiliten aprendizajes por experiencia, por cuestionamiento y diálogo crítico, y por descubrimiento e interacción con la realidad.

---

<sup>62</sup> VYGOTSKI, Lev S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1978. P. 10. Por lo que explica como el aprendizaje esta mediado por relaciones entre el sujeto y su entorno.

<sup>63</sup> VYGOTSKI. Op. Cit., p. 5.

A todas luces, la interacción social es fundamental para el conocimiento, ya que se concibe una comunicación entre el estudiante y el fenómeno social, el primero transforma los procesos externos para construir procesos internos.

La educación pasiva, en la que el estudiante no tiene más voz que la de reproducir contenidos, atiborrarse de información para los exámenes estandarizados que se hacen a nivel nacional, es desnudada por el socioconstructivismo al proponerle otro horizonte al docente que desarrolla clases con materiales que se asimilan de forma acrítica, para desembocar en una clase con mayor dinámica entre los actores implicados. Este modelo permite asociar diferentes componentes que sirvan en los aprendizajes, involucra activamente al estudiante y exige del docente atender a los intereses, atender al contexto y atender a las condiciones sociales que significan en la construcción de conocimientos.

En el constructivismo social, que como en el cognitismo y constructivismo el estudiante es el eje alrededor del cual se desarrolla la actividad pedagógica, más exactamente “él es quien gestiona y construye su propio conocimiento y genera información nueva con el bagaje que posee<sup>64</sup>”. Se explica esto al reconocer que el aprendizaje no se limita a efectos memorísticos, sino que hay una acción simultánea, una construcción de la conducta y la definición de estructuras mentales.

Desde la perspectiva socio-constructivista los estudiantes llegan al conocimiento a partir de la interacción con otros, con su contexto, y en relación con herramientas culturales y didácticas. Atrás permanece ante esta perspectiva el paradigma conductista, que como se sabe “en esta, la enseñanza y el aprendizaje se consideran procesos que participan de un acto de transmisión-reproducción de los contenidos a enseñar<sup>65</sup>”. En el aula el docente es el poseedor y transmisor del conocimiento, impartido a los alumnos como si ellos no fueran también mediadores o partícipes en la construcción de sentido. Hernández<sup>66</sup> nos dice que en el socio-constructivismo el desarrollo, más que ser un proceso de socialización progresivo, es una auténtica participación en distintas prácticas y contextos culturales cada vez más complejos en donde el sujeto logra desenvolverse. Es así que el estudiante tiene la posibilidad de aprender cuando interactúa con su realidad, con los espacios, con el contexto histórico cultural. El estudiante comparte con los otros, su contexto lo precede y lo determina, por lo que Vygotsky concibe al sujeto en la zona de desarrollo

---

<sup>64</sup> GARCÍA, M. V and ECHAURI, F. M. A. Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 2011. p. 8. ISSN-e 2007-1094, ISSN 1665-6180, Vol. 3, N°. 2.

<sup>65</sup> HERNANDEZ, R. G. Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. México: Perfiles, 2008. p. 39. (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). ISSN: 0185-2698

<sup>66</sup> *Ibíd.* p. 52

próximo, lo que significa que el aprendizaje es una actividad esencialmente cultural y social. Los espacios educativos deben ser organizados en función de las necesidades e intereses del estudiante, fundamentalmente se considera al estudiante un ser social inmerso en un contexto socio-histórico, que organiza y reorganiza sus conocimientos anteriores en relación con los nuevos conocimientos con los que interactúa.

## 9.5 Novela existencialista

La novela es el género literario de mayor apertura y no se ha llegado a una definición precisa que logre explicar y delimitar los parámetros bajo los cuales se deba definir lo que ésta es. Bajo el término "novela" existen diversidad de textos publicados, pero desde una primera mirada pareciera que tan solo se podría convenir con M. Bajtín, en el trabajo *La novela de educación y su importancia en la historia del realismo*, incluido en su libro *Estética de la creación verbal* (1982), ya que en el lleva a cabo una tipología histórica de la novela a partir del "principio de estructuración de la imagen del héroe", según el cual distingue cuatro clases: novela de vagabundeo, novela de puesta a prueba, novela biográfica (autobiográfica) y novela de educación. Se puede evidenciar entonces que desde su perspectiva no sería posible una novela pura, exenta de alguna de las caracterizaciones que cada tipo representa, "porque *el principio de representación del héroe se relaciona con cierto tipo de argumento, con una concepción del mundo, con una determinada composición de la novela*" (Bajtín, 1982). De manera que, desde esta afirmación si podría decirse que al no poder definir la novela si cabe agregar tipologías de acuerdo al argumento que estas manejan, en este caso se podría caracterizar una novela existencialista.

Desde la perspectiva de Milán Kundera, se puede decir que la novela tiene una trascendencia al campo filosófico dado que tiene la capacidad de desvelar los sentimientos más profundos y representar al hombre y las pasiones que lo envuelven y que salen de él en un contexto determinado, como el que crea la obra literaria, o por lo menos eso es lo que se podría inferir en la siguiente afirmación:

En efecto, todos los grandes temas existenciales que Heidegger analiza en *Ser y Tiempo*, y que a su juicio han sido dejados de lado por toda la filosofía europea anterior, fueron revelados, expuestos, iluminados por cuatro siglos de novela (cuatro siglos de reencarnación europea de la novela). Uno tras otro, la novela ha descubierto por sus propios medios, por su propia lógica, los diferentes aspectos de la existencia: con los contemporáneos de Cervantes se pregunta qué es la aventura; con Samuel Richardson comienza a examinar "lo que sucede en el interior", a desvelar la vida secreta de los sentimientos; con Balzac descubre el

arraigo del hombre en la Historia; con Flaubert explora la tierra hasta entonces incógnita de lo cotidiano; con Tolstoi se acerca a la intervención de lo irracional en las decisiones y comportamiento humanos.

Aunque en la corriente filosófica del existencialismo, varios autores han desarrollado obras literarias que comportan elementos conceptuales propios de su filosofía, podemos decir que una gran variedad de otras obras literarias, sin ser fruto de filósofos existencialistas, comportan en sus temáticas conceptos que se destacan en el pensamiento filosófico, entre estos, el hombre, el tiempo, la existencia, la angustia, la libertad, el hastío, la mala fe, la toma de decisiones.

Desde la anterior afirmación podemos inferir un posible concepto de novela existencialista, apoyados en que es ésta la que tiene la capacidad de presentar a través de sus personajes esas preocupaciones por la existencia que el hombre tiene, el afloramiento de sus pasiones, la preocupación por su proceder y las consecuencias que este tenga en su entorno. Esta apreciación cobra peso cuando se confronta a la *Teoría y crítica sobre la novela existencialista* del doctor Mauro Jiménez Martínez, quien define la narrativa existencialista de la siguiente manera:

Desde nuestro punto de vista, la narrativa existencial aprovecha estos cauces estéticos generales para ahondar en la individualidad, pero también para indagar en torno a la existencia del individuo en conexión con los otros en el seno de la sociedad. Es decir, la novela existencialista proyecta un yo en crisis en el contexto de una sociedad enferma con el objetivo de que el lector tome conciencia de su vida<sup>67</sup>.

Aunque en la corriente filosófica del existencialismo, varios autores han desarrollado obras literarias que comportan elementos conceptuales propios de su filosofía, podemos decir que una gran variedad de otras obras literarias, sin ser fruto de filósofos existencialistas, comportan en sus temáticas conceptos que se destacan en el pensamiento filosófico, entre estos, el hombre, el tiempo, la existencia, la angustia, la libertad, el hastío, la mala fe, la toma de decisiones.

---

<sup>67</sup> JIMÉNEZ, M. M. *Teoría y crítica sobre la novela existencialista*

## 10. RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y LITERATURA

En la búsqueda de puntos de encuentro entre dos fuentes de conocimiento, se halla en principio una raíz oral, ejercicio comunicativo del que, en cierto sentido, parten las primigenias prácticas meditativas de la comprensión del mundo y del hombre en él, en tanto objetos para el conocimiento de la realidad. Posteriormente le sucederá el espacio escrito: “el proceso que va del trasvase del eje acústico-momentáneo al eje visivo-estable que produce una modificación tanto en la sabiduría inicial de raigambre mística<sup>68</sup>”. En este sentido, ocupa la escritura un paso del esoterismo del decir a la abstracción de lo dicho, considerándose todavía el fundamento dialéctico, en términos clásicos, que posibilita el encuentro entre una voz que enuncia y comunica y un intérprete o lector.

La escritura sirvió como soporte para el orador, quien mejoraba en la memorización su *actio o pronuntiatio*. Esto sería también la base para el surgimiento “de un nuevo género literario, la filosofía<sup>69</sup>”. Esta pretensión memorística dejaría su raigambre técnica del oficio para hacerse de herramientas literarias, por ejemplo, en la dimensión que le da Platón:

Platón llamó filosofía a su literatura dialogada para diferenciarla de la anterior «Sofía», sabiduría exenta de plasmación escrita y cifrada en la unidad subjetiva de raíces místicas y místicas que alcanzan la expresión en el enigma<sup>70</sup>.

La filosofía de Platón trae a colación el diálogo escrito como forma literaria en un escenario narrativo. Se dan entonces, variadas y ricas disertaciones con personajes diversos, entre estos, Sócrates. Vale entonces destacar desde la antigüedad una preocupación por la realidad humana estéticamente trabajada en ámbitos como la literatura, aunque este sea un concepto posterior.

De acuerdo con que la literatura puede precisar un contenido significativo para entender la realidad social y el mundo del hombre, Terry Eagleton en *Introducción a la teoría literaria* (1998) demuestra por qué muy por fuera nos quedaría aceptar lo que a su modo proponen los formalistas rusos sobre la literatura, entendida para ellos como una forma de escritura, y que, además, según Eagleton “la lingüística en cuestión era de tipo formal, enfocada más bien

---

<sup>68</sup> JIMÉNEZ, M. Para una relación proteica: Literatura y Filosofía. Madrid: Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, 2011. p.2

<sup>69</sup> *Ibíd.* p. 2

<sup>70</sup> *Ibíd.* p. 3

en la estructura del lenguaje que a lo que en realidad se dijera<sup>71</sup>". De manera que esta consabida posición arrancaba un valor simbólico de la literatura y que dada su énfasis más en la forma.

Con el formalismo, se podría decir que el Quijote no es un libro acerca de un personaje de ese nombre, pues el personaje no pasa de ser un recurso para mantener unidas diferentes clases de técnicas narrativas. Rebelión en la granja (de Orwell) no ser, según los formalistas, una alegoría del estalinismo, por el contrario, el estalinismo simple y llanamente proporcionó una oportunidad útil para tejer una alegoría<sup>72</sup>. Lo mismo podría decirse de que *La vorágine* (1946), a pesar de mostrar en lo profundo de la selva un grave problema de explotación humana y natural, sirviera solo en ese contenido para revelar el arte poético de Eustasio Rivera. No obstante, un estilo y unas técnicas literarias aprendidas por el autor, que embellecen la historia, no pueden apartar el hecho de que hasta en la superficialidad del relato de Rivera hay toda una reflexión del fracaso de la modernidad, la explotación de la selva y de los indígenas para alimentar la industria de la guerra, y especialmente el encuentro con un momento de la historia de la humanidad donde los mundos se cruzan con fines bélicos.

La Literatura lleva a la conexión con otros saberes, otras preocupaciones, a procurar búsquedas críticas que desemboquen en espacios del conocimiento tan diversos como la historia, la filosofía, la sociología, la antropología, y porque no, las matemáticas, la música y la pintura.

En la *Ilíada* o la *Odisea* no hay solo una figuración del mundo producto de la guerra de Troya, hay toda una interpretación del *ethos* del héroe, y sobre todo, la configuración de un conocimiento sobre la existencia, la cosmovisión del hombre y meditaciones sobre conceptos universales como el destino, la libertad, la vida y la muerte. Con Aristóteles reconocemos la función mimética de la literatura en relación con el mundo y esto, que le da al hombre la posibilidad de representarse, pensar y cuestionarse, ha sido un peligroso efecto para algunas instituciones que salvaguardan una naturaleza del hombre.

En *El nombre de la rosa* (2003) del director Jean Jacques Annaud, los libros que pervierten la fe del hombre son censurados por la iglesia. En el siglo XIV, la conquista de América también supuso la prohibición de grandes obras de la literatura en tierra colonizada, por considerarse peligrosa para el proyecto civilizador de Europa. De acuerdo con el contenido de la película, qué compleja y singular podría ser la obra de Aristóteles para que muchos murieran intentando leerla. Claramente había una preocupación que ponía en juego la moral religiosa, incluso el mismo poder eclesiástico.

---

<sup>71</sup> EAGLETON, T. Introducción a la teoría literaria. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1998. p 5.

<sup>72</sup> Ibid. p. 6

El checo Milán Kundera en *El arte de la novela*, bien hace hincapié en la importancia inminente de la novela frente al agotado ahondamiento en las cuestiones existenciales que se creían abandonadas, soslayadas o desdibujadas en los avatares de la modernidad. En tales disertaciones de Kundera “si es cierto que la filosofía y las ciencias han olvidado el ser del hombre, aún más evidente resulta que con Cervantes se ha creado un gran arte europeo que no es otra cosa que la exploración de este ser olvidado<sup>73</sup>”. La obra de arte escrita retoma lo que al parecer ha sido abandonado por la filosofía en cuatro siglos de novela, desde los trabajos de Cervantes, superando las fronteras de la aventura hasta las piezas psicológicas y de atmósferas cotidianas en Flaubert y Dostoievski. En la novela, las grandes preocupaciones existenciales, las grandes preguntas que indagan por la naturaleza del mundo coinciden con los fines de la filosofía, lo que acaba por consumir esa relación más allá de la forma, en el contenido.

Independientemente de si se expone en un poema, el concepto está siendo explorado para darle cabida en la búsqueda del conocimiento. Los filósofos tratan sus conceptos inclusive en el espacio literario, por ejemplo, en *Diálogos* de Platón, *El extranjero* en Albert Camus, *La insostenible levedad del ser* en Milán Kundera y *La Náusea* en Sartre. Ejemplos sobran de tan amplia producción literaria con tintes filosóficos.

De esta manera encontramos varios elementos circunscritos en la tradición novelística. Kundera recalca la producción literaria que es garante de lo que hemos venido exponiendo como una inserción de los fines filosóficos en el ámbito de la literatura:

Uno tras otro, la novela ha descubierto por sus propios medios, por su propia lógica, los diferentes aspectos de la existencia: con los contemporáneos de Cervantes se pregunta qué es la aventura; con Samuel Richardson comienza a examinar «lo que sucede en el interior», a desvelar la vida secreta de los sentimientos; con Balzac descubre el arraigo del hombre en la Historia; con Flaubert explora la tierra hasta entonces incógnita de lo cotidiano; con Tolstoi se acerca a la intervención de lo irracional en las decisiones y comportamiento humanos. La novela sondea el tiempo: el inalcanzable momento presente con James Joyce. Se interroga con Thomas Mann sobre el papel de los mitos que, llegados del fondo de los tiempos, teledirigen nuestros pasos<sup>74</sup>.

Con Kundera sucede que reconoce en la novela no un territorio dogmático que pregona verdades absolutistas, por el contrario, hay gran relativismo que permite

---

<sup>73</sup> KUNDERA, P. 2

<sup>74</sup> KUNDERA. Op. Cit., p. 3

la exploración de diversas dimensiones, entre estas, el universo onírico. Por ejemplo, Kafka, que traiciona la verosimilitud de la realidad avasallante del siglo XIX para acuñar el sueño como elemento de la imaginación, o la representación del hombre que se despierta como una cucaracha y naturaliza su condición al ser rechazado por la inutilidad de sus funciones. Desdoblar la incertidumbre que causa el absolutismo dogmático es un itinerario de la literatura, sin menoscabar la preocupación filosófica. Los personajes, el tiempo, el espacio no son más que la expresión simbólica de la existencia, y de estos elementos de la narrativa surge una preocupación intelectual que se reconoce inclusive en la atmósfera de las historias.

Encontramos entonces un dialogismo entre un autor que propone un panorama ficcional para un lector en potencia de discernir y producir efectos intelectuales o emocionales. Si la filosofía presenta un sustento argumental de un objeto de estudio para un lector que tiene una carga cultural en mayor o menor medida adecuadas para producir crítica, análogamente sucede en la literatura cuando el lector tiene un camino trazado por diferentes formas de significar el texto en su lectura. Las conclusiones del lector frente a la obra pueden ir de una escala literal de análisis hasta la producción inferencia y crítica de conocimiento.

El Quijote de la Mancha, obra magna y canon de la literatura universal, supone pensar que de ella hay sustancia para analizar las circunstancias del hombre en el mundo renacentista, cómo ve el mundo, qué sucede cuando emprende la aventura, cuál es la reacción de otros hombres cuando interpretan al otro como un loco, qué relación tiene el personaje en la aventura con la existencia, qué pasa con el sistema de valores y la situación cultural, política, social y economía de España, etc. De otra manera, la obra de Cervantes permite desde lejanos tiempos una conexión existencial con el hombre contemporáneo, lo que sugiere preguntar por qué una obra tan antigua sigue teniendo un público mundial de lectores.

Ejemplos de estudios sobre el Quijote sobran, desde su riqueza para el análisis histórico hasta su pertinencia como ejercicio pedagógico en la escuela. No solo se trata de verlo como un símbolo sino, también, como una obra que encarna un significado en situación del hombre y que un lector desde su lejanía reconoce como proyecto, es decir, como un espejo en que encuentra explicada su existencia.

Ahora bien, pretender despertar al escritor de la muerte para comprobar la naturaleza de su discurso es imposible, lo que sí es posible para la relación con su obra es la permanencia del lector que interpreta. Llamemos esto una hermenéutica de la literatura, ya que el lector es quien da vida a lo que hay escrito, por lo tanto, de sus juicios depende la verosimilitud del libro. El lector puede hacer una lectura desde la filosofía para examinar la diégesis de

determinada obra, y puede también ser consumido por un personaje que encuentra muy significativo ya que se le parece a algo de sí o de su mundo. Con esto queremos decir que la filosofía no está solo especificada en unos textos especializados, sino que, esta puede hallarse en la literatura, así como en la pintura y la música. En este sentido, la literatura permite y sugiere preocupaciones filosóficas, en la medida que se abre como un campo de preguntas que aparecen o se renuevan. Por tanto, desde Kundera se puede sostener que no habría porqué pensar en una escritura literaria sin especulación filosófica, ya que es evidente el tratamiento filosófico que reciben grandes obras literarias en varios siglos de historia.

Tenemos entonces que la literatura tiene exponentes que revelan preocupaciones filosóficas en la materia de sus relatos, por ejemplo, Stendhal y Balzac, con personajes que reflejan un yo enfrentado a la cotidianidad, la búsqueda de la libertad y su encasillamiento en un sistema de valores determinista e histórico; con Proust, fundamentalmente el tiempo y su relación con la vida en la narrativa. La literatura tiene esa solemnidad en su composición, que puede ser y hacer todo, o como lo expresa Octavio Paz<sup>75</sup>, "Los grandes libros - quiero decir: los libros necesarios- son aquellos que logran responder a las preguntas que, oscuramente y sin formularlas del todo, se hace el resto de los hombres". Mejor no lo podría decir este autor, al respecto de lo que intentamos revelar aquí, y es precisamente la pertinencia que tiene la literatura como escenario filosófico, y cómo las dos formas de pensamiento, se entrelazan, se cruzan, inclusive, son ellas una misma materia.

Octavio Paz nos expone con gran asertividad la concepción de poesía, que, siendo literaria, es también conocimiento, logros, sabiduría:

La poesía es conocimiento, salvación, poder, abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior. La poesía revela este mundo; crea otro. Pan de los elegidos; alimento maldito. Aísla; une. Invita al viaje; regreso a su tierra natal. Inspiración, respiración, ejercicio muscular. Plegaria al vacío, diálogo con la ausencia<sup>76</sup>.

Hay que ver cómo la literatura desde sus raíces griegas promovió la reflexión sobre la misma existencia desde el espacio poético, y cómo propició una suerte de memoria histórica que dibuja el suceder del hombre. Los trabajos y los días de Hesíodo, poeta del siglo IX u VIII, deja una rica producción poética y casi que histórica de la naturaleza en sí misma. Bowra<sup>77</sup>, destaca la poesía didáctica de Hesíodo, quien conserva una expresión de desacuerdo con injusticias del mundo y la posibilidad de ser mejor, "su moralidad es del todo práctica, aunque se le

---

<sup>75</sup> PAZ, O. El arco y la lira. México: Fondo de Cultura Económica, 2003. p.13-20

<sup>76</sup> *Ibíd.* p. 13

<sup>77</sup> BOWRA, C. M. Historia de la literatura griega. México: Fondo de Cultura Económica, 2005. p.33

salen estallidos de indignación ante las injusticias del mundo, y acusa a los príncipes que abusan de su mucho poder". Este poeta es un conocedor de su tiempo, explora la representación de los dioses, medita sobre la ética, la moral y la misma justicia, teniendo presente la relación con los dioses.

Es seguramente indudable que la obra literaria produce y reproduce un saber del mundo, y es en sí misma el modo en que el hombre encuentra un espacio para comunicarse con el otro. No hay que pensar que toda la literatura hará sus veces de manual filosófico, solo hay que precisar que la literatura no parte de un universo distinto al que conocemos de nuestra existencia, los elementos de que se alimenta están estrechamente relacionados con la realidad. En este sentido la literatura, y hablando de un género que recoge los demás géneros, es decir, la novela, "aloja la capacidad de describir y mostrar un hecho que, desde una expresión meramente filosófica, carecería de vivencia. Así, la imaginación literaria opera en favor del conocimiento de la realidad<sup>78</sup>". Sin embargo, es bueno aclarar que la obra literaria no puede verse netamente como un producto ideológico, aunque por supuesto, esté mediada por una conciencia que determina qué se dice y cómo se dice, autor o institución, pero es claro que establece una posición que finalmente es objeto de revisión por un lector, actor que se involucra necesariamente en el proceso hermenéutico. Bien dice el profesor Jorge Moreno Arteaga "la literatura es un vehículo de acceso único al poder de la lengua, al poder de apropiación de la realidad que las habilidades lingüísticas confieren<sup>79</sup>" y que permite establecer puentes de sentido de la realidad entre un lector y el universo de una obra literaria.

Si bien es cierto, ha habido en la historia de la literatura obras con fines didácticos, inclusive en la literatura infantil, cuando más se procura una conclusión moralizante, pero no por esto se quiere decir que esté mal, solo que, en medio de esta producción, o en las fronteras encontramos autores que dan una obra con convicción de que sus personajes han conseguido un grado de libertad tal que sus decisiones parecen ser el resultado mismo de su existencia en el mundo de la obra. Es el caso de Kafka, con su novela *El proceso*. La historia de dicha novela parece no conducirnos más que a observar un personaje que va de un lugar a otro en busca de la resolución de un juicio. Por momentos parece atorado en esa sociedad, viviendo porque sí, indeterminado. Es también el caso de Harry Haller, personaje de *El lobo estepario*, novela de Herman Hesse; su personaje carece de sentido, solo se desplaza por un mundo, sufriendo el hastío de la existencia y al mismo tiempo tratando de encajar en ella. Quinn, personaje de Paúl Auster en *Ciudad de cristal*, se propone ser otro, el detective llamado Paúl Auster, y que le asegura una existencia temporal en el mundo, como si antes no fuera nadie y que ahora comienza a surgir por el azar de una llamada.

---

<sup>78</sup> MARTÍNEZ. Op. Cit., p. 4-7

<sup>79</sup> MORENO, A. J. De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria. Madrid: Espéculo: Revista de estudios literarios, 2005.

Existe en la medida que busca resolver un caso, para luego desaparecer en el más nostálgico abandono de sí.

Dice Martínez<sup>80</sup> que "la filosofía existencial, gracias al influjo de la fenomenología, formula la experiencia del mundo que sucede en la vida del hombre". Luego sugiere que tanto la filosofía como el arte se aparejan para dilucidar la existencia del hombre, su experiencia del mundo y en un mayor término, la creación, figuración o recreación del mundo. Aún más, esto permite ahondar más en la condición del mundo contemporáneo, en el que, a la luz de la filosofía existencialista, el hombre se halla en un estado de decadencia y crisis y en oposición a esa afirmación moderna de homogeneidad. La literatura, que siembra la semilla existencialista en su narrativa, expone la condición humana a su modo, con las herramientas de que dispone.

Conduciendo entonces esta relación filosofía-literatura a un espacio donde se conjuran, la obra literaria con riqueza existencialista permite superar las barreras conceptuales en las que se mantiene la filosofía y llevarla a un terreno de práctica. La literatura dispone de historias, personajes, atmósferas simbólicas que en el análisis literario establecen conexiones con el mundo de la vida y la existencia del hombre en la sociedad. El objeto literario le permite al concepto filosófico encontrar un terreno pragmático donde cultivar sus argumentos, ya que, por ejemplo, un personaje como Mersua en *La náusea* o Tomás en *La insostenible levedad del ser*, incluso un personaje tan controvertido como Campo Elías Delgado en *Satanás*, ofrecen un significado que trasciende la ficción para revelarse como ejemplos reales de una sociedad en la que se definen por lo que hacen o piensan.

La naturaleza del hombre en obras como *Satanás*, de Mario Mendoza o *La náusea* en Sartre es de significado existencial por el mero hecho de producirse en sus historias personajes inacabados, carentes de sentido, que chocan diariamente con situaciones en las que van definiendo sus rumbos. De hecho, obras como *Relato de un asesino*, de Mario Mendoza, merecen atención por cuanto en su contexto espacial y temporal, la realidad social es crítica, convulsa, y los personajes son sometidos a la búsqueda de sentido, lo que sucede en *Satanás* con los personajes de Andrés (el pintor) y el sacerdote Ernesto.

Dicho lo anterior, en el siguiente análisis que toca la novela *Satanás*, se seguirá este hilo que busca generar una posible vinculación entre Literatura y Filosofía, toda vez que sirva especialmente para la asociación que se dará de cara al diseño de una secuencia didáctica.

---

<sup>80</sup> MARTÍNEZ, M. J. Teoría y crítica de la novela existencialista. Madrid: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, 2011. p. 5-18.

## 10.1 Libertad y mala fe. Un análisis existencialista en la novela *Satanás* de Mario Mendoza

Este apartado tiene como propósito hacer un repaso de la novela *Satanás* (2002) del escritor Mario Mendoza Zambrano a partir de los conceptos de libertad y mala fe, conceptos expuestos en el pensamiento de Jean Paul Sartre. De tal manera que se procurará un sustento teórico especialmente desde la obra filosófica de Sartre *El ser y la nada* (1943), *El existencialismo es un humanismo* (1948), entre otros, en relación con algunos ejemplos que arroja la novela *Satanás*. Para darle un horizonte a este apartado, se iniciará con las biografías de los autores a trabajar, para luego comenzar con un análisis al interior de la novela. Se procurarán dos miradas de la filosofía existencialista teniendo en cuenta a los cuatro personajes presentados por el autor en la novela.

Los conceptos que se trabajarán aquí son fundamentales en la filosofía de Sartre, pues son recurrentes en todos sus trabajos filosóficos. En *El ser y la nada* se le tiene un especial desarrollo al concepto de *Libertad*, pues aparece al principio y luego se le da un capítulo específico en la cuarta parte de su libro. El concepto de libertad también aparece en su conferencia *El existencialismo es un humanismo*, donde explica de manera más sencilla las bases del existencialismo. Por otra parte, el concepto de *Mala fe*, se presenta como otra forma de habitar el mundo, ya no en pro de la libertad sino como una forma de huir de ella. De esto se hablará con más precisión en otras páginas.

En relación con la novela, hay en la caracterización de los personajes elementos que permiten aproximar la filosofía existencialista especialmente desde las nociones de Libertad y Mala fe, dado que se evidencian tomas de posición y formas de huida de la posibilidad de ser lo que se quiere. La novela *Satanás* da cuenta de personajes, en cierto modo, aterrizados a las formas de entender el hombre desde el existencialismo sartreano, pues cada uno evidencia su manera de ser en el mundo, sus deseos de cambiar, sus decisiones, sus inquietudes, entre otros aspectos que conservan una relación con la realidad común a los lectores.

El escritor Mario Mendoza nace en Bogotá, Colombia, en 1964; es hijo de una familia de clase media- alta. Su padre fue docente en la facultad de veterinaria de la Universidad Nacional, y su madre ama de casa. En su etapa de adolescente recibió gran influencia del profesor Eduardo Jaramillo Zuluaga, quien de alguna forma lo interesó en la literatura. Tuvo un temprano paso por la facultad de medicina en la Universidad Nacional, pues era del gusto de su padre que se orientara en ese ámbito; aun así, abandonó esa carrera para estudiar filosofía y letras. Consigue graduarse con una maestría en Literatura Latinoamericana en

la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, lugar donde luego ejerció como profesor, así como en la James Madison University en Virginia, EE.UU. Colaboró con la Revista Balcánica, revista de arte, noticias, ciencias y deporte, además de trabajar como periodista para el diario El Tiempo. Después de obtener su título profesional se radica en España donde gracias a una beca realiza estudios sobre literatura hispanoamericana en la fundación Ortega y Gasset. Por un tiempo se encuentra trabajando en un campo para refugiados palestinos al sur occidente de Israel, experiencia que le significó mucho como escritor. En 1994 publicó la novela *La ciudad de los umbrales*, novela que se aproxima al ambiente de la ciudad de Bogotá, y que, por otra parte, expone la percepción que ha construido Mendoza de este territorio con todo y sus dificultades. En 1995 obtiene el Premio Nacional de Literatura del Instituto Distrital de Cultura y Turismo de Bogotá gracias a su libro *La travesía del vidente*. En estos dos libros se puede ver un tratamiento especial de la ciudad como mediada por la violencia y el dolor, elementos que evidencia una realidad de la ciudad sumida en “el pesimismo y la marginalidad”<sup>81</sup>. *Relato de un asesino* aparece en el año 2001, novela que presenta el perfil psicópata de un asesino. En 2014 publica *Scorpio City*, obra en la que incursiona en el género policíaco y que tiene como protagonista a Leonardo Sinisterra, detective que deambula por un a Bogotá “caótica, mística y repugnante”<sup>82</sup>. *Satanás*, que obtuvo el Premio Biblioteca Breve de la editorial Seix Barral, aparece en el 2002. Hasta el momento no era un autor muy reconocido, pues no es un momento fácil para la demanda de sus libros, puesto que su perspectiva narrativa no corresponde a “las tendencias de consumo”<sup>83</sup>. Hoy por hoy tiene un amplio público lector, además de que sus obras han servido para crítica literaria en diversas temáticas. Entre otras publicaciones aparece *Lady masacre* en 2013, *La melancolía de los feos* en 2016 y *Akelarre* en 2019. Mendoza también ha cultivado el cuento y además ha publicado diversas obras de narrativa juvenil.

Ahora bien, como este apartado de la investigación propone también una revisión de la corriente existencialista, es imperativo ubicar al filósofo a tratar, toda vez que se pueda dibujar, no todo su cuerpo conceptual y bibliográfico, sino, un esbozo general de su pensamiento. Jean Paul Sartre nace en París en 1905 y su muerte acaece en 1980. Intelectual que se cultivó tanto en la literatura como la filosofía al mismo tiempo que se comprometía en acciones políticas y culturales, acciones que en gran parte obedecían al ambiente tan crudo y coyuntural del siglo XX. Hizo sus estudios universitarios en la Escuela Normal Superior de París, establecimiento en el que obtuvo su doctorado en filosofía. Estableció relaciones intelectuales y de grandes lazos afectivos con escritores como Paul Nizan, Albert Camus, Michael Foucault y con quien luego se convertiría en la dueña de sus afectos, Simone de Beauvoir. Sirvió en el ejército francés cuando se desarrollaba la Segunda Guerra Mundial, situación que le costaría 9 meses como prisionero de las tropas alemanas. Si en el siglo XX se

---

<sup>81</sup> AVELLANEDA. Op. Cit., p. 19.

<sup>82</sup> *Ibíd.* 19.

<sup>83</sup> *Ibíd.* 20.

daban momentos de constantes transformaciones, dos guerras mundiales, el despliegue de ideologías políticas y económicas, además de las crisis sociales y culturales, Sartre no estaba de ningún modo apartado de ese panorama, pues asumió un grado de militancia que incluso repercutió en la concepción del trabajo del escritor como alguien que debe comprometerse con su época. En su participación política denunció el estalinismo y protestó por la intervención soviética en Hungría. Fue el máximo representante del existencialismo, corriente filosófica que nace en el contexto de las dos guerras mundiales y se alza como una especie de revolución cultural en la medida que constituye la concreción de un estado de ánimo colectivo en un contexto por cierto bastante coyuntural. No es casualidad, dice Gavilán<sup>84</sup>, que sea el horror, la muerte, destrucción, la angustia y la ansiedad, los que provocaron el pensamiento desarraigado que caracteriza a este movimiento, pues basta con revisar la novela *El extranjero* (1942), de Albert Camus, o *La Náusea* (1938), de Sartre, para comprender la concepción del hombre, en un extremo vacío, sin sentido de la vida, y en otro extremo, en una situación de responsabilidad con su propia existencia. Si bien es cierto, dice Arnoldo Mora<sup>85</sup>, “hubo una diferencia bien marcada entre las corrientes existencialistas de uno y otro país”, pues mientras en Alemania era una escuela filosófica poco accesible a un gran público, en Francia tendió a buscar un diálogo con los más amplios sectores de la sociedad. En Términos más generales, el existencialismo supone un interés primordial por el ser humano y la existencia, en este terreno se refiere a una libertad constitutiva y originaria del ser humano para hacerse a sí mismo y para crearse<sup>86</sup>.

La militancia de Sartre repercutió tanto en su escritura literaria como en sus ideas filosóficas, tanto así que su pensamiento tomaría gran relevancia en la vida pública de Francia. Entre 1935 y 1936 escribió *La trascendencia del ego*, *Bosquejo de una teoría de las emociones* y *La imaginación*, obras que inauguran su primer periodo. En 1938 publica una de sus más brillantes obras llamada *La náusea*, novela cargada de un profundo carácter existencialista, por lo que su personaje Roquentin vive confrontado con los existentes, con un mundo en que se complejizan las cosas y se siente cada vez más vacío. En 1939 aparece el volumen de cuentos titulado *El muro*, donde se puede evidenciar temáticas como la muerte, la violencia, la sexualidad, la guerra y la locura. Entre los años 1943 y 1946 aparecen su obra filosófica *El ser y la nada* y la transcripción de su conferencia *El existencialismo es un humanismo*.

Jean Paul Sartre, quien dispone de un aparato conceptual bastante robusto, también como Heidegger da cuenta de la indagación por la existencia, el hombre y el ser como problema ontológico y existencialista. En este sentido, el hombre tiene una estructura propia según la lectura que Juan Gavilán<sup>87</sup> hace de

---

<sup>84</sup> GAVILÁN, J. Breve historia de la filosofía. México, Editorial Luminosa. P. 163.

<sup>85</sup> MORA, A. Filosofía y literatura en Sartre. Costa Rica, Revista de filosofía Universidad de Costa Rica. P.109.

<sup>86</sup> Ibid. p. 164.

<sup>87</sup> Ibid. p. 158.

Heidegger, y su ser se caracteriza porque está unido inseparablemente al mundo al que pertenece. Desde el pensamiento propiamente de Sartre, el hombre está arrojado en el mundo, el hombre es la realidad abierta a todo lo que le rodea<sup>88</sup>. Entre Heidegger, (quien es discípulo de Husserl), y Sartre, hay varios puntos de encuentro, por lo que su filosofía parece una prolongación del pensamiento heideggeriano, sin embargo, veremos más adelante algunas precisiones nuevas que darán cuenta de un existencialismo peculiar en el pensamiento sartreano.

Podemos decir desde el existencialismo que entre el hombre y el mundo se establece una relación de intereses, en los que el hombre se mueve en pro de ellos. En esta relación, los objetos están en relación con el hombre, percibidos como útiles. Por otro lado, se puede decir con certeza desde el pensamiento de Sartre, que el hombre no está determinado, no tiene una esencia que le preceda, por lo que, en términos existenciales, tiene libertad de elegir de acuerdo con su proyecto, y este proyecto es potencialmente un poder ser para el hombre. Esto nos lleva a pensar en la posibilidad de elegir, por cuanto no estamos sujetos a una esencia que nos determine a ser llanamente algo, sino que, el hombre se proyecta ser. Es desde este horizonte donde comenzaremos un recorrido por la obra *Satanás*, puesto que notaremos como por ejemplo los personajes de María y el padre Ernesto están en relación con el mundo, abocados a decidir sus vidas allí, espacio que se construye en la novela y que representa el marco referencial de Bogotá. Haremos hincapié en la noción de libertad y mala fe, dejando abierto el estudio de la obra a otras miradas que se hagan enmarcados en la filosofía de Sartre.

En cuanto a la novela *Satanás*, el autor nos sumerge de manera simultánea en las historias de cuatro personajes totalmente diferentes; presenta cada una de las historias con su respectivo planteamiento y conflicto, pero a la vez va enlazándolas de tal manera que la resolución para las cuatro historias se da en un mismo escenario. Mendoza nos presenta personajes conflictivos, por lo que no dibujan líneas divisorias entre villanos y héroes, sino, de personas comunes y corrientes que viven sus vidas y toman decisiones según el cuestionamiento que se realicen. Estos se vuelven impredecibles y capaces de generar sorpresa al lector, pues nunca parecen conformes con su ser en el mundo, siempre sienten que algo les falta. Estas características que aparecen en los personajes nos permiten plantear un análisis de sus discursos y sus acciones, orientados a descubrir la concepción de su mundo y de sí mismos en las situaciones que viven.

Ahora bien, la historia es ambientada en la Bogotá de mediados de los 80, dato que se puede inferir a partir de la misma obra que, aunque no presenta fechas exactas, sí presenta un acontecimiento histórico lamentable para la capital de

---

<sup>88</sup> Ibid. Según el mismo Gavilán, el modo original de su carácter abierto, siempre es dirigido a la realidad y no es un espectador desinteresado.

Colombia, la masacre en el restaurante *Pozzeto*, el 4 de diciembre del 1986. Este hecho sangriento que marcó la memoria colectiva de los capitalinos, contribuyó en la recreación de la novela y la construcción de los personajes.

La historia presenta en primera instancia a María, una joven bastante atractiva, de una clase social austera. La joven termina en la ciudad de Bogotá como víctima del desplazamiento que sufre por causa de la violencia que atraviesa su región y que la deja huérfana. Rescatada por el ejército, termina siendo esclavizada hasta que logra huir. En su huida llega a una parroquia donde es acogida por el padre Ernesto con quien permanece, siendo protegida y ayudada por el presbítero hasta cumplir su mayoría de edad. Al abandonar el lugar se ve abocada a vivir de manera independiente, por lo que emprende la labor de vender tintos y aromáticas en una plaza de mercado de la ciudad. Esta, al verse ultrajada y menospreciada por los comerciantes del lugar, comienza a involucrarse con una banda de delincuentes cuya modalidad de hurto es el conocido “paseo millonario”, actividad que consiste drogar personas para robarles sus pertenencias. Aliada con dos hombres cumple con su primera víctima, un hombre adinerado al que conoce en un bar y que, luego de drogarlo lo entrega a sus cómplices para que lo paseen por los cajeros electrónicos de la ciudad mientras extraen altas sumas de dinero de su cuenta bancaria. Para ejercer esta nueva faceta de su vida, María se desplaza a un apartamento en una lujosa zona de la ciudad y cambia por completo su look, viéndose entonces más bella y sofisticada. Después de un tiempo de ejercer esta labor, un día que va de regreso a casa después de terminar un trabajo, es secuestrada por un taxista y su cómplice, quien estaba escondido en el taxi. Después de llevarla a un lugar solitario y puesta en el sillón trasero, la violan, quitándole según lo relata ella, la virginidad por dos vías. Después de esto María toma venganza con ayuda de sus amigos y termina localizando a sus violadores, asesinándolos en medio de sus ruegos, de los cuales ella no se compadece. María deja la banda después de esto y cuando está a punto de entregar el apartamento en el que vivía, experimenta allí una relación homosexual con su vecina, a quien le toma mucho aprecio y le confía mucho de su vida. Después de esto busca al padre Ernesto con quien desea hablar de una nueva vida.

Otra historia nos remite al personaje de Andrés, un joven pintor perteneciente a la clase media-alta bogotana, quien durante los últimos días ha experimentado una suerte de trance mientras pinta retratos, dando pinceladas en lugares que localizan enfermedades posteriormente descubiertas por sus mismos clientes. A parte de esta situación, Andrés también se enfrenta a un conflicto entre su realización artística y el amor de su vida, a quien después de alejarse un tiempo accede a pintar. En el proceso de la pintura irá plasmando algunas llagas que serán el vaticinio de una muerte por sida. Mientras esto sucede con su ex novia, después de recordar con ella los pormenores de su distanciamiento, Andrés experimenta una crisis al preguntarse cómo, cuándo y dónde ella se infectó. Movido por un ataque de celos y un deseo de posesión, se aboca al acto sexual con la chica, poniendo su hombría en una penetración que sellaría un vínculo

más que de amor, de enfermedad. Después de esto Andrés regresa a casa y se propone buscar a su tío El padre Ernesto.

Ernesto es el sacerdote al que María y Andrés buscan, vive en una iglesia ubicada en un barrio del centro de la ciudad, donde creció María. Ernesto no es un sacerdote muy asiduo a los preceptos conservadores y ligados al poder dominante social y económicamente en el país, más bien se caracteriza por un profundo pensamiento progresista y una inquietud frente a la inequidad social. Enfrenta una lucha que reside en su interior con respecto al celibato que debería llevar y el deseo sexual al que le da rienda suelta a través de una relación afectiva que sostiene con Irene, mujer que le asiste en la limpieza y labores domésticas de la parroquia. Mientras vive esto, también enfrenta un presunto caso de posesión demoníaca en una adolescente que reside en el barrio La Candelaria. Con todos estos acontecimientos, lo inquieta también la sensación de que la sociedad de su época está siendo invadida por una presencia maléfica.

Mientras se desarrolla cada una de las historias que desembocan en un encuentro con el padre Ernesto, empieza a aparecer el personaje de Campo Elías Delgado, un excombatiente de Vietnam, quien, devuelta al país, regresa a vivir con su madre, por quien siente un profundo odio. Se van a vivir en un edificio de apartamentos ubicado en Chapinero. Campo Elías se mantiene con su pensión de veterano y ofreciendo clases de inglés. Es un hombre obsesionado con la idea de dualidad celestial–demoníaca que se desarrolla en la novela *El extraño caso del Dr. Jekyll y Mr. Hyde*, libro sobre el cual adelanta su tesis de grado en la universidad y aspecto sobre el que asume, gira toda la vida humana. Es un hombre de edad avanzada, obsesionado con la limpieza y el orden, quien concibe a la sociedad como algo banal, y de la que se siente un marginado; esta idea, alimentada además por una profunda misoginia, fruto de la insinuada traición de su madre que llevó a su padre a quitarse la vida, más una aversión al contexto que le rodea, hacen que crezca en él la idea de “restablecer” un orden de las cosas, por lo que es ahí cuando empieza a concebirse a sí mismo como un guerrero llamado a la pacificación del mundo, razón por la cual comienza a gestarse en su pensamiento la masacre con la cual se sella el libro y en la que mueren todos los personajes de la obra, pues el autor los hace coincidir una noche en el restaurante Pozzetto.

Tenemos entonces que María, Andrés, Campo Elías y el padre Ernesto comparten vidas paralelas que en cierto momento se conectarán debido a las elecciones que ellos mismo han tomado, y que por supuesto, terminan en la muerte. Desde el principio podemos notar cómo la novela nos propone un espacio en el que los personajes se desenvuelven, decidiendo en cada momento, bien sea para salir de una esfera que los oprime, o buscando satisfacer alguno de sus deseos. Sin embargo, se recalca que en cada situación el personaje toma decisiones.

Para entrar en materia, se hace ahora un esbozo de la noción de libertad desde el pensamiento de Sartre, para luego ejemplificar el concepto en los personajes de la novela. Generalmente, ha de entenderse la libertad como la facultad del ser humano para actuar según sus valores, criterios, razón y voluntad, siendo pues, un derecho que se ampara especialmente en nuestra constitución política, por lo que toda persona tiene la libertad de “expresar y difundir sus pensamiento y opiniones”<sup>89</sup>. Complementario a esto, el profesor Fernández Lira<sup>90</sup>, dice que, “la libertad nos exige tratarnos a nosotros mismos sin considerarnos meros efectos de lo que somos histórica, social, biológica o económicamente”, de manera que en la individualidad tenemos facultad para cuestionar el mundo y discernir sobre las condiciones de nuestro medio.

Hay por supuesto desde la filosofía un gran número de autores que desde hace siglos le apostaron para dar cuenta de la noción de libertad. En Platón tenemos a un hombre que elige su propio destino<sup>91</sup>, y que en los estoicos, así como en Spinoza y Hegel encontramos la concepción de identidad de la libertad con la completa autodeterminación de la razón<sup>92</sup>. Jean Wahl, que nos trae la definición que hace Heidegger, considera la libertad como algo inherente a la naturaleza del hombre en cuanto que este es el ente que existe siempre en relación al futuro<sup>93</sup>. Claro está que la libertad desde otras concepciones exigiría condiciones imperativas que no serán abordadas aquí, pues lo que interesa es ubicar el concepto dentro del existencialismo sartreano.

Puede decirse que una de las mayores preocupaciones en la filosofía de Sartre acontece en la disertación sobre la libertad, pues es esta un elemento fundamental para hablar del ser del hombre. En primer lugar, es necesario señalar que para Sartre la libertad no puede estar condicionada, no tiene esencia<sup>94</sup>, y es necesario entenderla como lo que constituye el ser del hombre y le introduce la indeterminación de su proyecto. Para Sartre el ser del hombre se caracteriza por lo que le falta, o como dice Gavilán, “por lo posible a lo que se abre siempre”<sup>95</sup>, y es por ello que la conciencia, contrario a los objetos, las cosas o el ser en sí, aparece vacía, sin contenido, de ahí que en el hombre, la conciencia es intencionalidad o en términos más prácticos, conciencia proyectándose, arrojándose. De esta suerte podemos entender que la existencia del hombre se procura en términos de posibilidad, y es negación misma de cualquier forma de esencialismo que se le dé. Por lo tanto, la filosofía de Sartre se aleja de todo esencialismo, pues para él la estructura de la existencia humana no tiene una esencia determinada. En este sentido, si la existencia precede a la

---

<sup>89</sup> Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 20. 7 de julio de 1991 (Colombia).

<sup>90</sup> FERNANDEZ, L. C. ¿Para qué servimos los filósofos? Colombia: Catarata, 2017. p. 67.

<sup>91</sup> WAHL, J. Introducción a la filosofía. México: Fondo de Cultura Económica, 2006. p. 146.

<sup>92</sup> *Ibíd.* p. 146.

<sup>93</sup> *Ibíd.* p. 156.

<sup>94</sup> SARTRE. *Op. Cit.*, p. 464.

<sup>95</sup> GAVILAN. *Op. Cit.*, p. 169.

esencia, podemos deducir que el hombre no tiene una naturaleza determinada, y siendo así, el hombre no está de ningún modo sujeto, es libre, y la libertad es su condición radical<sup>96</sup>. Si no hay esencia o procedencia en el hombre, este, como dice Gordillo Álvarez<sup>97</sup>, debe ser capaz de crearse a sí mismo o capaz de cambiar su propia realidad, su condición, incluso decidir sobre su existencia.

Sartre, en su libro *El ser y la nada* introduce el concepto de la acción, entendida como intencionalidad, la cual sólo puede suceder si hay libertad, pues es fundamental que para los actos el hombre sea libre, bien sea que su acción sea por motivo o por móvil, aunque, en el mejor de los casos las acciones tengan razones objetivas. Sartre considera al motivo como “la razón de un acto”<sup>98</sup> y al móvil como el conjunto de emociones y pasiones que me impulsan a realizar una determinada acción, sin embargo, en estas acciones no estoy sujeto a algo que me determina a hacer tal o cual cosa, pues lo que el hombre hace en el mundo es decisión suya, porque en principio está arrojado al mundo, sin esencia, en situación.

Como se ha dicho, el hombre tiene que hacerse él mismo en el mundo, superando incluso el mundo fáctico al que está arrojado, pues de allí que el hombre se construya. La libertad en estos términos no es básicamente obtener lo que se ha querido sino, “determinarse a querer por sí mismo”<sup>99</sup>, pues fuera de toda categorización, el hombre como libertad misma elige ser lo que procure su proyecto, establece sus acciones y elige para otorgarse él mismo su ser. Es por ello que Sartre dice que “no somos libres de cesar de ser libres”<sup>100</sup> y en cuanto el hombre se proyecte ser, es también como se proyecta su libertad.

Se ha mencionado aquí al hombre, pues es preciso decir que, de cara al existencialismo, a Sartre no le preocupa tanto hacer un estudio ontológico de la existencia en términos del ser, pues a quien pone en su análisis es al hombre, que en cada acto libre se fundamenta.

Por otro lado, aunque la noción de conciencia sea importante en la filosofía de Sartre, no queremos entrar en una discusión que podría llevarnos de concepto en concepto, de manera que aquí solo se dirá que, esta no es como se puede pensar, la realización de una posibilidad, esta, por otro lado, “surge en el seno del ser, crea y sostiene su propia esencia”<sup>101</sup>, no tiene causa y existe por sí. La conciencia está, como se ha dicho, vacía, y esta no está contenida en el hombre,

---

<sup>96</sup> GAVILÁN. Op. Cit., p. 70.

<sup>97</sup> ÁLVAREZ, G. L. Sartre: La conciencia como libertad infinita. España: Universidad de Murcia, 2009. p. 10.

<sup>98</sup> SARTRE. Op. Cit., p. 472.

<sup>99</sup> Álvarez. Op. Cit., p. 12.

<sup>100</sup> SARTRE. Op. Cit., p. 466.

<sup>101</sup> ÁLVAREZ. Op. Cit., p. 15.

pues la conciencia es la que se proyecta, establece una relación con el mundo de manera intencional. Para Sartre, “el primer paso de una filosofía ha de ser, pues, expulsar las cosas de la conciencia y restablecer su verdadera relación entre esta y el mundo, a saber, la conciencia como conciencia posicional del mundo”<sup>102</sup>. No podemos decir que hay una conciencia por un lado y un mundo por el otro, sino que, la conciencia es conciencia- mundo, es correlativa.

Ahora bien, para Sartre es condición suficiente que el hombre tenga conciencia de tener conciencia, pero, no se trata del hombre llanamente teniendo conciencia, sino, que es conciencia teniendo conciencia. En términos más explícitos, se trata de la conciencia como ser transfenoménico del sujeto, pues ella misma puede conocer y conocerse. De esta manera podríamos decir que no es el hombre el que tiene la conciencia sino, la conciencia que contiene al hombre, y el hombre luego reconoce que tiene conciencia debido a este proceso. En conclusión, la conciencia no está separada del mundo, está siempre y necesariamente en estrecha relación con el afuera, pues en sí misma está vacía, se escapa como un agujero negro a toda determinación esencialista, es una absolutamente existencia sin precedente.

Dicho lo anterior, podemos ampliar la justificación de la libertad en la medida en que la misma naturaleza de la conciencia no está determinada, pues esta está dada como vacía y posicional con el mundo, razón por la cual se generan las condiciones para que la libertad pueda darse, pues como se dijo, no hay nada que la condicione o la sujete a un estado pretérito. La libertad en este sentido es por sí sola una naturaleza de la existencia del hombre en tanto su existencia no es consecuencia.

Pasemos a revisar este concepto desde los personajes de la novela *Satanás*, haciendo, por supuesto, una ampliación de la explicación que hemos generado con antelación sobre la noción de libertad en Sartre.

María, de quien se dijo salió desplazada por la violencia, es presentada como la vendedora de bebidas calientes en la plaza de un mercado: “De pronto una voz femenina sobresale en medio de los múltiples ruidos que produce la muchedumbre: - ¡Tinto! ¡Aromática!”<sup>103</sup>, no obstante, cuando ya no quiere este trabajo, que la oprime en medio de seducciones y el morbo de quienes la miran con deseo, ella entra en un cuestionamiento que demuestra el disgusto que siente con la vida que lleva: “Piensa hasta cuándo tendrá que aguantar las obscenidades y las groserías de los trabajadores de la plaza”<sup>104</sup>. Tal cuestionamiento la enfrasca en una serie de preguntas que poco a poco la llevan

---

<sup>102</sup>SARTRE. Op. Cit., p. 21.

<sup>103</sup> MENDOZA, Mario. *Satanás*. Colombia: Planeta, 2002. p. 12.

<sup>104</sup> *Ibíd.* P. 14.

a convenir con una futura propuesta que le harán dos hombres al observarla lamentarse. Alberto y Pablo, quienes la han observado largo rato y están de acuerdo en que ella cumple con su perfil, se le acercan y le hacen una propuesta de trabajo. María, que después de sentirse perturbada por su condición de vida, reflexiona ante la propuesta que los hombres le hacen, por lo que por su propia reflexión decide entrar en la empresa, "Listo, estoy con ustedes"<sup>105</sup>. De aquí en adelante tejerá para sí otro escenario en el que ya se puede decir que la María que vendía tintos en la plaza no es la que ya veremos en otras páginas, sino, una María que se halla en "proyecto de ser".

Se tiene entonces que María asumirá la responsabilidad con su existencia al decidir dejar su vida de vendedora de bebidas para involucrarse en una faceta que presupone el dinero sucio, el cambio de apariencia y la práctica de otros lugares. Pero, veremos cómo el ser de este personaje nuevamente se proyecta ser cuando decide dejar el nuevo trabajo y buscar al padre Ernesto. Nótese aquí como la existencia de María no está determinada y que lo existente, según el mismo Sartre, no puede reducirse a una serie finita de manifestaciones, sino que, cada una de esas manifestaciones, "está en relación con un sujeto en perpetuo cambio"<sup>106</sup>. Por lo que, por una parte, María no está condenada a su ser, no es María la vendedora de tintos, sino que, puede notarse como ella puede elegir dejar de ser algo, pues de no ser así, sería imposible notar los cambios que tiene en la medida que su existencia se desplaza. De esta manera, la libertad se expresa en el personaje, pues al ser consciente de su estado actual, genera una negación de ese ser que la determina para darse el ser que se proyecta.

Podemos explicar lo anterior en un ejemplo que Sartre propone para hablar del miedo y la angustia a propósito de la libertad. Dice Sartre "el zafarrancho de artillería que precede al ataque puede provocar miedo en el soldado que sufre el bombardeo, pero comenzará la angustia en él cuando intente prever las conductas que ha de oponer al bombardeo, cuando se pregunte si podrá aguantar"<sup>107</sup>. Reiteramos entonces que la angustia viene de la misma responsabilidad de decidir y supone que desde esta responsabilidad haya posibilidades que aún no son efectivas, pero que depende de nuestras propias decisiones que se hagan efectivas. María sufre las vejaciones causadas por el morbo y el ver que su situación la puede llevar a quedarse sin estudio y sin posibilidad de salir adelante. Aquí ella tiene miedo porque varias cosas pueden materializar esa realidad, pero estas son cosas que aún no pasan, son posibilidades en las que ella es un sujeto pasivo. Sin embargo, el miedo que se genera en María por estas posibilidades que aún no se concretan, la lleva a reflexionar su panorama para tomar finalmente acciones de orden pragmático.

---

<sup>105</sup> Ibíd. P. 19.

<sup>106</sup> Jean Paul Sartre. El ser y la nada. Buenos aires: Altaya, 1993. P. 64.

<sup>107</sup> Ibíd., P. 65. Sartre explica que el miedo y la angustia son mutuamente excluyentes, por un lado, el miedo es irreflexión de lo trascendente y, por otro lado, la angustia es reflexión del sí mismo.

En este orden de ideas, las acciones del soldado en el ejemplo de Sartre y las acciones de María serán del orden reflexivo, puesto que en ambos casos los dos buscarán contrarrestar todas las situaciones amenazantes que los acerquen más a lo que temen. Esto no quiere decir que las acciones sean eficaces por haberlas medido, sino que, pueden ser ineficaces y temporales; dejarse destruir o seguir el camino que lleva al fracaso es un acto de libertad, ya que se ha podido decidir.

Como se dijo más arriba, en las acciones libres se pueden diferenciar las acciones con motivos y las acciones con móviles. Las acciones de María en el cambio de situación no se mueven en el orden de los móviles, pues no es tanto su tristeza la razón de sus actos sino, la reflexión que ella hace de su situación económica y sus aspiraciones lo que la pone en un proyecto de contrarrestar su situación actual, negarla. Por eso se ha dicho que el miedo es del orden irreflexivo, pues un acto por el miedo no precisará de un grado de objetividad tal que exprese la libertad más que por un impulso irreflexivo. La carencia que tiene María y que se nota en consecuencia con sus diferentes situaciones, no puede expresar más que la conciencia careciendo de ser y que se proyecta infinitamente sin ser objeto de determinación. Negándose el ser en que se pretende acabada, María es existencia siendo lo que no es en el modo del ser proyecto.

Este ejemplo se puede dar en el personaje del Padre Ernesto, quien ve frente a sí todo lo que puede pasar en cuanto deje su sacerdocio, sin embargo, toma la decisión que mejor le venga a sus intereses. El sacerdote puede elegir seguir en su servicio, pero, eligiendo que para sí es proyecto, y no por ello está negando su libertad, de hecho, está adoptando su posición frente a su oficio. Podremos decir con esto que el hombre elige lo que él proyecte ser y que en este proyectarse se evidencia su libertad, o como lo señala el filósofo, “El hombre es libertad; estamos solos, sin excusas, condenados a ser libres; el hombre no es otra cosa sino su proyecto”<sup>108</sup>. Sartre explica que, “la conducta decisiva emanará de un yo que todavía no soy”<sup>109</sup>, por lo que ese yo depende necesariamente del yo que todavía no es. Esta situación en la que se halla María y el padre Ernesto exponen su libertad, ya que, como dice Sartre, “la libertad es el ser humano en cuanto pone su pasado fuera de juego”<sup>110</sup>.

---

<sup>108</sup> SARTRE, J.P. El ser y la nada, citado por GOVEA, Marcos y Silva, Marielvis. Jean Paul Sartre: breves reflexiones sobre su pensamiento anticolonial. Maracaibo: Fondo editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, 2018. p. 20, 31, 45, 55.

<sup>109</sup> *Ibíd.*, P. 68. Sartre nos permite entender que la dimensión del tiempo del hombre es el futuro, ya que sus decisiones están determinadas por lo que se proyecte ser, y ese proyecto no es del orden del pasado que ya fue, ni del presente que todavía no es, y tampoco puede decirse que sea del futuro, pues aún no es, sin embargo es posibilidad en tanto el hombre se proyecte.

<sup>110</sup> *Ibíd.*, P. 64.

El padre Ernesto, quien en la novela representa el papel ético, y es sin duda quien por su investidura sacerdotal no sólo se hace responsable de decidir entre el bien y el mal, sino que, además, desde el punto de vista social, particularmente en la sociedad colombiana, es quien ostenta la capacidad de orientar y encaminar a los demás por la senda del bien, está ubicado necesariamente en un mundo inmediato, que ya obedece a una moral cristiana que presuponen unas normas éticas y morales. Al respecto, Sartre dice que, “en este mundo en que me comprometo, mis actos levantan valores como perdices”<sup>111</sup>, por lo que los actos serán catalogados de buenos o malos según el paradigma que se presente en la sociedad. A esto podemos añadir que, si bien es cierto el hombre ya está en un mundo que presenta unos paradigmas sociales, es el mismo hombre el que por su libertad decide hacer algo respecto a ese mundo al que es arrojado.

Veamos un ejemplo en la novela. Cuando por primera vez aparece el relato de Andrés, el pintor, se dan dos situaciones que representan la toma de decisión en relación con un mundo real que presenta tabúes o existentes de hecho, como los llama Sartre. Este se encuentra en un estudio observando el paisaje desde su apartamento, luego observa una pintura de Giovanni Bellini llamada *San Francisco en el desierto*, la cual le llamará la atención por exponer a un hombre que ha dejado atrás y para siempre una vida rodeada de lujos<sup>112</sup>. Seguidamente, el mismo Andrés recordará la muerte de su abuela y cómo su tío Manuel transgredió las aparentes normas de conducta en el velorio de su madre: “El tío llegó hasta el ataúd abrazado a las dos zorras que no dejaban de reír, se soltó por unos breves instantes de sus tentáculos pegajosos, sacó una rosa roja de uno de los bolsillos traseros de las bermudas, hizo una pirueta graciosa, arrojó la flor sobre el cajón y dijo: --Adiós, vieja”<sup>113</sup>. Aquí cobra valor la frase “un hombre es lo que hace con lo que hicieron de él”, pues si el mundo está dado, el hombre debe realizarse según lo que se proyecte. Sartre ha llamado esto “el ser en situación”, es decir, el ser del hombre se da en medio de esos paradigmas, esas normas, esas estructuras sociales, o como lo llama Sartre, “un mundo poblado de exigencias”<sup>114</sup>. De ahí que en la “rebeldía” frente al luto se le dé un antivalue al personaje. Esto puede corroborarse con la novela y las palabras de Sartre. Sartre dice, “por mi indignación me es dado el antivalue ruindad, por mi admiración me es dado el valor grandeza”<sup>115</sup>. De modo que las conductas que vayan en contra de órdenes establecidos serán sometidas al juicio social, pero, sin olvidar la libertad, se puede hablar de un hombre que elige su propio camino del mundo en el que está.

---

<sup>111</sup> *Ibid.*, p. 74. Sartre da el ejemplo de los burgueses que se llaman a sí mismo la gente ‘honesta’, pero que no lo son después de una contemplación de los valores morales, sino que ya están sumergidos en una conducta cuyo sentido es la honestidad.

<sup>112</sup> MENDOZA. *Op. Cit.*, p. 21.

<sup>113</sup> MENDOZA. *Op. Cit.*, p. 23.

<sup>114</sup> *Ibid.* p.74.

<sup>115</sup> SARTRE. *Op. Cit.*, p. 74.

Por otro lado, es importante notar los interrogantes que se plantea Andrés en relación con la actitud de su tío, pues se pregunta si es, “¿una rebelión contra las reglas establecidas del dolor y la pena? ¿El triunfo de la vida sobre el sufrimiento? ¿Una visión gozosa y dichosa de la muerte?”<sup>116</sup>. Estas preguntas devienen en una admiración que siente, pues le parece coincidir su la elección que tomó al llevar su vida de artista, yendo en contra de lo que se esperaba de él.

En la página 48 del libro, Andrés se angustia al notar cómo la plenitud y el bienestar con Angélica lo habían castrado como artista. Entra en una profunda reflexión que le hace cuestionar su ser, ese ser acabado en el que no hace lo que realmente quiere, donde su libertad se ve constreñida y el deseo por salir de allí lo llevan a proyectarse negando ese ser que lo limita:

En ese momento de su vida se llenó de horror. Se sentía desgraciado, estúpido, víctima de la propia intensidad de sus afectos. Renunciar a la pintura era fracasar también como hombre, era aceptar un mundo miserable rodeado por la infamia que él quería denunciar y transformar a punta de volúmenes, colores y fuerzas pictóricas. Había algo inmoral en acomodarse y silenciarse, era como convertirse en traidor, como venderse a cambio de una dicha estrictamente personal, como refugiarse en un palacio del cristal mientras afuera la humanidad se autodestruía cumpliendo un destino incomprensible. No, él quería estar en medio del conflicto, él no pensaba esconderse sino adentrarse más en los caóticos torrentes de la contemporaneidad. Deseaba que sus cuadros gritaran la energía y el impulso de la época apocalíptica que le había tocado vivir. Fue entonces cuando decidió hablar con Angélica y cortar el cordón umbilical que los había unido hasta convertirlos casi en una sola persona, en un cuerpo andrógino que funciona con sus dos engranajes ensamblados<sup>117</sup>

Es posiblemente este el ejemplo que mejor explica la idea de libertad en Sartre, pues como se puede ver, el personaje en su angustia niega ese ser que lo limita a vivir al margen de su tiempo, pues para él es incluso inmoral acomodarse y alejarse de esa realidad en la que quiere involucrarse para negarla. De esta misma manera pone en cuestión su ser para negarlo, asumiendo que es libre de decidir, de elegir un proyecto que lo trasciende como algo acabado. Aquí incluso siente que apartarse de su responsabilidad con su pintura es renunciar a la misma condición del hombre como libre, porque sería para él condenarse a ser como el mundo, miserable e infame, o mejor aún, acabado en sí mismo. Este ejemplo aclara por sí solo las dudas respecto a cómo es que el hombre es libre en las situaciones. Véase claramente que Andrés se asume como consciencia de sí que se niega; su reflexión es la negación de ese ser que no es, la negación al flujo del mundo tal y como es, pues él no es eso, no se identifica con eso, se reconoce libre ante ese mundo y reconoce que por su libertad en el arte puede ser lo que quiere ser. Es fundamental esta actitud de Andrés, pues en unas pocas líneas explica con todo, la naturaleza de la conciencia como nihilizadora, la

---

<sup>116</sup> MENDOZA, M. *Satanás*. Bogotá: 2002. P. 24.

<sup>117</sup> MENDOZA, M. *Satanás*. Bogotá: 2002. P. 48.

libertad como condición de la existencia del hombre y pone en evidencia que acabarse o reducirse a ser es engañarse, es mentirse a sí mismo.

Por otra parte, el ejemplo nos sugiere la idea del hombre que nos plantea Sartre en su conferencia *El existencialismo es un humanismo*, pues. “el hombre tal como lo concibe el existencialista, si no es definible, es porque empieza por no ser nada. Solo será después, y será tal como se haya hecho”<sup>118</sup>. Andrés es libre porque se concibe y niega que no sea lo que es. Además, desde el existencialismo, Andrés es como él quiere ser y por eso cumple exactamente como la idea de que el hombre es “lo que él se hace”<sup>119</sup>.

Nuevamente volvemos al ejemplo para explicar con Sartre cómo lo que ve Andrés en una renuncia al arte que es una renuncia al hombre, es también la concepción existencial de que en la forma de elegirse también se elige a los otros. Sartre los explica de este modo:

Quando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que, al elegirse, elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que, al crear al hombre que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos, porque nunca podemos elegir mal; lo que elegimos es siempre el bien, y nada puede ser bueno para nosotros sin serlo para todos<sup>120</sup>.

Por lo tanto, Andrés le preocupa incluso la misma condición del hombre en el mundo, pues ve a este como alguien que para ser libre no puede adherirse al orden de las cosas tal y como están, es decir, un mundo infame, sino, que el hombre desde su punto debe ver de cara a cara a ese mundo y confrontarlo, hacer algo negándolo. Nuevamente caemos en la idea de que un hombre es en tanto hace con lo que hicieron de él. Andrés perfectamente nos lleva a una concepción del hombre existencialista, pues para él no puede haber un hombre si se renuncia a su misma manera de existir. Incluso Sartre revela esta situación en la que eligiendo mi ser elijo a los otros, pues nuestra responsabilidad es mucho mayor de lo que podríamos suponer, porque compromete a la humanidad entera<sup>121</sup>, de ahí que cuando Andrés se elige está eligiendo a los demás hombres.

---

<sup>118</sup> SARTRE, J.P. El existencialismo es un humanismo. Traducción de Victoria Pradi de Fernández. {En línea}. {29 diciembre de 2020} disponible en: ([https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El\\_existencialismo\\_es\\_un\\_humanismo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf)). p. 2

<sup>119</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>120</sup> *Ibíd.*, p. 4.

<sup>121</sup> *Ibíd.*, p. 4.

A pesar de que en cierta forma Andrés cuestione su decisión al pensar en su ex pareja y con quién, ella estaría después de dejarla, reconoce que ese era el camino correcto para lo que quería: “Era mejor no torturarse con ello, porque ese era el tiquete de salida que tenía que pagar por su libertad”<sup>122</sup>

Es sabido que en la idiosincrasia colombiana históricamente gran parte de la población ha participado de la orientación Judeo-cristiana, que entre otras cosas configura una ética que plantea el sentido de la vida a partir del reconocimiento del otro, del amor y la solidaridad, de la elevación de las virtudes cardinales (fe-esperanza y caridad) expuestas en la sagrada escritura y llevadas al pragmatismo, o por lo menos, en la intencionalidad de aplicar estos preceptos. En la novela es expresado por el padre, “En cierta medida si, lo que tiene que ver con tu prójimo tiene que ver contigo. El amor por los demás tiene que estar lleno de responsabilidad<sup>123</sup>”. Desde esta perspectiva se podría decir que la figura de Ernesto representa y evoca el deber ser de la sociedad colombiana cristianizada, y aunque participa de una reflexión ética civil, necesariamente está permeado por el cristianismo. Adicionalmente, Ernesto también lleva sobre sí la carga del reconocimiento social como un distribuidor de normas morales, por lo tanto, experimenta que la vida de una persona que se consagró como sacerdote después de recibir formación bíblica, filosófica y teológica, es necesariamente la vida de alguien que debe sólo aspirar a ayudar a sujetos no idóneos en la capacidad de seguir a Dios. Sin embargo, el padre Ernesto en la novela se encuentra insatisfecho con su fe, el orden de las cosas y su condición de sacerdote.

En varios momentos su actividad es puesta a prueba, de tal manera que se genera en su persona la angustia, ¿seguir al servicio o disfrutar del placer que le causa la sexualidad y el amparo de una mujer? Pues bien, Sartre no se limita al respecto de los paradigmas y las cosas con las que el hombre se topa en el mundo, y en oposición a esos limitantes plantea que el hombre tiene que inventar su propia identidad a través de sus libres decisiones y acciones<sup>124</sup>. Es por ello que, al hablar de existencia, hacemos referencia precisamente a una libertad constitutiva y originaria del ser humano, de ello que se piense en el hombre como hacedor o creador de sí mismo. Misma situación se expone en María, pues ella misma quien por sus decisiones debe resolver el problema de su vida, pues es precisamente ella quien se ve en apuros en un mundo que no entiende.

Podemos hacer coincidir el ambiente de la obra con el escenario donde comienza a desarrollarse el existencialismo como corriente de pensamiento. Si bien es cierto, los filósofos existencialistas como Sartre, Camus o Jaspers se

---

<sup>122</sup> MENDOZA, M. *Satanás*. Bogotá: 2002. P. 50.

<sup>123</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 50.

<sup>124</sup> GORDILLO, Álvarez Valdez Lourdes. Sartre: la conciencia como libertad infinita. España: Universidad de Murcia, 2009. p. 11.

encuentran en un momento histórico que presenta un panorama marcado por las dos guerras mundiales. Ante tal escenario, dice Juan Gavilán que, “la realidad es una amenaza y la angustia paraliza al individuo que no se reconoce y que no tiene la garantía de la acción. La concepción es la de un ser arrojado al mundo y obligado a ser libre”<sup>125</sup>.

En un primer momento podemos analizar la escena en que Ernesto visita a la chica que está poseída, esta lo insta a revelar su deseo carnal, logrando que el hermético rol de sacerdote se desdibuje con la erección. Esto explica que la esencia que pretende definir el ser del sacerdote desde el cristianismo, se pone en juego en el deseo carnal del padre que reflexiona como consciencia de deseo, pues el deseo no está antes que su comprensión de este. Posteriormente se ejemplifica esto con la decisión que toma el padre de abandonar la fe para dejar fluir su romance con su amante.

En el relato del padre Ernesto aparece un hombre que le confiesa que quiere asesinar a su esposa y a sus dos hijas por compasión y piedad, ya que no soporta escucharlas sufrir por hambre. Después de hacerlo se encuentra de nuevo con el sacerdote para confesarle que finalmente lo hizo gracias a la posibilidad que tuvo de desahogarse con él. Como si su diálogo con el sacerdote le hubiera despejado cualquier duda: —Sí padre, yo le estoy agradecido por haberme escuchado. Sólo cuando hablé con usted supe que en verdad iba a realizarlo. Sin su ayuda no hubiera sido capaz<sup>126</sup>”. Como en una especie de búsqueda del sentido a la vida el personaje que confiesa al padre esta decisión termina por responsabilizarlo de su accionar dado que por encima del valor que tuviera el consejo de una figura religiosa, él actuó porque consideró que era la alternativa para contrarrestar su desamparo. En efecto, el consejo del padre no fue tomado con el valor que debería tomarse desde una postura cristiana, aceptando así las palabras, por el contrario, él mismo eligió el sentido que le daría a las palabras del sacerdote. El asesino sintetiza esto cuando dice al padre “¿No le ha sucedido que una idea empieza a existir sólo cuando la comentamos? Sólo si la decimos a alguien lo que pensamos, salimos de la nada, rompemos los monólogos que nos impiden llegar a la acción<sup>127</sup>”.

Nótese que en el ejemplo del asesino ocurren dos situaciones. Por una parte, el asesino enfrenta el miedo que le produce, no el hambre que padece su familia, sino, el no saber qué hacer frente a eso. Este miedo, por otra parte, lo lleva a la angustia, porque antes de hablar con el padre ya ha emprendido el proyecto en el que el desahogo con el padre no es la búsqueda de una orientación sino, de un detonante para asesinar a su familia. Cuando elige decirle al sacerdote no está buscando que él con su consejo lo ayude a aliviar su pena, por el contrario,

---

<sup>125</sup> GAVILAN. Op. Cit., p. 164.

<sup>126</sup> Ibíd. 59

<sup>127</sup> Mendoza, Mario. (2002). *Satanás*.

ya ha asumido de antemano el motivo de esa confesión. Sartre dirá que ninguna moral general puede indicar lo que hay que hacer; no hay signos en el mundo. Los católicos dirán: sí, hay signos. Admitámoslo: soy yo mismo el que elige el sentido que tienen<sup>128</sup>. En esta medida, no es el padre realmente el que decide la suerte de su familia, es él mismo que al reflexionar sobre las conductas que tomará frente al padecimiento, decide lo que es mejor para él<sup>129</sup>.

Pero el padre Ernesto no solamente se enfrenta a la presión social de ser el cura, el referente moral y guía, también experimenta la frustración de no dar soluciones a las diferentes situaciones que se le presentan en su labor. Este personaje no sólo tiene una encrucijada a nivel ético, sino que también está convulsionado por su situación sentimental; sabe que debe tomar una decisión y que ésta particularmente repercutirá en su entorno. Pero en la medida que la narración avanza, vemos que está dispuesto a tomar las decisiones que conlleven a la construcción de un proyecto de vida que dé sentido a su existir. Amor y vocación enfrentados en un ser humano inmerso en la confusión:

-Yo te quiero. -Y su vocación qué... -Yo nunca he faltado a mi vocación.  
-Usted me dijo la última vez que lo nuestro no podía ser porque su vocación era lo primero, lo más importante, lo fundamental en su vida. -Y así es. -Entonces en qué quedamos. La voz del sacerdote se reblandece, se hace más aguda, se quiebra: -Yo quisiera no tener cuerpo, Irene, no sentir, convertirme en un hombre de ladrillo o de cemento. Pero no puedo. Soy débil, no aguanto más, estoy desesperado... El problema es que usted es el mejor sacerdote del mundo, padre, lo dice toda la gente que viene a escucharlo, a pedirle consejo. -No, no lo soy, vivo en constante pecado, mintiendo, ofendiendo mi ministerio<sup>130</sup>

Pero más allá de ser una dicotomía entre el amor y la vocación, lo que sufre el padre es una crisis de su existencia, crisis frente a lo que significaba su trasegar en el mundo mientras ejerce lo que hasta ese momento ha elegido, su sacerdocio. En esta elección el padre Ernesto se encuentra con su naturaleza carnal y, mientras da rienda suelta a su sexualidad, de esta manera invalida su ser espiritual, niega el ser sacerdote, y por esa elección se compromete a todos los sacerdotes. Esto se convierte en un discurso existencialista en el que como lo afirma el mismo Jean Paul Sartre; "lo que elegimos bien para nosotros termina por ser el bien de todos"<sup>131</sup>. Cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también queremos decir con esto que, al elegirse, elige a todos los hombres. En efecto, no hay ninguno de nuestros actos que, al crear al hombre

---

<sup>128</sup> SARTRE. Op. Cit., p. 6.

<sup>129</sup> Ibid. P. 64. Sartre dice que el hombre toma conciencia de su libertad en la angustia y que esta es el modo de ser de la libertad como conciencia de ser. Para explicar la angustia, Sartre ejemplifica diciendo que, una situación que provoca el miedo en tanto amenaza de modificar desde fuera mi vida o mi ser provocará la angustia, en la medida en que me cuestiono.

<sup>130</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 92.

<sup>131</sup> SARTRE. Op. Cit., p. 5.

que queremos ser, no cree al mismo tiempo una imagen del hombre tal como consideramos que debe ser. Elegir ser esto o aquello es afirmar al mismo tiempo el valor de lo que elegimos.

Pasemos a otro personaje en la novela, de manera que podamos aclarar la forma de la libertad. En el caso del personaje Campo Elías, referente real al que se le conoce por haber masacrado a más de 30 personas en un acto relámpago que desembocó con la mayoría de sus víctimas en el restaurante Pozzeto, es de quien nos ocuparemos para hacer algunas precisiones. Su historia se nos presenta a modo de diario. Este diario nos da cuenta de su vida, de las personas que perdió, de su experiencia en el ejército, de sus desdichas, sus incomodidades y los planes que tienen frente a los otros. No se juzgará aquí si la conducta de Campo Elías fue buena o mala, pues en este trabajo no es objeto de estudio la naturaleza del mal y de bien, más si se quiere plantear desde este personaje las acciones que toma de acuerdo con su proyecto, acciones que revelan que en algunas situaciones de su vida se le da la posibilidad de elegir lo que quiere hacer.

Además de haber servido al ejército norteamericano en la guerra de Vietnam, Campo Elías trajo a su país el conocimiento de otra lengua, por lo que gracias a esto dicta clases particulares. A una de sus alumnas le ha dejado la lectura de *El extraño caso del doctor Jekyll y míster Hyde*, novela escrita por Robert Louis Stevenson que trata la de la dualidad de dos conductas en un solo hombre. La estudiante deduce que más allá de aprender inglés con ese libro, el fin de la lectura es que ella descubra algo de la condición del hombre: “La historia de Jekyll es la de todo hombre (...) Somos ángeles y demonios al mismo tiempo. No somos una sola persona, sino una contradicción”<sup>132</sup>. Quiere decir esto desde nuestra interpretación, que la niña reconoce que el hombre puede ser una cosa o la otra y nunca absolutamente una de ellas. La niña luego explica que “no existe el bien y el mal separados, cada uno por su lado, sino unidos, pegados. Y a veces se confunde”<sup>133</sup>. Esto nos puede llevar a la interpretación de que el hombre no es un absoluto que se diferencia del otro por ser o tal cosa, sino que, tiene posibilidad ser cualquiera de las dos, pues, así como se puede ser cobardes o heroicos, santos y pecadores, uno puede darse el ser que quiera. Como se ha mencionado antes, desde el existencialismo, el hombre puede ser y dejar de ser, se puede dejar de ser cobarde porque el hombre nunca es y siempre será cobarde, pues puede elegir dejar de serlo, así como puede dejar de ser malvado para ser bueno. Las contradicciones que se plantean desde la niña no dejan más que la certidumbre de que el hombre elige lo que quiere ser en medio de contradicciones u oposiciones.

---

<sup>132</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 129.

<sup>133</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 129.

Otra situación que nos muestra que las acciones de Campo Elías están sujetas a sus decisiones, es cuando se encuentra con una vecina que en otro momento le pidió una donación para los desplazados, a lo que responde de manera negativa. La escena ocurre en las escalera cuando la vecina le pregunta si ya recapacitó y si ahora va a entregar la donación, pero Campo Elías, en una actitud acorde con su proyecto de ser le responde de esta manera: “Me importa un culo los desplazados, usted y sus aparentes obras de caridad”<sup>134</sup>. Con esto demuestra que las normas de convivencia, la moral que porte la mayoría y lo que en su momento debe responder según una norma de conducta se fractura, pues este caso refleja que el mundo no lo ha determinado a comportarse como debe hacerlo sino como él elija hacerlo, pues desde sus acciones bien sean para bien o mal él elige hacer y decir lo que quiere.

Su desconexión con el mundo, muy a pesar de que sea de un grado de misoginia y aversión por los demás, es el reflejo de que se asume individual en sus decisiones, y no porque el mundo esté como esté, con sus normas y formas de comportarse, él va a asumir una actitud que lo engañe. No quiere decir esto que la libertad desde el existencialismo signifique hacer lo que se nos dé la gana, se trata, por otro lado, de que, si alguien hace algo bueno o malo, según se le considera, es por su propia decisión y por sus propias acciones, pues es sólo él el responsable de lo que hace.

Con esto dejamos claro que desde el existencialismo no se justifica las acciones de Campo Elías, sino que, queremos que se comprendan como acciones que hacen parte de su responsabilidad. Por ello no puede culpar a otro más que a sí mismo del resultado de las cosas, dado que no hay una esencia de maldad o de bondad que lo empuje a ser bueno o malo, sino que, él elige hacer lo que en su proyecto estime como bueno o malo. Evidentemente él es consciente del mundo y las normas y de los comportamientos de los otros, pero es desde su subjetividad que se propone responder a esas cosas con violencia.

Volvamos a Sartre para indicar que desde su existencialismo el hombre “descubre también a todos los otros y los descubre como la condición de su existencia. Se da cuenta de que no puede ser nada (en el sentido que se dice que es espiritual, o que se es malo, o que se es celoso), salvo que los otros lo reconozcan por tal. En este sentido, la categoría de malo o de bueno no viene de algo que esté adherido a él, sino, de sus acciones, pues como se verá en la obra, son las acciones que comete Campo Elías las que se juzgan de malas. A esto Sartre lo llama intersubjetividad, pues, “en este mundo el hombre decide lo que es y lo que son los otros”<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 131

<sup>135</sup> SARTRE, J.P. El existencialismo es un humanismo. Traducción de Victoria Pradi de Fernández. {En línea}. {29 diciembre de 2020} disponible en: ([https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El\\_existencialismo\\_es\\_un\\_humanismo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf)). p. 10.

Se dejará hasta aquí el análisis sobre la libertad, no siendo el fin del número amplio de ejemplos que nos puede arrojar la obra, pues, en la medida que se desarrolla el siguiente concepto se volverá de vez en cuando al asunto de la libertad. Se verá desde otra perspectiva lo que sucede con la libertad, si, por el contrario, se huye de ella. Para ello se entra en el análisis de la noción de “mala fe” en el pensamiento de Sartre, toda vez que se evidencia una serie de situaciones que al Padre Ernesto hacen referencia.

En primer lugar, queremos desenredar un poco la madeja de la noción de “mala fe” para luego no tratar por completo el sentido que comúnmente concluye, y es de concebirla como una falta comportamental consciente sobre una forma de conducta apropiada, o, mejor dicho, actuar de forma inadecuada ante una situación aún con conocimiento de las normas de conducta. Esto puede generar ciertas ambigüedades por cuanto es notorio que, desde un punto subjetivo, (independiente de la jurisprudencia o la ley), llegan a darse dificultades a la hora de considerar tal o cual hecho sin antes ser realmente definido en un marco legal o cultural. Sin embargo, no es nuestro propósito entrar a discutir un problema que puede tener tanto de largo como de ancho, pero sí queremos dejar claro que para nuestro análisis filosófico, es prudente distanciarnos, sino de todo, un poco de las tantas concepciones que puede haber del concepto.

Tomaremos por lo pronto la definición que hace Alferillo P., en tanto que la mala fe se configura cuando el sujeto tiene conocimiento o tiene el deber de conocer determinada situación, circunstancias, datos, condiciones, calidades, etc., relevante para el derecho a la luz de las particularidades propias de cada acto jurídico, cuya utilización anti funcional el ordenamiento jurídico reprueba<sup>136</sup>. En este horizonte, nótese que de fondo hay una disposición consciente a realizar determinado acto en contra de alguien, es decir, desde esta perspectiva jurídica, para adjudicar la mala fe en alguien, en principio debe juzgarse por conocimiento de los principios de buena fe en relación a la situación, es decir, que se tenga conocimiento de la norma. En este sentido, el ejecutante, o actor de mala fe, no pone en juego la deliberación del otro, por lo que podría esto juzgarse como una relación de engañador y engañado.

Por otra parte, hay de común que el actuar de mala fe siga un procedimiento por el cual un individuo busque sacar ventaja de algo pasando por encima de otro, poniendo a ese otro como medio para alcanzar un fin. De esta manera

---

<sup>136</sup> ALFERILLO, P. La mala fe. En: VNIVERSITAS: Revistas científicas de la Universidad Javeriana [en línea]. Bogotá, Colombia: Universidad Javeriana, enero-junio, 2011. vol. 122. p. 441-481. [Consultado: 19 de diciembre de 2020]. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/825/82522606015.pdf>

puede hablarse aquí en pocas palabras de la condición de mala fe, o lo que será para Sartre, una proposición en tanto que mentira.

En *El ser y la nada*, Sartre hace una alusión a la idea de mentira, de cierto modo porque esta implica que el mentiroso esté completamente al corriente de la verdad que oculta<sup>137</sup>, por lo que la mentira supone un conocimiento de que se está mintiendo sobre la base de algo que no coincide con la realidad que se esconde. Sin embargo, en la filosofía de Sartre la reflexión no recae sobre la mentira en la condición más común, sino que, hay una preocupación por explicar la mala fe en virtud de un “mentirse a sí mismo”<sup>138</sup>. Como resultado, se tiene que, para la mala fe, en principio, la mentira recae conscientemente sobre sí mismo, pues es el individuo sobre sí y no sobre otro, es en quien se presenta el engaño. En cuanto a la manera en que se propicia la mala fe, dice Sartre, “se trata de enmascarar una verdad desagradable o de presentar como verdad un error agradable”<sup>139</sup>. En la misma página, Sartre resume lo que hasta el momento se ha dicho:

Uno no padece su mala fe, no está uno infectado por ella: no es un estado, sino que la conciencia se afecta a sí misma de la mala fe. Son necesarios una intención primera y un proyecto de mala fe; este proyecto implica una comprensión de la mala fe como tal y una captación prerreflexiva de la conciencia como realizándose de mala fe. Se sigue, primeramente, que aquel a quien se miente y aquel que miente son una sola y misma persona, lo que significa que yo, en tanto engañador, debo saber la verdad que me es enmascarada en tanto que engañado. Es más: debo saber muy bien esa verdad para ocultármela más cuidadosamente.<sup>140</sup>

El profesor Eduardo Fernández Villar<sup>141</sup>, explica que es en la angustia donde la libertad del hombre acontece, pero ocurre que algunos hombres huyen de esta angustia, “se ocultan su ser”, y es en ese acto de ocultamiento que se puede hablar de la mala fe. Es así que en una fórmula podemos decir que en la mala fe el hombre no es lo que es y es lo que no es.

Pero no queremos que se caiga en la idea de que la mala fe es un asunto peculiar y escaso en la mayoría de los individuos, pues puede ser tan común como que muchas personas pasan toda su vida de mala fe, desobligándose de su responsabilidad con su existencia. No obstante, no puede esto contravenir la

---

<sup>137</sup> Sartre. Op. Cit., p. 82.

<sup>138</sup> Sartre amplía la idea de la mentira al decir que en tan situación no se no se puede hablar de una mentira sobre lo que se ignora, el error de algo en lo que uno también es víctima, y mucho menos se puede hablar de mentira en quien se equivoca, pues para Sartre lo esencial es que en la mentira haya más bien una conciencia cínica.

<sup>139</sup> *Ibíd.* p.83

<sup>140</sup> *Ibíd.* p.83.

<sup>141</sup> FERNANDEZ, V. E. Kierkegaard, Sartre y las conductas de Mala Fe. En: A Parte Rei: Revista de filosofía [en línea]. Argentina, mayo, 2006. p. 1-14. [Consultado: 19 de diciembre de 2020]. Disponible en <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/villar45.pdf>

idea de que somos proyecto, nuestro ser es proyecto, pues, aunque un hombre niegue un ser ordinario que tampoco sea verdaderamente, se debe ser consciente de que no se es.

Es claro, como se ha dicho anteriormente, que el hombre no puede cesar de ser libre, sin embargo, se presenta la mala fe, un acto en el que se quiere ocultar el hecho definitivo de que somos libres. Valga decir que, en las conductas de mala fe, el hombre niega su libertad, pues se quiere conscientemente asumir como lo que es y no, como lo que no es. En tanto yo me escabullo en que por las circunstancias no niego mi ser y que por mi condición determinada decido no dar el paso en el proyecto libre, es decir, decido no decidir para mí y por mí, esto me convierte en una cosa, algo que no puede ponerse en situación o algo que solo es en sí.

Uno podría decir que en muchos casos se vive en mala fe, pues el hombre no ve más allá de lo que se extiende en las circunstancias en la que está. Su familia ha trabajado toda su vida en el taller de madera, pues alguien de mala fe diría sobre cualquier otro interés, que ese es el camino que debe seguir. Alguien no abandona su trabajo porque considera que morirá de hambre en cuanto elija hacer otra cosa que le gusta, por lo que, este se engaña reforzando su permanencia en ese trabajo y se da una esencia como tal o cual trabajador. Un hombre puede reconocer para sí mismo que se equivocó, pero se engaña a sí mismo diciendo que no es naturaleza del hombre asumir la culpa y por ende se asume como víctima. Sucederá lo mismo si en una cena de negocios un ejecutivo se engaña a sí mismo asumiendo que le gusta un plato con sabores poco apetitosos, pues aun sabiendo que puede rechazarlo, se reduce a la cortesía y se involucra en la idea de que comerlo es lo que se tiene que hacer.

Es por ello que cuando se produce el autoengaño al mismo tiempo se agota el ser de la libertad, pues, si uno se reduce a ser algo y nada más, en ese mismo instante nos volvemos cosas. Esto es fundamental, pues en existencialismo sartreano lo que se busca es salir de la esencia que nos determina independiente de nuestra elección, por lo que ello sería infringirse a sí mismo un daño que no es imperativo. En esa actitud se busca ser así y solo así; ser mesero o ser profesor, agotándose allí, como una suerte de determinismo. Sartre nos refiere otra situación de mala fe en la que alguien dice - "No quisiera engañarle a usted, es verdad, lo juro" y en ese instante está poniéndose en juego una intención fingida de decir la verdad. De esto surge entonces la idea de que el mentiroso que se miente a sí mismo está haciendo su proyecto de la mentira, conociendo y comprendiendo que se asume mentiroso para ocultar o alterar la verdad. No se trata pues, en principio, de un acto hacia otro, se trata de darme a mí mismo ese engaño. Sartre dice que la mala fe puede hasta ser "el aspecto normal de la vida para un gran número de personas"<sup>142</sup>, lo cual no quiere decir que no se esté

---

<sup>142</sup> SARTRE. Op., p.84.

exento de un momento de quiebre en la mala fe. De todas maneras, en la mala fe puede ocurrir que esta se vuelva un estilo de vida común y corriente.

En resumen, en la dinámica de la mala fe, tanto el engañador como el engañado son la misma persona, de manera que engañar aquí significa ocultarse la libertad a sí mismo. La mala fe ocurre por supuesto en el hombre, pues es él quien tiene la cualidad de ser libre, es decir, es libre de darse su ser. Adicionalmente, esta libertad está ligada a la situación, pues es en las situaciones del hombre donde toma sus decisiones, se construye un proyecto.

Esclareciendo esto, podemos señalar de cara a la novela *Satanás* algunos ejemplos del carácter de la mala fe. Nuestro personaje más pertinente para ahora hablar del concepto de la mala fe es el sacerdote Ernesto, puesto que, como ya se ha dicho, se encuentra practicando una fe al servicio de la iglesia, fe que trastabilla cada vez que sus deseos carnales lo ponen en luchas constantes con lo que hace y lo que quisiera hacer.

Hemos dicho que la libertad está encarnada en el ser, y es por ello que tenemos la libertad para elegir nuestro proyecto de ser. Pues bien, el sacerdote manifiesta ante Irene, con quien satisface sus deseos sexuales, que no es su ser como sacerdote lo que quiere para su vida: “Yo quisiera no tener cuerpo, Irene, no sentir, convertirme en un hombre de ladrillo o de cemento. Pero no puedo. Soy débil, no aguanto más, estoy desesperado”<sup>143</sup>. Por una parte, Ernesto asume que, por encima de su posición como sacerdote, algo que lo determina a ser un tipo ejemplar de hombre, remediado de deseos y vicios, está algo que niega ese carácter, pues sus pasiones no pueden escapar a su naturaleza humana, dado que, en términos biológicos, la sexualidad es algo común a todos los hombres. Por otro lado, cuando Ernesto habla de ser un hombre de ladrillo o de cemento, se refiere a no sentir deseos, pero al mismo tiempo, desea no tener conciencia de que desea, pues un ladrillo como el cemento es algo que no puede más que ser lo que es, una cosa. Ante dicha situación podemos deducir que el sacerdote ha ocultado su libertad, negándose a sí mismo la posibilidad de hacer según sus pasiones. He aquí que el efecto de la mala fe se manifiesta, pues se produce un autoengaño en la medida que Ernesto se oculta su libertad y se asume como un hombre dado de para los símbolos de la religión católica. En este sentido, Ernesto se mueve por un deber ser, pues considera que es así como lo determina la iglesia. El asunto se puede extender al pasado del sacerdote, pues desde en el seminario también tiene sus pugnas entre lo que le gusta y lo que está dado a ser: “Otros compañeros parecían manejar mucho mejor a abstinencia sexual, no hablaban del asunto, no se atormentaban, daban la impresión de ir por la vida tranquilos y felices, sin cuerpo, aéreos, volátiles. Pero él no, él pertenecía a los que sufría”<sup>144</sup>. Ese sufrimiento puede venir de las

---

<sup>143</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 92.

<sup>144</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 96.

contradicciones que se generan entre lo que ha de ser por fe y lo que realmente quiere. Esto no es más que un efecto de la conciencia que al reflexionar sobre sí, se niega el ser para darse el ser que quiere. Ernesto ve a los otros que viven felices a costa de sus pasiones, como hipócritas, fingiendo cualidades que no son del orden de lo que a sus ojos conforma al hombre. En este caso, Ernesto reconoce que no es esencial ser como se supone debe ser el hombre, y esto crea en él una angustia que le supone una responsabilidad con su propia libertad. En estos términos la mala fe se corresponde con su manera hipócrita de ser, pues se convierte en una especie de huida de su condición humana, y no es precisamente su deseo sexual, sino, su interés por disfrutarlo plenamente, de modo que en ese momento su libertad le reclama decidir, su conciencia no puede más que desajustarlo del esencialismo que lo supone hombre inhibido. Aún reflexionando sobre esto, siendo consciente, se deja empujar por la plenitud del ser sacerdote, evadiéndose de su responsabilidad con lo que quiere. En su conversación con Irene, Ernesto le revela que ha vivido como un hipócrita, engañándose a sí mismo: “Pero me voy a retirar, Irene, no quiero seguir viviendo de esta manera, como un hipócrita y un cobarde”<sup>145</sup>. Ese querer retirarse no puede dilucidar otra cosa que su libertad en tanto él se asume libre y responsable de su existencia. Irene lo confronta en su compleja situación al punto de desvelarle su engaño: “Te estás mintiendo a ti mismo, eso es lo peor. Te crees superior y eres como todo el mundo”<sup>146</sup>. Nuevamente se evidencia la conducta de la mala fe, pues esta es necesariamente una conducta hacia sí mismo y no sobre los otros. Irene está diciéndole que más allá de mentirle al mundo, se está mintiendo a sí mismo, se está evadiendo de su responsabilidad, o como lo expresa, “de su ser feliz”<sup>147</sup>. Por otro lado, al decirle que se cree superior y que es como todo el mundo, está asumiendo de antemano que esa esencia religiosa que porta no está antes de su propia condición de hombre, o en términos de Sartre, de hombre libre.

Hemos visto como hasta aquí el personaje del Padre Ernesto se acopla bien al perfil que queremos dilucidar en la mala fe. Alguien dirá que este personaje de la novela es lo que es porque así lo determina el autor, pero se ha podido ver que el personaje está construido de manera que pueda reflejar incluso un inconformismo, una situación en la que reniega de sí mismo y en sus acciones niega lo que hace con su fe. Sartre dice al respecto de los personajes que:

Si la gente nos reprocha las obras novelescas en que describimos seres flojos, débiles, cobardes y alguna vez francamente malos, no es únicamente porque estos seres son flojos, débiles, cobardes o malos; porque si, como Zola, declaráramos que son así por herencia, por la acción del medio, de la sociedad, por un determinismo orgánico o psicológico, la gente se sentiría segura y diría: bueno, somos así, y nadie puede hacer nada; pero el existencialista, cuando describe a un cobarde, dice que el cobarde es responsable de su cobardía. No lo es porque tenga

---

<sup>145</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 95.

<sup>146</sup> *Ibíd.*, p. 82.

<sup>147</sup> *Ibíd.*, p. 82.

un corazón, un pulmón o cerebro cobarde; no lo es debido a una organización fisiológica, sino que lo es porque se ha construido como hombre cobarde por sus actos.<sup>148</sup>

Es evidente que el sacerdote Ernesto se considera hipócrita porque se ha escindido de lo que hace, cuestionándolo, cuestionando su ser, asumiendo que en el fondo no es lo que quiere. Decimos entonces que, su mala fe consiste en ser consciente de lo que quiere ser, de su libertad, para luego negarla y seguir un curso que lo vuelve un objeto invariable. Se oculta en el velo de la religión para ocultarse algo que a sus ojos está mal, no obstante, no puede huir de sus decisiones pues, es el único responsable de darse su ser. Sus grandes conflictos son el ejemplo de que por el hecho de ejercer como sacerdote, no lo hace ser sacerdote tal cual se espera, pues, como dice Sartre, “el cobarde se hace cobarde, el héroe se hace héroe; hay siempre para el cobarde una posibilidad de no ser más cobarde y para el héroe de dejar de ser héroe”<sup>149</sup>. Esto quiere decir que, en el caso del padre, no hay modo desde el existencialismo en que él no pueda dejar de ser lo que es, pues la forma de ser del ser humano, del personaje en este caso, y según entendemos el existencialismo, es un ser que tiende hacia su libertad, pues necesariamente puede emanciparse.

Ahora bien, Sartre deja claro que en términos de libertad podemos hablar de algo que está allí siempre a flote, pues la libertad no sobrevuela como algo trascendental, y tampoco podemos decir lo mismo del sujeto, pues en ambos casos debemos medir esta cuestión desde las acciones del hombre especialmente en situación. Esto lo reiteramos para decir que sí podemos considerar una forma de salir de la mala fe, pues son las situaciones apropiadas las que en algún momento le darán las condiciones a Ernesto para que se pueda desligar de su investidura sacerdotal.

Como se ha podido notar, hemos dado cuenta de dos situaciones en el sacerdote en que se prueba la forma de su ser que tiene hacia la libertad y la forma de su ser que huye de esta. En el análisis de la libertad lo presentamos inconforme y con deseo de realizar otro proyecto, pues siente que no está satisfecho con lo que es, con la manera hipócrita de proyectarse al mundo. De esta misma situación podemos deducir que el sacerdote a lo largo de un tiempo ha venido engañándose a sí mismo, pues, cómo dice él mismo, “la vida sacerdotal es estéril, muerta. De ahí esa arrogancia que nos caracteriza, nos creemos más porque en el fondo sabemos que somos menos”<sup>150</sup>. Es por ello que nos ha parecido pertinente este personaje para señalar la forma de la mala fe, incluso

---

<sup>148</sup> SARTRE, J.P. El existencialismo es un humanismo. Traducción de Victoria Pradi de Fernández. {En línea}. {29 diciembre de 2020} disponible en: ([https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El\\_existencialismo\\_es\\_un\\_humanismo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El_existencialismo_es_un_humanismo.pdf)). p. 2

<sup>149</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>150</sup> MENDOZA. Op. Cit., p. 157.

para dar cuenta de que puede ser temporal en la medida que el sujeto reflexione y se comprenda libre.

Campo Elías es quizá el personaje con mayor caracterización en cuanto a la noción de mala fe, pues, aunque en varios momentos decididamente exprese su inconformismo con los demás y con las condiciones del mundo, es solo a través del diario que conocemos su carácter. El diario por ser un objeto personal y bastante íntimo, está ligado solo a él y es allí donde podemos hacer un contraste con su forma de ser en el mundo. Mientras habita el mundo, refleja un ser que no coincide con lo que escribe en su diario, pues en su escritura manifiesta claramente su grado de inconformismo y repulsión por los demás: “Estoy por fuera, flotante, periférico, y observo desde mi lejanía el comportamiento de aquellos que me rodean y no me identifico con ellos”<sup>151</sup>.

El capítulo 5 del libro abre el diario con el título “Diario de un futuro asesino”. Es sugerente en vista de que al término de la historia notamos que solo hasta el final es que podemos darle la connotación de asesino a Campo Elías. Sin embargo, es notorio que su actitud reflejada en el diario, cada vez se dirige a una situación donde no podrá contener más su desazón.

Sus diferencias con el mundo le hacen pensar que es un excluido de esa masa social. Ve no solo en una persona sino en toda la sociedad colombiana “un país donde todo el mundo tiene mentalidad de limosnero”<sup>152</sup>. Ante ese panorama también reprocha de las leyes, pues ve la constitución en aras de consagrar el derecho a la diferencia y al desarrollo de la libre expresión, no hace más que contradecirse, pues en la realidad ve una sociedad que, “no soporta a aquel que se aleja de las reglas del rebaño”<sup>153</sup>. Coincide esta actitud del personaje con el trabajo que desarrolla en su tesis de grado a partir de la novela El extraño caso del doctor Jekyll y míster. En la novela de Stevenson sabemos de un personaje llamado Dr. Jekyll, quien en sus experimentos elabora una droga para dividir su lado bueno del malo. Su personalidad malvada tiene su propia apariencia y se dedica a perturbar y hacer travesuras en las noches. En Campo Elías veo que la forma de separar su yo malo se da en el diario, único lugar en expresa su odio por el mundo:

Odio también las luces potentes y los reflectores. Detesto estar sentado en un restaurante o en una cafetería y que un conductor me ponga las luces de su auto de frente, sin importar la violencia que está ejerciendo en mí al obligarme a bajar la cara para no encandilarme<sup>154</sup>.

---

<sup>151</sup> Ibíd. p.117.

<sup>152</sup> Ibíd. p.119.

<sup>153</sup> Ibíd. p.119.

<sup>154</sup> Ibíd. p. 130.

El diario, que es el medio a través del cual conocemos en gran parte al personaje Campo Elías, es susceptible de interpretación en cuanto a la noción de la mala fe, pues vive ocultando su disgusto con todo lo que en cierto grado no se adecúa a lo que él espera del mundo. Hasta el desenlace de la novela el personaje mantendrá una conducta en la que oculta su repudio por el mundo, pero es sobre el final de la novela que se muestra como quiere, generando una ola de asesinatos que alcanza con el velo de la muerte las vidas de María, Ernesto y Andrés.

Este análisis sobre el personaje de Campo Elías podría ampliarse si se quiere ejemplificar más desde el existencialismo sartreano, no obstante, queda para la indagación en posteriores trabajos que se quieran proponer sobre la novela *Satanás*. Por lo pronto, lo anterior deja sentado que en la novela *Satanás* se posibilita la evidencia filosófica desde los conceptos de Libertad y Mala fe.

## 11. SATANÁS Y LA FILOSOFÍA, UN ENCUENTRO EN EL AULA

El formato de secuencia didáctica utilizado para este trabajo tiene las siguientes características: espacios para la identificación del lugar a aplicar la planeación, es decir, la institución educativa, el grado para el cual se planea el trabajo, la intensidad horaria, nombre del docente encargado de la planeación, número de sesiones planeadas, nombre de la secuencia didáctica.

En un primer momento se presentan tres filas en las que se encontrarán los desempeños organizados desde la perspectiva desde tres enfoques alineados con los estándares básicos de competencias propuestos por el Ministerio de educación de Colombia en los cuales se apela al desarrollo de competencias para el saber, el hacer y el ser. Dichas competencias son producto de la asociación de criterios entre filosofía y lenguaje, por lo que al respecto, la secuencia se asume como un ejercicio que comparte elementos comunes entre materias y que contribuyen especialmente al desarrollo de competencias lectoras y de pensamiento crítico.

Es importante precisar que para el desarrollo de esta propuesta se tiene en cuenta el carácter significativo que cobran las competencias, referidas al SABER, al SABER HACER, al SER, al CONVIVIR, entre otras. Rodríguez Zambrano<sup>155</sup> nos explica las particularidades de las competencias:

Las referidas al SABER “representan las capacidades en cuanto al dominio de unos conocimientos que, desde un punto de vista científico, fundamentan el desempeño profesional. Las competencias referidas al SABER HACER aluden a las capacidades específicas que identifican al profesional propiamente dicho, diferenciándolo de otros profesionales. Las competencias referidas al SER tienen que ver con todas aquellas capacidades del profesional en el campo de su desarrollo como persona, como actor social, que implican una conciencia ética y una deontología particular; éstas se constituyen en un horizonte para entender el sentido humano. Las competencias referidas al CONVIVIR tienen que ver con las capacidades para comunicarse con sensibilidad y respeto a las personas, trabajo en equipo, negociar conflictos, solidaridad y participación en la vida democrática de la comunidad, entre otras. Los atributos de la competencia se pueden sintetizar entonces en: habilidades, conocimientos, aptitudes, actitudes y valores.

De esta manera cada uno de los desempeños ocupará la casilla que corresponda a la competencia que puede desarrollar en los estudiantes, en la primera columna se encuentra el momento metodológico que se desarrolla con la secuencia de manera que las iniciales M.M. (Momentos Metodológicos) permitirán al docente mostrar el proceso que está desarrollando con las actividades que propone en cada sesión, es decir; si se encuentra en Exploración

---

<sup>155</sup>RODRÍGUEZ, ZAMBRANO, H. El paradigma de las competencias hacia la educación superior Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión, vol. XV, núm. 1, junio, 2007, pp. 145-165 Universidad Militar Nueva Granada Bogotá, Colombia

(E), Investigación (I) o Aplicación (A). La segunda columna está destinada a las inteligencias múltiples (I.M.): Lingüística (L), Lógico Matemática (LM), Viso-espacial (VE), Musical (M), Naturalista (N), Interpersonal (IP), Intrapersonal (ITP), Kinestésica (K). Esta columna es utilizada por el docente para especificar qué inteligencias son trabajadas en la sesión que ha diseñado.

La siguiente columna está destinada a la descripción de las actividades que se realizarán, en esta columna se sugiere una estructura en la que se presente un inicio, un proceso de desarrollo de la actividad y un momento para el cierre de la actividad. La columna número cinco está destinada al enfoque comprensivo o desempeño que se cumple a partir de la actividad diseñada para la sesión, en este espacio y de acuerdo al diseño de cada sesión el docente puede identificar la relación de la actividad diseñada con una cantidad de desempeños propuestos.

En una sexta columna se podrá especificar la fecha de aplicación de la actividad. En una fila siguiente se encontrará la metodología de evaluación, la cual es acorde a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional que en el *decreto 1290 de 2009*, especifica en el *artículo 8* la creación del sistema institucional de evaluación de los estudiantes. En esta siguiente parte de la secuencia se encontrarán pues los tres tipos actividades de evaluación; Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación, propuestas para la medición en este formato de secuencia didáctica; en cada una de las filas el docente deberá especificar las actividades que realiza con los estudiantes y que estén directamente relacionadas con cada uno de los tipos de evaluación establecidos en la secuencia.

En la siguiente fila se encontrará el espacio para el diseño y síntesis del proyecto de la secuencia didáctica, en este espacio se especifica cuál es el proyecto que se pretende que los estudiantes diseñen a partir de los saberes apreñados durante el desarrollo de las actividades propuestas en la secuencia. En un siguiente cuadro se encuentra la Programación didáctica del texto, en este espacio se presenta la obra con la cual se trabajará la secuencia didáctica y además se describirán las actividades que se realizarán a partir de la obra literaria, durante las sesiones, actividades de comprensión y actividades de producción. También se encontrará en esta parte del formato, la pertinencia del texto trabajado en la secuencia y la descripción de la actividad de provocación que es una suerte de coqueteo, insinuación y enamoramiento del texto literario que debe ser preparado por el docente quien a partir de un primer acercamiento y partiendo de una idea importante que se desarrolla a lo largo de la obra literaria y que él considera pertinente y aterrizada al contexto del estudiante como para navegar en posibles saberes previos y partir de esta ventaja para despertar interés y ansias de encontrarse con el texto, como lo se propondría en el texto *El contagio de la literatura* “consiste en transmitir un sentimiento estético por la literatura a través de la provocación literaria para despertar el entusiasmo por la

lectura literaria con el fin de que el lector viva y disfrute la verdadera literatura de forma directa y personal<sup>156</sup>.

En los siguientes espacios del formato encontraremos el proyecto de síntesis y aplicación de la secuencia didáctica, el análisis del texto desde el plano de la narración, historia, tiempo y los momentos de la historia en donde se encuentra también un banco de preguntas que especifican los niveles de lectura que se dan y de acuerdo a ello propone preguntas de tipo literal, inferencial y crítico. Un poco adelante se indagará entonces por el proyecto desde lo que tiene que ver con la producción textual y es en este espacio en el que se debe describir el tipo de actividades que se desarrollan en la secuencia para fomentar la producción textual. En un último cuadro en el formato se encontrará la programación de contenidos, metas y desempeños la cual recurre a la ubicación de los ejes temáticos que se manejan en la secuencia, es decir ejes conceptuales, y ejes contextuales, estos últimos directamente relacionados con la ética de la comunicación propuesta también por el Ministerio de educación Nacional (MEN) en los estándares básicos para el área de lenguaje.

La selección del formato para la elaboración de la secuencia obedece a la percepción de articulación de cada uno de los aspectos que el formato trabaja, con las exigencias hechas por el MEN para el desarrollo del trabajo en el aula de clases y los objetivos que se pretenden al desarrollar la actividad pedagógica. Además de lo completo que resulta el formato en función de la preparación de las sesiones, también resulta amigable en lo que a la elaboración de actividades se refiere pues responde a las necesidades académicas y lúdicas dentro del aula y además permite integrar varios aspectos importantes en el desarrollo de las clases tales como la observación de las inteligencias múltiples, intertextualidad y desarrollo de proyectos de tipo aplicativo y producción textual mientras que se avanza sesión a sesión en el desarrollo de los conceptos, es decir que el formato permite que se un acompañamiento al proceso de crecimiento y desarrollo cognitivo a partir de las temáticas propuestas inicialmente.

---

<sup>156</sup> Altamirano F, El contagio de la literatura: otra mirada de la didáctica de la literatura, Universidad nacional de San Cristóbal Huamanga, Perú, 2012.



# PROGRAMACIÓN DE SECUENCIA DIDÁCTICA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ASIGNATURA	DOCENTE	DURACIÓN		GRADO	PERIODO
			# SESIONES	TIEMPO POR SESIÓN		
X	FILOSOFÍA	SEBASTIAN NARVAEZ - JADER BETANCOURT	16	100 minutos	11º	X
TÓPICO GENERATIVO / NOMBRE DE LA SECUENCIA	<b>SATANÁS EL EXISTENCIALISTA</b>					
<b>DESEMPEÑOS</b>	SABER	01. Relaciona los significados de los textos que se le presentan con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en que se han producido. 02. Analiza, a partir de los conceptos filosóficos discutidos en clases, formas estéticas como metáforas, analogías, entre otras presentes en los textos abordados. 03. Compara temáticas y contextos relacionando la novela seleccionada con otros medios simbólicos como el cine y la música. 04. Interpreta elementos del existencialismo que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.				
	HACER	05. Socializa preguntas sobre el texto literario para promover la discusión y generar nuevas preguntas filosóficas. 06. Redacta un texto argumentativo a partir de su lectura de apartados de textos filosóficos como: El existencialismo es un humanismo y El ser y la nada de Jean Paul Sartre y su lectura de la novela <i>Satanás</i> . 07. Participa activamente en un debate sobre nuevas interpretaciones de textos filosóficos como El ser y la nada de Jean Paul Sartre en relación con la novela <i>Satanás</i> . 08. Expresa de manera oral y escrita su dominio del concepto: Libertad desde Sartre, ejemplificando a partir de un personaje presentado en la novela <i>Satanás</i> . 09. Expresa de manera oral y escrita su dominio del concepto: Mala fe desde Sartre, ejemplificando a partir de un personaje de la novela <i>Satanás</i> .				
	SER	10. Identifica diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo en la sociedad colombiana a partir de la novela <i>Satanás</i> de Mario Mendoza 11. Argumenta en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.				
M.M	I.M.	CONCEPTOS	ACTIVIDADES POR SESIÓN		ENFOQUE COMPRENSIVO	# DE SESIÓN FECHA

					día-mes-año
E, I	L, VE, IP, ITP, K	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Libertad, mala fe, existencialismo, novela</li> <li>● Estructura narrativa</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Bienvenida y presentación.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Actividad de provocación:</p> <p><b>01.</b> Se abre la sesión con la pregunta: ¿Alguien ha visto a <i>Satanás</i>? y se escucha atentamente las respuestas de los estudiantes.</p> <p><b>02.</b> Se presenta la pregunta ¿dónde crees que vive <i>Satanás</i>? Se escucha atentamente a sus respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se escribe en el tablero la frase de Jean Paul Sartre “El infierno son los otros” y se les pide establecer una relación entre las preguntas y la frase. Se pregunta de manera aleatoria.</li> <li>- Se pide a los estudiantes que busquen a <i>Satanás</i> en el salón, previamente el docente ha colocado en el salón de manera muy discreta algunos papeles decorados y ambientados en relación con la novela. En los papeles están escritos algunos apartados de la novela en los que hay frases alusivas a la vida, la muerte, el mal, la moral etc. ejemplo:</li> <li>- <i>“Renunciar a la pintura era fracasar también como hombre, era aceptar un mundo miserable rodeado por la infamia que él quería denunciar y transformar a punta de volúmenes, colores y fuerzas pictóricas. Había algo inmoral en acomodarse y silenciarse, era como convertirse en traidor, como venderse a cambio de una dicha estrictamente personal, como refugiarse en un palacio del cristal mientras afuera la humanidad se autodestruía cumpliendo un destino incomprensible” p. 47</i></li> <li>- <i>“Tú no eres sólo tú, Tú eres tu gente, tu pueblo. Te llamas Juan, Ignacio y Beatriz, tienes cinco años, veinte y setenta, eres ama de casa, abogado, secretaria, lechero y mecánico. Tú eres un continente” Satanás pág.241.</i></li> <li>- <i>“Yo soy legión” Satanás pág. 275</i></li> <li>- <i>“Una presencia Maligna” capítulo I</i></li> <li>- <i>“Las lóbregas tinieblas del Hades” capítulo II</i></li> <li>- <i>“Entre dos dimensiones” capítulo III</i></li> <li>- <i>“Fuerzas descomunales” capítulo VI</i></li> <li>- <i>“En cierta medida si, lo que tiene que ver con tu prójimo tiene que ver contigo. El amor por los demás debe estar lleno de responsabilidad” Satanás pág. 55</i></li> </ul>	1,3	1 POR DEFINIR

- *“La otra posición es aceptar que gente común y corriente es lanzada a situaciones extremas y delirantes como consecuencia del ritmo de vida que estamos llevando” Satanás pág. 155*
- *“Hasta que alguien como si fuera un termómetro social que mide la irracionalidad general, estalla, mata, atraca un banco o se lanza de un puente”. Satanás pág. 155.*
- 

Nota: Los apartados del libro para poner en los papeles pueden ser los que el docente desde su perspectiva y afinidad considere útiles para la actividad.

**03.** Una vez encontrados los papeles con las frases se leen en voz alta y se pide una corta opinión sobre lo escrito.

**04.** Se presenta el libro en físico o en su defecto la portada de manera digital y se recogen algunas primeras impresiones sobre la imagen



**05.** Se continúa la introducción del libro con una contextualización a través del titular de la noticia de la masacre de Pozzetto “Titular de noticia” (audiovisual de la masacre de Pozzetto). En este punto el docente recuerda a los estudiantes la estructura básica del relato según el inicio, nudo y desenlace. Es importante recordarles porque los estudiantes deberán atender a los cambios de los personajes en los tres momentos.

**Proyecto:** Contextualizado el libro y después de la ambientación se invita a la lectura del libro.

			<p><b>Cierre:</b> Planteamiento del proyecto SATANÁS EL EXISTENCIALISTA. Aquí el docente explica la manera en que se va a trabajar, los conceptos que se van a abordar, y el propósito de leer la novela para el trabajo final. Les adelanta que para el trabajo final deberán hacer un texto argumentativo teniendo en cuenta los conceptos a abordar y un personaje de la novela que ellos escojan para describirlo y explicarlo. Les sugiere que vayan teniendo en cuenta al personaje que quieren trabajar a la luz del concepto.</p> <p><b>Nota:</b> Se les informa que sus trabajos deberán ser publicados en las redes sociales de la institución.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, novela <i>Satanás</i>, papel decorado.</p>		
E	L, VE, IP, ITP	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Corriente filosófica Existencialista, novela colombiana</li> <li>● niveles de comprensión lectora</li> <li>● El narrador: tipos de narrador.</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Bienvenida y recapitulación</p> <p><b>Desarrollo:</b> Lectura en voz alta por parte del docente del capítulo primero de la novela <i>Satanás</i>. Se recomienda preparación de la lectura, con buena entonación y caracterización de los contextos presentes en el capítulo para que los estudiantes tengan una mejor comprensión y puedan dar cuenta del contenido del texto a través de una serie de preguntas a medida que se desarrolla la lectura, para indagar en el grupo cuál es su nivel de lectura y sus competencias de comprensión e interpretación a través de preguntas (literales, inferenciales y críticas) Una vez leído el capítulo, se procede a aplicar la evaluación diagnóstica, que incluye preguntas de orden exploratorio, tales como:</p> <p>Nota: las preguntas pueden ser pocas dependiendo de la dinámica entre el docente y el estudiante. Si el estudiante quiere ampliar sus ideas, se pueden concentrar grupos pequeños de preguntas para dar más oportunidad al estudiante de ampliar sus posiciones.</p>	1,3, 7	2 POR DEFINIR

			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de narrador se presenta en el primer capítulo? En este punto el docente hará un paréntesis para explicar los tipos de narrador</li> <li>2. ¿En qué espacio se sitúa la narración?</li> <li>3. ¿Cómo es ese lugar?</li> <li>4. ¿Conocen ese lugar?</li> <li>5. ¿Hay lugares así en el lugar en el que vives?</li> <li>6. ¿Qué personas se encuentran normalmente ahí?</li> <li>7. ¿Cómo es la mujer de la que se habla?</li> <li>8. ¿Cómo se describe a los personajes?</li> <li>9. ¿Qué relación tiene lo que hace el personaje en la plaza con el drama de su vida?</li> <li>10. ¿Qué hacen en ese lugar los personajes?</li> <li>11. ¿A qué ciudad de Colombia hace referencia?</li> <li>12. ¿En qué época infieres que se sitúa la historia?</li> <li>13. ¿Qué piensas de la actitud de los personajes presentes en el primer capítulo?</li> <li>14. ¿Qué esperas que pase a lo largo de la historia con los personajes?</li> <li>15. ¿Por qué crees que estamos leyendo esta novela en clase de filosofía?</li> <li>16. ¿Qué crees que sea existencialismo?</li> <li>17. ¿Consideras que existe la fe?</li> <li>18. ¿Cómo definirías la fe?</li> <li>19. ¿crees que exista una buena y una mala fe?</li> <li>20. ¿conoces a alguien que utilice la expresión “usted si tiene muy mala fe”? ¿En qué momento la usa? ¿tú la identificas dentro de tus posibilidades de interpretación de ciertas acciones?</li> </ol> <p><b>Cierre:</b> Consultar el vídeo Existencialismo- Introducción- Filosofía <a href="https://www.youtube.com/watch?v=r4iHjibhFrk&amp;feature=youtu.be">https://www.youtube.com/watch?v=r4iHjibhFrk&amp;feature=youtu.be</a> y llenar la ficha (para análisis del video anexo 1.) mientras se ve el vídeo.</p> <p><b>Asignación:</b> Para la siguiente sesión traer papel periódico, tijeras, revistas, colores, y marcadores.</p>		
I,A	L, IP, ITP	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Novela colombiana,</li> <li>● Novela colombiana</li> <li>● Existencialismo sartreano</li> </ul>	<b>Inicio:</b> Se abre la sesión socializando la información que los estudiantes recopilaron en sus fichas de análisis del vídeo. Se conecta la información recopilada con la explicación e introducción (por parte del docente) del concepto “existencialismo”.	1,2,8,9,10	3 POR DEFINIR

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad</li> </ul>	<p><b>Desarrollo:</b> En grupos de 3 estudiantes utilicen los materiales (papel periódico, tijeras, revistas, colores, y marcadores) para recrear a María y el contexto en el que se encuentra. Utiliza las siguientes preguntas como una guía para realizar el trabajo. (Las preguntas sobre María se retoman de la sesión anterior para dejar consignado un trabajo)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo imaginas a María de acuerdo a la descripción que se hace en el libro?</li> <li>2. ¿Cómo crees que se siente María?</li> <li>3. ¿Qué hace María?</li> <li>4. ¿En qué lugar trabaja?</li> <li>5. ¿Cómo describirías el lugar en el que María trabaja?</li> <li>6. ¿Qué tipo de personas encuentra María a su alrededor?</li> <li>7. ¿Cuál es su situación económica?</li> <li>8. ¿Quién acompaña a María?</li> </ol> <p><b>Proyecto:</b> Al término de sus trabajos, se pide a los estudiantes que peguen los carteles en las paredes del salón. Desde el lugar en el que pusieron los carteles, responderán en sus cuadernos a las siguientes preguntas que hará el docente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>01. De acuerdo con el vídeo visto, la explicación del docente y la caracterización del personaje ¿crees que María es un personaje existencialista, argumenta por qué?</li> <li>02. ¿Crees que María se merece otra vida? ¿Por qué?</li> <li>03. ¿Consideras que María es libre? Establece una relación con el concepto de libertad Sartreana. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las preguntas serán socializadas por los grupos. El profesor toma una de las preguntas y la ponen en cuestión entre los grupos. Para ello el docente explica que se hará una forma de debate (explica de forma general cómo funciona). Cada grupo dará su opinión respetando su turno, Si se generan puntos de confrontación el docente ayudará conducir las respuestas a una idea general que se corresponda con una interpretación más cercana al contexto de la discusión.</li> </ul> </li> </ol>		
--	--	--	---	--	--

			<p><b>Cierre:</b> Se pide a los estudiantes que consulten y escuchen la canción Lenguaje de mi piel de la banda bogotana Kraken (1993): <a href="https://www.youtube.com/watch?v=vP5k0AoxDbo">https://www.youtube.com/watch?v=vP5k0AoxDbo</a></p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libros, internet, papel periódico, marcadores, colores y cinta de enmascaras</p>		
I,A	L,IP,IT P, VE,M	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Concepto de Libertad</li> <li>● Tipologías textuales</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo de bienvenida y retroalimentación a través de la visualización del video <a href="https://youtu.be/L6fnV5PPS60">https://youtu.be/L6fnV5PPS60</a> "Concepto de libertad para el filósofo existencialista francés Jean Paul Sartre". Se trabaja con la ficha para el análisis de videos (anexo 1) y se socializa el contenido de las fichas antes de pasar a una lectura del apartado del texto filosófico.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Introducción del concepto existencialismo sartreano (Lectura de páginas 3 y 5 de <i>El existencialismo es un humanismo</i>). Se divide a los estudiantes en pequeños grupos y se asignan de manera aleatoria los apartados, de manera que la mitad de los grupos leerán y extraerán las ideas principales de uno de los apartados, y la otra mitad de los grupos extraerán información del otro apartado. Después se procederá a la exposición de los hallazgos en una mesa redonda. El docente recogerá las ideas expuestas, permitirá un debate corto entre las posturas y finalmente se concluirá con una explicación del docente.</p> <p><b>Proyecto:</b> El profesor entregará una copia a cada estudiante con la letra de la canción Lenguaje de mi piel, después pondrá el video en la pantalla de Video Beam. Con la letra y la visualización del video se pide a los estudiantes que realicen un cuadro de diferencias y semejanzas entre las características del personaje de María y los significados que se puedan hallar en la letra de la canción. El profesor hará un cuadro en el tablero y pondrá una diferencia y una semejanza. Los estudiantes se guiarán por ese ejemplo. La actividad estará guiada por estas preguntas que hará el docente:</p> <p><b>01.</b> ¿Qué tipo de texto es <i>Satanás</i>?</p> <p><b>02.</b> ¿Qué tipo de texto es Lenguaje de mi piel?</p> <p><b>03.</b> ¿Cómo está escrito cada texto?</p> <p><b>04.</b> ¿Hay existencialismo en el video?</p>	3,5,6,8,9	4 POR DEFINIR

			<p><b>05.</b> ¿Qué concepto explicado sobre el existencialismo encaja con la canción?</p> <p><b>06.</b> ¿Qué diferencias y semejanzas se dan con el personaje de María y la canción a la luz del concepto que identificas?</p> <p><b>Cierre:</b> Se pide que de manera voluntaria alguien exponga el trabajo. Después de 2 o 3 intervenciones, el docente explica cómo los temas que se encuentran en algunos textos también pueden aparecer en otro tipo de textos.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libro</p>		
I,A	L,M,IT	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Concepto de libertad</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Bienvenida y retroalimentación sobre los apartados del <i>Existencialismo es un humanismo</i>.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se hace énfasis en las nociones de angustia y libertad del texto <i>El existencialismo es un humanismo</i> abordado la clase anterior. para dar continuidad y conectar de nuevo a los estudiantes con la temática, se realizan las siguientes preguntas, las cuales deben ser resueltas. Estas preguntas serán llevadas al aula, impresas por el docente, quien antes de finalizar la sesión recogerá las hojas y de manera aleatoria y sin mencionar nombres, leerá algunas respuestas</p> <p><b>01.</b> ¿Crees que el personaje de María puede estar representado en otros personajes de la literatura o la música?</p> <p><b>02.</b> ¿Consideras que el personaje de María puede reflejarse en la realidad?</p> <p><b>03.</b> ¿Qué significa la angustia?</p> <p><b>04.</b> ¿Te has sentido angustiado?</p> <p><b>05.</b> ¿Cómo interpretas la angustia en el texto <i>El existencialismo es un humanismo</i>?</p> <p><b>06.</b> ¿Qué relación puede establecerse entre la angustia y la Libertad?</p>	3,4,6	5 POR DEFINIR

		<p>Para recurrir a otros ejemplos, después de estas preguntas el docente escribe en el tablero fragmentos de la canción <i>Lenguaje de mi piel</i> de la banda Kraken y con ella ejemplifica otras formas en las que el concepto se presenta.</p> <p><b>Lenguaje de mi piel</b></p> <p>“Mentiras, mi voz aún no ha muerto</p> <p>Solo he tomado un nuevo aliento</p> <p>Como una ausencia es silencio</p> <p>Quién sabrá lo que yo siento”</p> <p><i>(De la primera línea se puede explicar la Libertad y responsabilidad con la propia existencia)</i></p> <p>“Cuánto di sin esperar</p> <p>Ya no se ni que pensar”</p> <p><i>(Angustia en relación con María)</i></p> <p>“Pocas palabras para tantos momentos</p> <p>Que poco queda sobre el cuerpo del desierto</p> <p>Mil preguntas sobrevienen como esfinges</p> <p>Bajo la lluvia vez llanto triste”</p> <p><i>(Angustia respecto a las reflexiones de María)</i></p>		
--	--	---	--	--

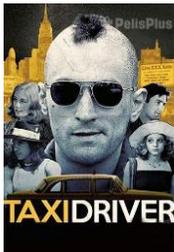
			<p><b>Proyecto:</b> En grupos, hacer lectura del segundo capítulo de la novela <i>Satanás</i> (de la página 38 a la 48 del libro) y luego de manera individual se realiza un comentario crítico de mínimo una página de acuerdo con las páginas 47 y 48 y la noción de libertad planteada en el texto filosófico <i>El existencialismo es un humanismo</i> páginas 3-4</p> <p><b>Cierre:</b> El docente hará una pequeña exposición de las respuestas de los estudiantes a las preguntas y hará una retroalimentación de lo visto para concluir.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libros.</p>		
A	L,IT,IT P.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Concepto de Libertad</li> <li>● Tipología textual: texto reflexivo</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Recapitulación del concepto expuesto en la clase anterior, de manera muy rápida pero precisa se retoma el concepto existencialismo sartreano a través de las preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es existencialismo sartreano según lo visto?</li> <li>2. ¿Cuáles son sus características de acuerdo a lo visto?</li> </ol> <p>Después de socializar las preguntas se procede a la lectura en voz alta del capítulo tres de la novela esta vez por parte de los estudiantes.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El docente realizará una explicación sobre lo que es el texto reflexivo, especificará qué es, sus características y enseñará algunos ejemplos del mismo.</p> <p>Durante la lectura del capítulo 3 el grupo deberá prestar atención a esos apartados en los que consideren que se evidencia el existencialismo sartreano desde los conceptos expuestos en clase, es decir que deberán evidenciar aspectos como la toma decisiones de los personajes, la angustia, la libertad y la mala fe en el proceder de los personajes en el capítulo tres. Para ello se reunirán en grupos de 4 o 5 cinco integrantes y discutirá en torno a estas preguntas :</p>	1,4,5,9,10	6 POR DEFINIR

			<p>01. ¿Qué situaciones en el capítulo 3 se pueden representar con la idea de libertad? (lugares, tiempo, condiciones políticas, sociales y económicas)</p> <p>02. ¿Cómo imaginas a Andrés a partir de las nociones que se pueden extraer del capítulo?</p> <p>03. ¿En qué trabaja Andrés?</p> <p>04. ¿Qué situaciones existen alrededor de Andrés?</p> <p>05. ¿Consideras que Andrés representa un concepto existencialista? ¿cuál y por qué?</p> <p>06. ¿Qué situaciones de la vida cotidiana se pueden representar con la idea de libertad?</p> <p>07. ¿Cómo podrías modelar una situación para que se represente a través de la libertad?</p> <p>08. ¿Según el video observado y explicación qué condiciones deben existir para representar la libertad?</p> <p>09. Modele tres situaciones de la vida cotidiana, que se puedan realizar con la idea de libertad</p> <p><b>Proyecto:</b> Reflexiona sobre un momento de tu vida o de tu contexto en el que se haya actuado o hayas actuado conforme a tu noción de libertad y luego represéntalo en un dibujo.</p> <p><b>Cierre:</b> De manera voluntaria, se pide a los estudiantes socializar su trabajo.</p> <p>El profesor retoma al personaje Andrés y junto con los estudiantes construye la idea de libertad en el personaje a partir del existencialismo sartreano.</p> <p><b>Recursos:</b> video Beam, libro, copias, lápiz</p>		
A	IT,ITP, L	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Concepto de libertad y de mala fe</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<b>Inicio:</b> Saludo y síntesis de los temas vistos hasta el momento.	7,8,9,10, 11	7 POR DEFINIR

		<p>Se orienta a los estudiantes en la formación de equipos de cuatro integrantes. Conformados podrán dialogar y expresar sus conocimientos previos sobre las siguientes preguntas que el profesor pondrá en el tablero o una pantalla:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Crees que alguien puede no querer ser libre?</li> <li>2. ¿por qué alguien decide no actuar libremente?</li> <li>3. ¿Crees que las personas pueden cambiar de decisión para hacer lo que quieren en sus vidas?</li> <li>4. ¿qué es la mentira?</li> <li>5. ¿Alguna vez has mentido?</li> <li>6. ¿Le has mentido a otros para que no sepan algo que te gusta?</li> <li>7. ¿Te has mentido a ti mismo?</li> <li>8. ¿Te has mentido, aun sabiendo que puedes actuar de forma libre si lo quieres?</li> <li>9. ¿Crees que alguien que se miente a sí mismo actúa de mala fe?</li> </ol> <p>Cada equipo nombrará un escritor y un relator, el relator expresa la sumatoria de ideas condensadas en el encuentro propiciado a la luz de las preguntas. Cada estudiante tendrá la posibilidad de intervenir en el conversatorio. (Esto se hará en la primera hora de la sesión)</p> <p><b>Desarrollo:</b> Después de esta actividad de reconocimiento de saberes previos el profesor hace la introducción sobre la noción de mala fe. Se presenta en una pantalla de vídeo algunos fragmentos de <i>El existencialismo es un humanismo</i> (p.4) y <i>El ser y la nada</i> (p 83) para explicar el concepto de mala fe. El docente retoma un par de preguntas sobre mala fe que hizo al inicio de la sesión y las complementa con las siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué idea de la mala fe tienes ahora que el profesor te presentó las definiciones desde el filósofo?</li> <li>2. ¿En qué puntos la idea de mala fe que expusieron coincide con la propuesta por el filósofo?</li> <li>3. ¿Crees que cualquier persona puede mentirse a sí? ¿Cómo?</li> <li>4. ¿Consideran que algunos políticos en Colombia actúan de mala fe de acuerdo con lo que plantea Sartre en su filosofía?</li> </ol>	
--	--	--	--

			<p>Luego, para reforzar las ideas principales de la mala fe el profesor les entrega en una copia la definición que se hace en la parte de este proyecto titulado <i>Libertad y mala fe. Un análisis existencialista en la novela Satanás de Mario Mendoza</i> (páginas 87-88)</p> <p><b>Proyecto:</b> de manera individual, el estudiante escribirá un párrafo de 10 líneas en el que dé un ejemplo de mala fe con algún personaje de la realidad. El profesor dará un ejemplo de los citados en <i>Libertad y mala fe. Un análisis existencialista en la novela Satanás de Mario Mendoza</i></p> <p><b>Cierre:</b> el docente les pedirá a los estudiantes que compartan su trabajo con el compañero que esté inmediatamente a su lado. El profesor pedirá que alguno lea el trabajo de su compañero y que genere una opinión de acuerdo con la interpretación. Después de escuchar un par de intervenciones el profesor realiza una retroalimentación de lo visto sobre el concepto de mala fe.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libro, fotocopias</p>		
I	L,VE	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Concepto de mala fe</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo y retroalimentación del concepto de mala fe</p> <p><b>Proyecto:</b> Para este momento, el docente pedirá a los estudiantes que retomen la lectura de la novela en el capítulo 4 y realicen una breve descripción no máximo de 15 líneas de acuerdo con las siguientes preguntas:</p> <p>(las preguntas pueden ajustarse de acuerdo con los criterios del profesor)</p>	6,8,9	8 POR DEFINIR

			<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué personajes aparecen en el capítulo? Descríbelos</li> <li>2. ¿Cuál es la relación entre ellos?</li> <li>3. ¿Qué papel cumple el sacerdote en la historia?</li> <li>4. ¿Qué papel desempeña un sacerdote en la realidad?</li> <li>5. ¿De qué manera se ve afectado el sacerdote en su oficio?</li> <li>6. ¿Consideras que un sacerdote en la realidad podría sufrir por no hacer lo que quiere?</li> <li>7. ¿Si fueras un sacerdote qué cosas de ti crees que deberías esconder para actuar conforme a tu fe?</li> <li>8. ¿Qué aspectos del carácter del sacerdote son relevantes para hablar del concepto de mala fe?</li> <li>9. ¿Según la explicación dada sobre mala fe indique que condiciones deben existir para representarla?</li> </ol> <p><b>Cierre:</b> El docente expone en la pantalla algunos fragmentos del texto y pregunta a los estudiantes si se da la mala y cómo se puede explicar. Para la siguiente sesión el docente pide a sus estudiantes que lean el capítulo 5 de la novela y traigan apuntes sobre las características de los personajes, tanto físicas como psicológicas, y las situaciones que se presentan en los capítulos. También se les pide traer la ficha de análisis audiovisual.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam</p>		
E	L,ITP,IT	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Concepto de libertad y mala fe</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Se saluda a los estudiantes y se indaga por la lectura. El profesor realiza las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo está escrito el capítulo?</li> <li>2. ¿Qué es un diario?</li> <li>3. ¿Han escrito un diario?</li> <li>4. ¿Quién es Campo Elías?</li> <li>5. ¿Qué tipo de ocupación desempeña Campo Elías?</li> <li>6. ¿Por qué Campo Elías escribe su diario?</li> <li>7. ¿De dónde han escuchado ese nombre?</li> <li>8. ¿Para qué usa el diario el personaje Campo Elías?</li> </ol>	1,3,10	9 POR DEFINIR

			<p><b>Desarrollo:</b> Al terminar la socialización de la lectura el docente reproduce el vídeo <a href="https://www.youtube.com/watch?v=RIRaYc5iZvo">https://www.youtube.com/watch?v=RIRaYc5iZvo</a> (Mario Mendoza habla de la Masacre de Pozzetto y de Campo Elías).</p> <p><b>Proyecto:</b> el docente pide a los estudiantes que de manera individual elaboren un texto de 10 líneas en el que describan la entrevista hecha a Mario Mendoza. Se debe tener en cuenta la descripción que se hace del autor, el personaje y las acciones del personaje.</p> <p><b>Cierre:</b> Se socializa la actividad con 5 o más intervenciones. Se cotejan las respuestas y el profesor hace aclaraciones según el caso. Como tarea se pide a los estudiantes que vean la película Taxi Driver (1976), ya que con ella se hará un trabajo en clase. Les pide que tomen apuntes sobre el tiempo, personajes principales, espacio en el que se desarrollan los acontecimientos y aspectos psicológicos del personaje principal. También deberán llenar la ficha técnica.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libro.</p>		
I,A	VE,L,I TP,IT	<p>-Existencialismo sartreano</p> <p>-novela colombiana</p> <p>conceptos de mala fe y Libertad</p> <p>-tipología textual: reseña</p>	<p><b>inicio:</b> El profesor saluda y presenta una imagen de la portada de la película <i>Taxi Driver</i></p>  <p><b>Desarrollo:</b> El docente recoge percepciones sobre aspectos generales de la película.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo les pareció la película?</li> <li>2. ¿Cómo se llama el personaje principal?</li> </ol>	3,9,1,2,5	10 POR DEFINIR

3. ¿Qué hace?
4. ¿Qué piensa sobre las personas y el mundo?
5. ¿Está solo?
6. ¿Consideras que toma sus propias decisiones o alguien lo hace por él?

Después de recoger apreciaciones sobre la película, se presenta una reseña sobre Taxi Driver. El docente explica de manera general la forma de la reseña y particularmente de la reseña cinematográfica. Con esta reseña y los apuntes que tomaron de la película harán la siguiente actividad.

**Proyecto:** En grupos de 3 estudiantes, realizarán un cuadro comparativo teniendo en cuenta la reseña, la película y el libro, en el que describan al personaje de Campo Elías y el personaje Travis Bickle de acuerdo con sus rasgos físicos, psicológicos, su pasado y las actividades que realizan. Harán una comparación de cara a la idea que tengan de la mala fe y la Libertad. Para ello se apoyarán en estas preguntas:

1. ¿De acuerdo con las comparaciones, en qué se parecen y en qué se diferencian los personajes de Campo Elías y Travis Bickle?
2. ¿Cuál de los dos vive su vida de mala fe?
3. ¿Cuál de los dos asume una responsabilidad con su existencia?
4. ¿Cuál de los dos realiza su proyecto de ser?

**Cierre:** El profesor retoma la explicación sobre la noción de existencialismo, la libertad y la mala fe de acuerdo con todo lo visto hasta el momento y realiza dos preguntas para generar una discusión. También les dirá que de aquí en adelante deben, de manera autónoma, realizar la lectura de los demás capítulos de la novela teniendo en cuenta las situaciones, las acciones de los personajes, sus cambios de pensamiento, sus problemas y decisiones, elementos que les ayudarán a construir una idea del personaje que tomarán para hacer su trabajo final.

			<b>Recursos:</b> Video Beam, libro		
A	L,VE,I T	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ensayo</li> <li>• Tipos de ensayo</li> <li>• Características del ensayo</li> <li>• Tipología textual: texto argumentativo</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo y socialización del proyecto final. El profesor explica que para el proyecto final se realizará un ensayo a partir de la interpretación que haga cada estudiante del concepto Libertad o Mala fe en un personaje de la novela. Para el desarrollo de este trabajo se sugiere a los estudiantes que traigan el libro y los apuntes, pues de ellos extraerán información para elaborar sus ensayos.</p> <p><b>Desarrollo:</b> El profesor recoge saberes previos sobre la idea que tienen los estudiantes de la definición de ensayo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es argumentar?</li> <li>2. ¿Han defendido una idea alguna vez?</li> <li>3. ¿Cómo lo han hecho?</li> </ol> <p>Después de estas preguntas el profesor retoma las ideas de los estudiantes y les ayuda a construir una definición. Seguidamente presenta un ejemplo de ensayo en el pantalla: <a href="https://www.ejemplode.com/66-ensayos/2117-ensayo_del_aborto.html">https://www.ejemplode.com/66-ensayos/2117-ensayo_del_aborto.html</a>. Ensayo sobre el aborto. Después de leerlo les pregunta a los estudiantes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿De qué se está hablando en el texto?</li> <li>2. ¿Quién lo escribe?</li> <li>3. ¿Para quién lo escribe?</li> <li>4. ¿Qué argumentos usa para defender el tema?</li> <li>5. ¿Los ubica al inicio, en el medio o al final del texto?</li> </ol> <p>(Esta recopilación de saberes previos se hace en la primera hora)</p> <p>En un segundo momento el docente introduce el tema del ensayo y presenta los tipos de ensayo apoyado en el video sobre los tipos de ensayo: <a href="http://objetos.ciersur.co/LO/L_G11_U02_L08/L_G11_U02_L08/index.html">http://objetos.ciersur.co/LO/L_G11_U02_L08/L_G11_U02_L08/index.html</a> (5 minutos) Explica las características generales de un ensayo.</p>	1,4,5,7,6,8,9 ,11	11 POR DEFINIR

			<p><b>Proyecto:</b> De acuerdo con lo planteado en el video, los estudiantes deben elaborar un cuadro en el que señalen los diferentes tipos de ensayo y sus características.</p> <p><b>Cierre:</b> Al finalizar la sesión el docente hace una retroalimentación de lo visto en la sesión. Se pide a los estudiantes que en la siguiente clase traigan colores o resaltadores. (Tres colores o más).</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libro</p>		
I,A	L,IT,IT P	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ensayo</li> <li>• Características del ensayo</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo y retroalimentación de lo visto en la clase anterior. Para ello el docente realiza las siguientes preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué es un ensayo?</li> <li>2. ¿Cómo está formado un ensayo?</li> <li>3. ¿Cuántos tipos de ensayo hay? se piden dos ejemplos</li> </ol> <p><b>Desarrollo:</b> Se presenta una explicación por parte del docente sobre las partes de un ensayo. A través de un esquema o un ejemplo contextual se señala: introducción, desarrollo y conclusión. Aquí el docente dará dos ejemplos de cada parte del ensayo.</p> <p><b>Proyecto:</b> Se solicita a los estudiantes que formen grupos de 3 personas. A cada grupo se le entrega el ensayo con las tres partes fundamentales. (El ensayo se escoge a criterio del docente), sin embargo se sugiere <a href="http://maortizg.blogspot.com/2011/10/la-realidad-de-un-sueno.html">http://maortizg.blogspot.com/2011/10/la-realidad-de-un-sueno.html</a> Ensayo sobre la libertad: La realidad de un sueño. Los estudiantes deberán resaltar las partes que ellos consideren que son la introducción, el desarrollo y la conclusión.</p>	6	12 POR DEFINIR

			<p>En este espacio, el profesor pide a un grupo que compartan la explicación de ¿cuáles partes señalaron como introducción, desarrollo y conclusión? Deben justificar las respuestas. El profesor pondrá el ensayo en la pantalla para señalar las partes que diferenciaron los estudiantes. Luego leerá en voz alta el ensayo y preguntará a los estudiantes si la respuesta de los compañeros es acorde con las características vistas sobre ese ensayo. El docente y los estudiantes corregirán al grupo si se da el caso.</p> <p>Nuevamente el profesor explica las características de los diferentes ensayos usando imágenes o cuadros comparativos en la pantalla.</p> <p><b>Cierre:</b> Se pide a los estudiantes traer lápiz y borrador para trabajar en la siguiente clase el ensayo para su trabajo final.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libro, copias.</p>		
I	L,IT	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Texto argumentativo</li> <li>● El ensayo</li> <li>● Partes del ensayo</li> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo. El docente hace la retroalimentación de la clase anterior recordando las definiciones de ensayo y los tipos. El docente explica que en esta clase los estudiantes comenzarán a escribir el ensayo. Les pide que en la introducción se debe plantear el propósito del ensayo, el concepto y el personaje que quieren trabajar. Para el desarrollo escribirán 3 párrafos, siendo el primero para explicar el concepto y los siguientes para analizarlo en el personaje de la novela. En el desarrollo deberán citar mínimo dos ejemplos que permitan explicar el concepto. El último párrafo lo dedicarán a la conclusión.</p> <p>Para esta sesión, escribirán la introducción. Para ello los estudiantes tendrán oportunidad de acercarse al docente para que este les corrija. También se les recomienda que los escritos en el papel deberán ser reescritos en un documento Word desde el que irán agregando las partes del ensayo después de cada clase. Al final ese documento Word será el que remitan al docente.</p>	1,5,6,8,9	13 POR DEFINIR

			<p><b>Desarrollo:</b></p> <p>El profesor pregunta a los estudiantes si recuerdan</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles son las características del ensayo mencionadas en el video?</li> <li>2. ¿Cuál es el objetivo del ensayo?</li> <li>3. ¿Qué tipos de argumentos se deben establecer en un ensayo?</li> <li>4. ¿De qué manera deben mostrarse los argumentos?</li> </ol> <p><b>Proyecto:</b> Con lo visto hasta el momento sobre la estructura del ensayo, el profesor pedirá a los estudiantes que en una hoja de cuaderno y con lápiz redacten una introducción de su ensayo. Para ello se les pedirá que tengan en cuenta al personaje que quieren trabajar y desde qué concepto. Durante la clase el profesor estará dispuesto a asesorar a estudiantes de acuerdo con sus inquietudes. La introducción será de 5 líneas.</p> <p><b>Cierre:</b> Se recogen percepciones del trabajo y se resuelven inquietudes. Se le pide a los estudiantes que conserven la hoja pues con ella trabajarán la siguiente sesión.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, copias.</p>		
A	L.I.T.P.,I T	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Texto argumentativo</li> <li>● Existencialismo sartreano</li> <li>● Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo de bienvenida a los estudiantes. El docente especifica que para esta clase se trabajarán dos párrafos del desarrollo.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se explica nuevamente en qué consiste el desarrollo de un ensayo: Se les presenta a los estudiantes la estructura en el tablero o en la pantalla (puede ser una imagen), de manera que ellos puedan guiarse.</p>	1,6,8,9	14 POR DEFINIR

			<p><b>Proyecto:</b> se pide a los estudiantes que elaboren dos párrafos de mínimo (8 líneas cada uno). El docente hará asesorías y corregirá cuando el estudiante lo necesite.</p> <p><b>Cierre:</b> se recogen percepciones de la actividad y se resuelven dudas.</p>		
A	L.ITP,IT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ensayo filosófico</li> <li>• Partes del ensayo</li> <li>• Existencialismo sartreano</li> <li>• Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> Saludo de bienvenida a los estudiantes. El docente explica que para esta clase se trabajará otro párrafo.</p> <p><b>Desarrollo:</b> Se escribirá el último párrafo de desarrollo y la conclusión. Para esta sesión se retoma una breve explicación de la forma de la conclusión y se presentan dos ejemplos en la pantalla. El docente les aclara a los estudiantes que esos ejemplos pueden servirles para hacerse a una idea de cómo concluir, pero que su conclusión debe estar relacionada con lo que han trabajado de manera independiente.</p> <p><b>Proyecto:</b> Los estudiantes trabajan en el último párrafo y la conclusión. Para esta sesión también definirán un título para su ensayo. El docente corrige los trabajos que han hecho los estudiantes hasta el momento y asesora a quienes lo necesiten.</p> <p><b>Cierre:</b> Se pide a los estudiantes que entreguen en ensayo en físico al docente, quien luego los revisará y evaluará. En la siguiente clase el profesor entregará los trabajos corregidos y hará una explicación de cómo subir el ensayo a las páginas del colegio.</p> <p><b>Recursos:</b> Video Beam, libro</p>	1,6,8,9	15 POR DEFINIR

A	L.I.T.P., I T	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto argumentativo</li> <li>• Partes del ensayo</li> <li>• Existencialismo sartreano</li> <li>• Novela colombiana</li> </ul>	<p><b>Inicio:</b> En esta sesión, el profesor entregará los ensayos corregidos y enseñará el entorno de las páginas para que los estudiantes sepan cómo y para qué subirlo.</p> <p><b>Desarrollo:</b> De los ensayos corregidos, el docente escogerá los que estén en mejores condiciones e invita a sus autores a compartir una lectura con sus compañeros. Aquí los demás evaluarán la pertinencia del texto de acuerdo con la estructura y el análisis.</p> <p><b>Proyecto:</b> Se invita a los estudiantes para que hagan comentarios sobre los ensayos y compartirán la experiencia con sus propios trabajos.</p> <p>El docente hace un recorrido por los temas vistos y enfatiza en la lectura de la novela. Se hacen preguntas de tipo literal, inferencial y crítico de acuerdo con el nudo y el final del libro.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Adónde se dirigen los personajes después de generar cambios en su vida?</li> <li>2. ¿Con quién se comunican los personajes para la cita en el restaurante?</li> <li>3. ¿Cómo lucen los personajes emocionalmente?</li> <li>4. ¿Cómo se describe el clima en los últimos capítulos?</li> <li>5. ¿Qué cambios se notan de los personajes María, Andrés y Ernesto de los primeros capítulos al último?</li> <li>6. ¿Por qué Ernesto se cita con Andrés y María?</li> <li>7. ¿Por qué Campo Elías decide matar a su madre?</li> <li>8. ¿Cómo se siente Campo Elías con cada muerte?</li> <li>9. ¿Qué sucede en el restaurante?</li> <li>10. ¿Qué relación puedes establecer entre el diario y los sucesos en el restaurante?</li> <li>11. ¿Cómo lucen los personajes física y emocionalmente en los últimos capítulos?</li> <li>12. ¿Cuál es el desenlace final?</li> <li>13. ¿Qué elecciones tomaron los personajes en la novela?</li> </ol>	1,5,6,8,9,10, 11	16 POR DEFINIR
---	------------------	--	--	---------------------	----------------------

- 14. ¿Los personajes se sintieron conformes con sus decisiones?
- 15. ¿Qué significado le das al título “Buscar e inventar de nuevo”?
- 16. ¿Qué significado le das al título “*Satanás*”?
- 17. ¿Consideras que los personajes pudieron elegir lo que querían ser?
- 18. ¿Campo Elías actuó conforme a su libertad según la interpretación que se hace desde el existencialismo?
- 19. ¿Qué razones cree usted que motivaron a Campo Elías a cometer los múltiples asesinatos?
- 20. ¿Crees que sobre la base de esas motivaciones él eligió?
- 21. ¿Qué opinan del final del libro?
- 22. ¿Consideran que todos los personajes iniciaron sus proyectos de ser de acuerdo con sus decisiones?

Después de la socialización el docente explica el entorno de la red social del colegio y cómo los estudiantes deberán subir sus ensayos. Le explica nuevamente que la actividad será calificable.

**Cierre:** El docente recoge apreciaciones sobre la actividad y genera un espacio para que los estudiantes evalúen el proyecto realizado.

**Recursos:** Video Beam, libro.

**M.M.** (Momentos Metodológicos): 1. Exploración (E), 2. Investigación (I), Aplicación (A).

**I.M.** (Inteligencias Múltiples): Lingüística (L), Lógico Matemática (LM), Viso-espacial (VE), Musical (M), Naturalística (N), Interpersonal (IP), Intrapersonal (ITP), Kinestésica (K).

**EVALUACIÓN**

<p><b>ACTIVIDADES DE AUTOEVALUACIÓN</b></p>	<p>Para la autoevaluación y coevaluación se sugieren unos indicadores que pueden ajustarse de acuerdo a los criterios de la institución o el docente.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Muy de Acuerdo</li> <li>2. De acuerdo</li> <li>3. En desacuerdo</li> <li>4. Muy en Desacuerdo</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me he comprometido con el trabajo del curso.</li> <li>2. Mi actitud hacia las actividades del curso ha sido buena.</li> <li>3. Me he esforzado en superar mis dificultades.</li> <li>4. He aprovechado las intervenciones del docente para aclarar dudas.</li> <li>5. He sido exigente conmigo mismo (a) en las clases.</li> <li>6. Me siento satisfecho (a) con el trabajo realizado.</li> <li>7. He cumplido oportunamente con mis trabajos.</li> <li>8. He asistido regularmente a clases.</li> </ol>
<p><b>ACTIVIDADES DE COEVALUACIÓN</b></p>	<p>La coevaluación se realiza teniendo en cuenta los siguientes criterios:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participo activamente de las opiniones de mis compañeros</li> <li>2. Participo en todo el desarrollo de la secuencia didáctica</li> <li>3. Escucho y respeto las opiniones de mis compañeros</li> </ol>
<p><b>ACTIVIDADES DE HETEROEVALUACIÓN</b></p>	<p>Se evaluará el proceso. La evaluación por parte del docente será de carácter continuo y permanente. Cada sesión será evaluada teniendo en cuenta las preguntas que haga el docente, la retroalimentación, las actividades en grupo , el ensayo a mano, el ensayo final escrito digital y el cumplimiento de los comentarios de los estudiantes en la publicación.</p> <p>Para el ensayo argumentativo que se entregará al final el docente tendrá en cuenta los siguientes criterios de evaluación:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En el texto se ve claramente una introducción, un cuerpo y una conclusión</li> <li>2. En la introducción se contextualiza suficientemente al lector</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Es claro el propósito del ensayo</li> <li>4. Hay relaciones claras entre las ideas presentadas en el texto</li> <li>5. El ensayo tiene una longitud apropiada</li> <li>6. El autor presenta ejemplos y detalles suficientes que den una idea clara de lo que quiere decir</li> <li>7. Están bien referenciadas las fuentes que se citan en el texto</li> <li>8. El autor emplea de manera correcta reglas de puntuación, coherencia y cohesión</li> <li>9. El autor hace uso de la pronominalización y los sinónimos para evitar la repetición</li> <li>10. Reconocer la estructura del ensayo</li> <li>11. Identificar la estructura argumentativa del ensayo.</li> <li>12. Distinguir las relaciones de la obra con el contexto social.</li> </ol>					
<b>DISEÑO PROYECTO DE SINTESIS Y APLICACION (PSA).</b>						
<b>NOMBRE DEL PROYECTO:</b>	<b>SATANÁS EL EXISTENCIALISTA</b>					
<b>DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:</b>	<p>Se propone un ejercicio de reflexión, crítica, contextual e intertextual de los conceptos Libertad y Mala fe abordados desde la novela <i>Satanás</i>, en la cual, se esboza el contexto del suceso de “la masacre del restaurante Pozzetto”, de cuyo incidente retoma el autor los acontecimientos “reales” inspiradores de su novela.</p> <p>La novela posibilita la evidencia y análisis de los conceptos Libertad y Mala fe. De todo esto se pretende globalizar el contexto de los personajes, de sus problemáticas, con el fin de que los estudiantes, además que conocerlos, los cuestionen y en este ejercicio hagan sus juicios valorativos y propongan a partir de ellos una reflexión en torno a los conceptos de Libertad y Mala fe del existencialismo sartreano.</p>					
<b>OBSERVACIONES:</b>	<table border="1" style="width: 100%; height: 100%;"> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> <tr><td> </td></tr> </table>					



# PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DEL TEXTO

## PRÁCTICA DOCENTE



INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ASIGNATURA	DOCENTE	DURACIÓN		GRAD O	PERIOD O
			# SESIONE S	TIEMPO POR SESIÓN		
				50 minutos		
<b>NOMBRE DEL TEXTO,</b>  <b>AUTOR, AÑO, NACIONALIDAD</b>	<p style="font-size: 1.2em;"><b>SATANÁS (2002)</b></p> <p style="font-size: 1.1em;">Mario Mendoza Zambrano (1964)</p> <p style="font-size: 1.1em;">Bogotá, Colombia</p>					
<b>PERTINENCIA DEL TEXTO:</b>  (Criterios de selección)			<b>PROVOCACIÓN:</b>  (Actividad de ingreso del texto al aula)			
<p>La novela <i>Satanás</i>, publicada en 2002, presenta a cuatro personajes cuyas situaciones y decisiones encarnan un significado frente a la corriente existencialista desde la lectura de Sartre. La evidencia filosófica en estos personajes permite analizar y entender la Libertad y la Mala fe, conceptos fundamentales que explica Sartre en obras como <i>El ser y la nada</i> y <i>El existencialismo es un humanismo</i>.</p> <p>Por otra parte, la novela resulta pertinente para el trabajo con estudiantes de 11 ya que, dentro de la filosofía de Sartre, los dos conceptos son claves para</p>			<p>Se presenta el libro en físico o en su defecto la portada de manera digital y se recogen algunas primeras impresiones sobre la imagen</p> <div style="text-align: center;">  </div>			

entender las explicaciones que plantea el filósofo acerca del hombre en tanto tiene una existencia precedida de la esencia.	Se continúa la introducción del libro con una contextualización a través del titular de la noticia de la masacre de Pozzetto Titular de noticia (audiovisual de la masacre de Pozzetto)
---	---

### ACTIVIDADES

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN	ACTIVIDADES DE PRODUCCIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lectura de imágenes de la portada</li> <li>- Anticipación de la portada a partir del título</li> <li>- Lectura general de las imágenes del texto en forma individual</li> <li>- Lectura y análisis por momentos (preguntas descriptivas y analíticas)</li> <li>- Análisis de paratextos.</li> <li>- Lectura colectiva, dramática y en voz alta.</li> <li>- Socialización sobre el tipo de lenguaje</li> <li>- Lectura de textos complementarios</li> <li>- Análisis del simbolismo.</li> <li>- Análisis de las características de un ensayo</li> <li>- Caracterización de personajes</li> <li>- Identificación de lugares</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Comentarios orales en grupo</li> <li>2. Comentarios críticos individuales</li> <li>3. Talleres en clase</li> <li>4. Dibujos</li> <li>5. Texto argumentativo</li> </ol>

### RED TEXTUAL

TEXTOS COMPLEMENTARIOS	TIPO	RELACIÓN CON LOS CONCEPTOS	RELACIÓN CON EL TEXTO GENERADOR
<a href="https://youtu.be/JVgOKidWdhA">https://youtu.be/JVgOKidWdhA</a> <b>Satanás novela gráfica.</b>	Video	Contiene imágenes que proporcionan una reconstrucción del semblante de los personajes. De otra manera, sirve como síntesis gráfica de la obra	Genera otra lectura de la novela, pues se presenta en otro formato
<a href="https://youtu.be/Szh116yVHds">https://youtu.be/Szh116yVHds</a> Sartre, el existencialismo.	Video	Aborda desde un plano general el concepto existencialismo, por lo que permite hacerse una idea de los conceptos desarrollados por el autor, entre estos la idea de libertad	Permite enfocar la discusión de la teoría en la novela

<p><a href="https://youtu.be/L6fnV5PPS60">https://youtu.be/L6fnV5PPS60</a> Concepto de libertad para Sartre.</p>	Video	Amplía el concepto de libertad, fundamental en el trabajo con la obra	Le da a los estudiantes un recurso explicativo para fundamentar la interpretación de los personajes en la narración
<p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=vP5k0AoxDbo">https://www.youtube.com/watch?v=vP5k0AoxDbo</a> Lenguaje de mi piel de la banda bogotana Kraken (1993)</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=RIRaYc5iZvo">https://www.youtube.com/watch?v=RIRaYc5iZvo</a> Mario Mendoza habla de la Masacre de Pozzetto Campo Elias</p> <p><a href="http://maortizg.blogspot.com/2011/1/0/la-realidad-de-un-sueno.html">http://maortizg.blogspot.com/2011/1/0/la-realidad-de-un-sueno.html</a> Ensayo sobre la libertad: La realidad de un sueño.</p> <p><a href="https://www13.pelisplus.movie/pelicula/taxi-driver">https://www13.pelisplus.movie/pelicula/taxi-driver</a></p>	<p>Canción</p> <p>Video</p> <p>Texto</p> <p>Película</p>	<p>Se puede establecer una relación con el concepto de libertad</p> <p>Desde este vídeo se puede recrear un perfil del personaje Campo Elías en relación con el concepto de Mala fe y Libertad</p> <p>Posibilita una interpretación del concepto de Libertad y sirve para explicar la forma y características del ensayo filosófico</p> <p>Con la película se puede establecer una comparación en aspectos como el ser del proyecto, la angustia, la Libertad y la mala fe</p>	<p>Se puede establecer una relación con los personajes de la novela de acuerdo con la angustia y la libertad</p> <p>Sirve para complementar el perfil del personaje Campo Elías</p> <p>Sirve para complementar el rastreo filosófico en los personajes de la novela</p> <p>Amplía los contrastes entre la obra y otros medios. Entre los personajes, el tiempo y la atmósfera del libro y la película se pueden establecer puentes de semejanzas.</p>

--	--	--	--

**ANÁLISIS DEL TEXTO**

**PLANO DE LA NARRACIÓN**

**Estructura:** en principio es lineal porque se presentan las historias en un mismo tiempo presente. Sin embargo, en algunos capítulos hay vueltas al pasado de los personajes para contar algo de esos momentos. Las vueltas al pasado se dan con María cuando salió desplazada, Campo Elías cuando estuvo en la guerra y Ernesto cuando estuvo en el seminario.

**Tipo de narrador:** se presenta un narrador omnisciente y solo en un capítulo aparece un narrador intradieгético en el capítulo “Diario de un futuro asesino”.

**Personajes:**

-Andrés-María-Ernesto-Campo Elías-Padre Enrique-Esther-Niña poseída-Irene-Madre de Campo Elías-Antonio-Angélica

**Tiempo:** los hechos transcurren en el presente. Se tiene la referencia del año 1986 gracias a que la historia tiene el marco de referencia de la masacre de Pozzetto.

**Lenguaje: el lenguaje:** suele presentarse un lenguaje informal ya que muchas veces los personajes tienen un vocabulario inapropiado, lo que hace que se genere un grado de realidad. Es un lenguaje cotidiano, sencillo y de fácil acceso.

**Resumen:**

*Satanás* presenta las vidas en conflictos de cuatro personajes, quienes al conectarse en ciertos puntos terminan reunidos en un Restaurante donde uno de ellos los asesinará, sumándolos a un gran número de víctimas que ha dejado a su paso. Aparece María, una mujer hermosa e ingenua que roba con destreza a altos ejecutivos, todo con el proyecto de salir de su situación actual. Andrés, un pintor habitado por fuerzas misteriosas y un marcado sentido de culpa y celos, busca reconciliarse con su ex novia luego de elegir su profesión por encima de ella. Ernesto, un sacerdote que se enfrenta a un caso de posesión demoníaca en La Candelaria, el barrio colonial de Bogotá. Su vida transita entre un sentido de humanidad y un deseo por dejar su oficio y hacer su proyecto de vida con una mujer que le asiste en la iglesia. Estas tres historias se tejen en torno a la de Campo Elías, héroe de la guerra de Vietnam, quien inicia su particular descenso a los infiernos obsesionado por la dualidad entre el bien y el mal, entre Jekyll y Hyde, y se convertirá en un ángel exterminador. Los cuatro personajes se encuentran en el Restaurante Pozzetto, lugar donde se concluye una serie de homicidios basados en la realidad.

**PLANO DE LA HISTORIA**

	<b>Nombre o referencia</b>	<b>Características físicas</b>	<b>Características psicológicas</b>	<b>Acciones</b>	<b>Propósitos</b>
<b>PERSONAJES</b>	Andrés, ex novio de Angélica y sobrino del padre Ernesto	Joven entre 32 y 35 años. Estatura promedio, delgado y de rasgos afables.	Inconforme, celoso, rebelde.	Retrata a un tío y a su ex novia  Se involucra nuevamente con su ex novia, quien ahora tiene una enfermedad  Se contacta con el Padre Ernesto para	convertir su profesión de pintor en una forma de rebeldía contra el mundo  Recuperar a su ex pareja  Retomar su trabajo de pintor

				<p>hablar de sus nuevas decisiones</p> <p>Se reúne con el padre Ernesto en el restaurante Pozzetto</p> <p>Hace premoniciones a través de sus pinturas, que luego se hacen realidad</p>	<p>Reunirse con el padre Ernesto</p>
	<p>María, criada por el padre Ernesto</p>	<p>Mujer blanca, de caderas anchas y muslos firmes, ojos negros y largos mechones ensortijados del mismo color, cabellera abundante, nariz aguileña, boca delicada.</p> <p>Mide un metro con setenta centímetros.</p>	<p>Inconforme, decepcionada, vengativa, con sentido de culpa</p>	<p>vendedora de bebidas calientes paso a embaucar a sujetos adinerados para darse una mejor vida</p> <p>fue violada y luego sostuvo una relación lésbica</p> <p>Se reúne con el padre Ernesto en el restaurante Pozzetto</p>	<p>Ganar dinero para salir de la pobreza y abandonar la vida que lleva vendiendo bebidas</p> <p>Reunirse con el padre Ernesto</p>
	<p>Padre Ernesto, Sacerdote benefactor de María, tío de Andrés y amante de Irene</p>	<p>Delgado, uno setenta y cinco de estatura, cincuenta y tres años, ojos azules, cabello completamente blanco alrededor de las sienes y en la parte trasera de la cabeza</p>	<p>Buenos modales, amable e inclinado a compartir con los demás sus ideas. Se caracteriza por ser un sacerdote respetado en su gremio, con tendencias políticas de izquierda</p>	<p>Escucha las confesiones de un hombre que luego asesina a su familia</p> <p>Sigue el caso de una chica posesa</p>	<p>Dar consejos a las personas que acuden a él,</p> <p>se debate entre la fe y la lujuria.</p> <p>Dejar de ser sacerdote para</p>

				<p>Comparte sus preocupaciones con el padre Enrique</p> <p>Comunicar su inconformismo a su amante Irene</p> <p>Dejar el sacerdocio y reunirse con Andrés y María</p>	<p>Iniciar una vida con Irene</p> <p>Reunirse con María y Andrés</p>
	Campo Elías	45 años, cabello cortado al ras, estatura mediana, delgado, de rasgos comunes y corrientes	Solitario, misógino, altanero, rebelde	<p>Escribir el diario de su vida</p> <p>Asesinar a varias personas</p>	<p>Enseñarle al mundo su verdadera manera de ser</p>
	Pedro y Alberto	Miden cerca de uno ochenta de estatura, de contextura atlética y bien formada. De 25 o 28 años, cabello cortado a ras.	Ambiciosos	<p>Contactar a María y comenzar el negocio de drogar y robar personas</p> <p>Secuestran a los hombres que violaron a María</p>	<p>Robar a personas con la ayuda de María</p> <p>Ayudar a María en su venganza</p>
	Angélica	Debido al sida había perdido 12 kilos de peso, ojerosa, cabello corto al ras.	Quebrada, rota, de expresión nostálgica, con inclinación a una melancolía abstracta	<p>Desencadena los celos de Andrés</p>	<p>Reencontrarse con Andrés</p> <p>Encontrar una razón para luchar contra el SIDA</p>

	Manuel	Hombre de baja estatura, un poco pasado de peso, cabello corto y lleno de canas, ojos verdes, largos bigotes y magnífica sonrisa.	Rebelde, apasionado, lujurioso, irreverente	Busca a su sobrino Andrés para que le haga un retrato	Retratarse
	Irene	Cabello negro, senos altivos, caderas abiertas, piernas largas y perfectas, piel lisa y brillante, nalgas firmes y bien levantadas	Dulce, sincera, inocente	Combina las pasiones sexuales y las charlas con el padre Ernesto.	Hacer que el sacerdote caiga en cuenta de que ha vivido una vida de engaño al ocultar sus deseos y afectos por ella.
	Niña poseída	Cuerpo joven y voluptuoso, senos redondos y turgentes, cintura estrecha, caderas abiertas, rasgos de la cara finos, proporcionados, labios carnosos, cejas delgadas, ojos grandes, nariz recta, cabello largo en mechones dorados	Perversa, procaz.	Interpelar al Padre Ernesto en los dos momentos que es visitada por él.	Exponer al padre Ernesto

**ORGANIZACION TEMPORAL DE LA HISTORIA**

*(Describe secuencialmente las acciones representadas en la historia)*

-Vidas cotidianas de María, Andrés y Padre Ernesto (capítulos 1 a 4).

María: conoce a Pablo y Alberto- inicia su trabajo con ellos- violación- venganza

Andrés: Pinta al tío Manuel- Reencuentro con Angélica.

-Campo Elías, y Diario de un futuro asesino en el (capítulo 5).

Campo Elías: Expone su inconformismo con la sociedad- da sus clases de inglés.

-María, Andrés y Padre Ernesto, desenlace de sus infortunios (capítulos 6 a 9)

María: Venganza- relación lésbica- cambio de apartamento- llamada al padre Ernesto

Andrés: Cita con Angélica- discusión y ruptura del vínculo con ella- Encuentro con Campo Elías- llamada al padre Ernesto

Ernesto: Oficializa su retiro- Concertación de la cita con María y Andrés

-Campo Elías, encuentro de María, Andrés y Padre Ernesto y la masacre en el Restaurante Pozzetto (capítulo 10).

Lectura de párrafos de la novela El extraño caso del doctor Jekyll y Mr. Hyde- Retiro de sus ahorros- Visita a su estudiante y consiguiente asesinato- Regreso a su casa y asesinato de su madre- Asesinato de otros vecinos- Llegada al Restaurante Pozzetto

### **ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA HISTORIA**

*(Caracterice los espacios representados en la historia)*

-Bogotá: ambientada en la década de los 80. Se habla de desplazamiento y paramilitares, situación que adquirió relevancia por esa época. La persona de Campo Elías también ubica la historia en la época en que este comete la masacre en el Restaurante Pozzetto.

-Ciudad sombría donde llueve habitualmente, Con montañas y cerros que se levantan imponentes y solemnes, de calles nocturnas e interminables.

-Las lluvias evidencian en los riachuelos las basuras que arrojan los habitantes de la ciudad, convirtiéndola en un lugar sucio

-Plaza de mercado: gran cantidad de personas y de puestos de mercado, poco iluminada y con un olor a comida y verduras

-Plaza principal de Usaquén

-Avenida Circunvalar

-Avenida Boyacá

-Plaza Bolívar

-Motel Galaxia 2000

-Restaurante Pozzetto

## **MOMENTOS DE LA HISTORIA Y PREGUNTAS**

**(Banco de preguntas)**

PRIMER MOMENTO (Planteamiento)	SEGUNDO MOMENTO (Conflicto)	TERCER MOMENTO (Resolución)
<p><b>Lectura literal (preguntas)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿En qué espacio se sitúa la narración?</li> <li>2. ¿Cómo es ese lugar? Describirlo con detalles</li> <li>1. ¿Conocen ese lugar?</li> <li>2. ¿Cómo se describe el clima?</li> <li>3. ¿Hay lugares así en el lugar en el que vives?</li> <li>4. ¿Qué personas se encuentran normalmente ahí?</li> <li>5. ¿Cómo es la mujer de la que se habla?</li> </ol>	<p><b>Lectura literal (preguntas)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>6. ¿Cómo se describe el clima y la ciudad en los capítulos 4 y 5?</li> <li>7. ¿Cómo imaginas a Andrés a partir de las nociones que se pueden extraer del capítulo?</li> <li>8. ¿En qué trabaja Andrés?</li> <li>9. ¿Qué situaciones existen alrededor de Andrés?</li> <li>10. ¿Qué lugares se describen?</li> <li>11. ¿Qué decisiones ha tomado Andrés?</li> <li>12. ¿Qué tipo de ocupación desempeña María cuando cambia de trabajo?</li> <li>13. ¿Qué tipo de ocupación desempeña Campo Elías?</li> <li>14. ¿Qué personajes aparecen en el capítulo? Descríbelo</li> </ol>	<p><b>Lectura literal (preguntas)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Adónde se dirigen los personajes después de generar cambios en su vida?</li> <li>2. ¿Con quién se comunican los personajes para la cita en el restaurante?</li> <li>3. ¿Cómo lucen los personajes emocionalmente?</li> <li>4. ¿Cómo se describe el clima en los últimos capítulos?</li> </ol>
<p><b>¿Lectura inferencial (preguntas)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. ¿Qué relación tiene lo que hace el personaje en la plaza con el drama de su vida?</li> <li>11. ¿Qué hacen en ese lugar los personajes?</li> <li>12. ¿A qué ciudad de Colombia hace referencia?</li> <li>13. ¿En qué época inferes que se sitúa la historia?</li> <li>14. ¿Por qué María decide cambiar de trabajo?</li> <li>15. ¿Por qué Pablo y Alberto buscan a María?</li> <li>16. ¿Por qué María se siente mal en el lugar que trabaja?</li> <li>17. ¿Qué piensa Andrés de la sociedad?</li> </ol>	<p><b>Lectura inferencial (preguntas)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>18. ¿Qué sentimientos atormentan al padre Ernesto?</li> <li>19. ¿Por qué oculta su relación con Irene?</li> <li>20. ¿Qué lo lleva a decidir dejar el oficio?</li> <li>21. ¿Qué sentimientos hacen que Andrés decida contagiarse de sida con Angélica?</li> <li>22. ¿Qué papel cumple el sacerdote en la historia?</li> <li>23. ¿Qué papel desempeña un sacerdote en la realidad?</li> <li>24. ¿Por qué Campo Elías escribe su diario?</li> <li>25. ¿De qué manera se ve afectado el sacerdote en su oficio?</li> </ol>	<p><b>Lectura inferencial (preguntas)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué cambios se notan de los personajes María, Andrés y Ernesto de los primeros capítulos al último?</li> <li>2. ¿Por qué Ernesto se cita con Andrés y María?</li> <li>3. ¿Por qué María llama a Ernesto?</li> <li>4. ¿Por qué Campo Elías decide matar a su madre?</li> <li>5. ¿Cómo se siente Campo Elías con cada muerte?</li> <li>6. ¿Qué sucede en el restaurante?</li> </ol>

	<p>26. ¿Por qué crees que Andrés se expresa tanto sobre la ciudad y su historia?</p> <p>27. ¿Qué piensa el padre Ernesto de la sociedad y de la ciudad ?</p>	<p>7. ¿Por qué Campo Elías sonríe cuando ve a María, Ernesto y Andrés?</p> <p>8. ¿Qué relación puedes establecer entre el diario y los sucesos en el restaurante?</p> <p>9. ¿Cómo se articula la vida de los personajes y en torno a quienes?</p> <p>10. ¿Cómo lucen los personajes física y emocionalmente en los últimos capítulos?</p> <p>11. ¿Cuál es el desenlace final?</p> <p>12. ¿Qué elecciones tomaron los personajes en la novela?</p> <p>13. ¿Los personajes se sintieron conformes con sus decisiones?</p>
<p><b>Lectura crítica (preguntas)</b></p> <p>28.</p> <p>29. ¿Qué significa la expresión: “Las lóbregas tinieblas del Hades”?</p> <p>30. ¿Crees que estos personajes se parecen a personas de la realidad? Justifica la respuesta</p> <p>31. ¿Qué piensas de la actitud de los personajes presentes en el primer capítulo?</p> <p>32. ¿Qué esperas que pase a lo largo de la historia con los personajes?</p> <p>33. ¿Por qué crees que estamos leyendo esta novela en clase de filosofía?</p> <p>34. ¿Qué crees que sea existencialismo?</p> <p>35. ¿Consideras que existe la fe?</p> <p>36. ¿Cómo definirías la fe?</p>	<p><b>Lectura crítica (preguntas)</b></p> <p>10. ¿Qué significado le das al título “La vida es así” en el capítulo 7?</p> <p>11. ¿Consideras que Andrés representa un concepto existencialista? ¿sí? ¿no? ¿por qué?</p> <p>12. ¿Qué situaciones de la vida cotidiana se pueden representar con la idea de libertad?</p> <p>13. ¿Cómo podrías modelar una situación para que se represente a través de la libertad?</p> <p>14. ¿Según el video observado y explicación qué condiciones deben existir para representar la libertad?</p>	<p><b>Lectura crítica (preguntas)</b></p> <p>1. ¿Qué significado le das al título “Buscar e inventar de nuevo”?</p> <p>2. ¿Qué significado le das al título “Satanás”?</p> <p>3. ¿Consideras que los personajes pudieron elegir lo que querían ser?</p> <p>4. ¿Campo Elías actuó conforme a su libertad según la interpretación que se hace desde el existencialismo?</p> <p>5. ¿Qué razones cree usted que motivaron a Campo Elías a cometer los múltiples asesinatos? ¿Crees que</p>

<p>37. ¿crees que exista una buena y una mala fe?</p> <p>38. ¿Qué crees que sea tener mala fe?</p> <p>39. ¿conoces a alguien que utilice la expresión “usted si tiene muy mala fe”? ¿En qué momento la usa? ¿tú la identificas dentro de tus posibilidades de interpretación de ciertas acciones?</p> <p>40. ¿crees que María es un personaje existencialista, argumenta por qué?</p> <p>1. ¿Crees que María se merece otra vida? ¿Por qué?</p> <p>2. ¿Consideras que María es libre? Establece una relación con el concepto de libertad Sartreana.</p>	<p>15. Modele tres situaciones de la vida cotidiana, que se puedan realizar con la idea de libertad</p> <p>41. ¿Consideras que un sacerdote en la realidad podría sufrir por no hacer lo que quiere?</p> <p>42. ¿Si fueras un sacerdote qué cosas de ti crees que deberías esconder para actuar conforme a tu fe?</p> <p>43. ¿Qué aspectos del carácter del sacerdote son relevantes para hablar del concepto de mala fe?</p> <p>44. ¿Según la explicación dada sobre mala fe indique que condiciones deben existir para representarla?</p>	<p>sobre la base de esas motivaciones él eligió?</p>
---	---	--

**DISEÑO PROYECTO DE PRODUCCIÓN DE TEXTO (PPT).**

<p><b>NOMBRE DEL PROYECTO:</b></p>	<p align="center"><b>SATANÁS EL EXISTENCIALISTA</b></p>
<p><b>DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:</b></p>	<p>Con la socialización de la obra, se pretende trascender de la lectura inferencial a la crítico- contextual y de paso a la intertextual, ya que se documenta, en otras fuentes las explicaciones sobre la Libertad y Mala fe del existencialismo sartreano. De esta manera el proyecto consiste en la realización de un texto argumentativo por parte del estudiante, que le permita correlacionar un personaje de la obra con lo que comprendió de los conceptos de Libertad y Mala fe. Su trabajo será publicado y comentado por sus compañeros.</p> <p>Se sugiere a los estudiantes hacer la lectura contextual de la temática evidenciadas en la obra, especialmente en el carácter y las situaciones de los personajes, de los cuales deberán hacer una caracterización existencialista de acuerdo con alguno en especial, elegido a su criterio. Para la actividad de cierre se les pedirá a los estudiantes que publiquen sus trabajos en la página oficial del colegio o su página de Facebook. Cada estudiante deberá hacer como mínimo 2 comentarios del ensayo de dos de sus compañeros. Los comentarios deberán ser respetuosos y atendiendo a la pertinencia del análisis. De esta manera se evaluarán entre ellos mismo.</p> <p>La publicación de sus trabajos tiene el propósito de que los estudiantes puedan sentir que el conocimiento que producen tiene una continuidad, puede ser útil y significativo. Las redes sociales pueden servir como herramientas didácticas en las que los estudiantes interactúen con sus actividades formativas.</p>

<b>OBSERVACIONES:</b>	



# PROGRAMACIÓN DE CONTENIDOS, METAS Y DESEMPEÑOS

## SECUENCIA DIDÁCTICA | PRÁCTICA DOCENTE



INSTITUCIÓN EDUCATIVA	ASIGNATURA	DOCENTE	DURACIÓN		GRADO	PERIODO
			# SESIONES	TIEMPO POR SESIÓN		
X	FILOSOFÍA	SEBASTIÁN NARVÁEZ MORALES- JADER BETANCOURT	16	100 minutos	11	X

**TÓPICO GENERATIVO / NOMBRE DE LA SECUENCIA**

EJE CONCEPTUAL		CONCEPTOS		EJES CONTEXTUALES			
				Analítico	Estético	Comunicativo	Ético
<b>Compre</b>	<b>nsión y producción de texto</b>	<b>META</b>	Establece las relaciones entre la novela <i>Satanás</i> y los conceptos mala fe y Libertad del Existencialismo Sartreano	<b>Desempeños</b>			
				(Al menos dos por eje contextual: uno cognitivo, del saber y otro procedimental, del hacer)			
			Relaciona los significados de los textos que se le presentan con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos en que se han producido.  Redacta un texto argumentativo a partir de su lectura de apartados de textos filosóficos como: <i>El existencialismo es un humanismo</i> y <i>El</i>	Socializa preguntas sobre el texto literario para promover la discusión y generar nuevas preguntas filosóficas.  Analiza, a partir de los conceptos	Compara temáticas y contextos relacionando la novela seleccionada con otros medios simbólicos como el cine y la música.  Interpreta elementos del existencialismo que están presentes en la información que difunden los medios masivos y	Identifico diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos: étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo en la sociedad colombiana a partir de la novela <i>Satanás</i> de Mario Mendoza.	

				<p><i>ser y la nada</i> de Jean Paul Sartre y su lectura de la novela <i>Satanás</i>.</p> <p>Participa activamente en un debate sobre nuevas interpretaciones de textos filosóficos como <i>El ser y la nada</i> de Jean Paul Sartre en relación con la novela <i>Satanás</i>.</p> <p>4. Expresa de manera oral y escrita su dominio del concepto: Libertad desde Sartre, ejemplificando a partir de un personaje presentado en la novela <i>Satanás</i>.</p> <p>4. Expresa de manera oral y escrita su dominio del concepto: Mala fe desde Sartre, ejemplificando a partir de un personaje de la novela <i>Satanás</i>.</p>	<p>filosóficos discutidos en clases, formas estéticas como metáforas, analogías, entre otras presentes en los textos abordados.</p>	<p>adopta una posición crítica frente a ellos.</p>	<p>Argumento en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.</p>
--	--	--	--	--	---	--	---

## 12. CONCLUSIONES

Lo anterior, análisis y propuesta de secuencia didáctica para la comprensión de Libertad y Mala fe en el existencialismo sartreano a partir de la novela *Satanás* de Mario Mendoza” nos ha dejado como resultado las siguientes conclusiones:

La estética de la novela *Satanás* (2002) de Mario Mendoza, encarna el existencialismo sartreano y es susceptible de ser abordada en la enseñanza de los conceptos, dado que en el análisis de la obra a la luz de los conceptos Libertad y Mala fe se evidencian ejemplos que permiten comprender el existencialismo sartreano en la obra. Además de esto, la relación que desde el inicio se establece entre Literatura y Filosofía permite hablar desde escenarios como las Pruebas Saber y los intereses de los estudiantes manifestados en la encuesta de percepción.

Por otro lado, la literatura, que tiene en su materia la formalización y creatividad que permiten los recursos del lenguaje, tiene por sí misma aquellas competencias que el estudiante necesita desarrollar para entender la filosofía. No se trata sólo de ofrecer una obra literaria para ser leída a la luz de un concepto filosófico, se trata esencialmente de reconocer la pertinencia que tiene el lenguaje en la construcción de elementos que permitan hacer más comprensible y dinámico algo.

El diseño de la secuencia didáctica desde el ejercicio de la lectura, con sus cualidades y recursos para el ejercicio de la enseñanza de los conceptos filosóficos, también permite articular competencias en lenguaje, de la misma reflexión sobre las reglas y construcción de unos textos, de oraciones, de frases, que desemboquen en la adecuada formulación de argumentos. De aquí la insistencia en que la obra literaria despliega los usos y formas en que se puede articular el lenguaje, y en la medida que esta ofrece la forma y el contenido, los estudiantes pueden enriquecer sus habilidades lingüísticas, que por supuesto tendrán incidencia en la forma en que expresen y entiendan la filosofía como un objeto de estudio que puede llegar a mejorar los hábitos y formas de lectura del estudiante. En segundo lugar, se promueve el desarrollo de competencias en lenguaje como: relacionar los significados de textos que se le presenten al estudiante con los contextos sociales, culturales, políticos y económicos; comparar temáticas y contextos relacionando la novela con otros medios simbólicos; e interpretar elementos de carácter existencial en la información que difunden los medios masivos, adoptando una posición crítica frente a ellos.

También es fundamental reconocer en la obra literaria *Satanás* una oportunidad para cultivar desempeños en el orden del ser, pues los estudiantes entran en contacto con un escenario narrativo que les permite identificar diferentes grupos humano, tomando posición frente a ellos y reconociéndolos en su contexto. La novela puede generar en el estudiante posibilidades de interpretar el sitio donde vive, las problemáticas de las personas, los conflictos históricos y las crisis de un país como Colombia. Es importante que en la medida que se enseñe en el aula, el estudiante pueda también pensar el mundo y pensarse a sí mismo en él, discutiendo paradigmas, asociando situaciones que interpreta en un medio con otros medios y con su realidad.

En tercer lugar, la filosofía como saber escolar cobra sentido en el quehacer analítico del estudiante, dado que el estudiante ya va a tomar la literatura no solo para generarle emociones sino, como un trabajo investigativo, en el que sentir y pensar se manifiestan.

Los docentes y estudiantes que asuman este diseño, probablemente notarán que la obra literaria va más allá de un instrumento y que al trabajar desde la literatura, tanto el docente como el estudiante pueden descubrir que "*Satanás*" puede ser el camino para negarlo y emprender un proyecto diferente.

Con este trabajo se concluye finalmente que, a partir de la enseñanza desde la literatura también se está pensando en los por qué y para qué de la enseñanza de la filosofía en el contexto educativo colombiano.

# Bibliografía

- ALFERILLO, P. (2020). *La mala fe*. Bogotá: Revista científica de la Universidad Javeriana.
- ALONSO, J. (1985). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*. España: Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁLVAREZ NARVÁEZ, N. M. (2018). *Macro proyecto: mi mundo es un cuento. Estrategia didáctica para fortalecer la comprensión lectora de Lenguaje del grado 3, Matemáticas en grado 5, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales del grado 7, de la Institución Educativa Nuestra señora del R*. Colombia: Universidad Santo Tomás.
- ÁLVAREZ, G. L. (2009). *La conciencia como libertad infinita*. España: Universidad de Murcia.
- ARTIAFAS, M. (2006). *Literatura como fuga y encuentro: Crítica y propuesta para una enseñanza interdisciplinaria*. México: Revista Diálogos Educativos.
- AVELLANEDA, L. O. (2015). *La construcción narrativa de la ciudad; una mirada a lo literario y las representaciones de la vida cotidiana en Bogotá a través de la novela "Satanás" de Mario Mendoza*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- BOWRA, C. M. (2005). *Historia de la literatura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- COLOMBIA, C. D. (2009). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá.
- COLOMER, T. (2013). *Para qué enseñar literatura*. Venezuela: Santillana.
- CONDE CABEDA, J. e. (1998). *Interdisciplinariedad de las áreas en educación primaria. La educación física. Refuerzo del área de lengua castellana y literatura*. España: Educación Física y deporte.
- DÍAZ, B. A. (2017). *Secuencia de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas?* Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- EAGLETON, T. (1998). *Introducción a la teoría literaria*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- FERNANDEZ, L. C. (2017). *¿Para qué servimos los filósofos?* Colombia: Catarata.
- FERNANDEZ, V. E. (2006). *Kierkegaard, Sartre y las conductas de Mala Fe*. Argentina: A Parte Rei: Revista de Filosofía.
- G, G. (2014). *Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias con el apoyo de un recurso TIC*. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- GAITÁN RIVEOS, C. e. (2018). *Orientaciones pedagógicas para filosofía en la Educación Media*. Colombia: MEN.

- GAITÁN, R. C. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Filosofía en la educación media*. Bogotá: MEN.
- GARCÍA, M. V. (2011). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje en la educación a distancia*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- GAVILÁN, J. (2013). *Breve historia de la filosofía*. México: Editorial Luminosa.
- GONZÁLES BARAJAS, M. T. (2010). *La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE*. Bogotá: Universidades.
- GORDILLO ÁLVAREZ, V. L. (2009). *Sartre: la conciencia como libertad infinita*. España: Universidad de Murcia.
- GOVEA, M. a. (2018). *Jean Paul Sartre: breves reflexiones sobre su pensamiento anticolonial*. Maracaibo: Fondo editorial de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt.
- HERNANDEZ, R. G. (2008). *Los constructivismos y sus implementaciones para la educación*. México: Perfiles.
- ICFES. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER*. Bogotá: MEN.
- JIMÉNEZ, M. (2011). *Para una relación proteica: Literatura y Filosofía*. Tropelías. Revista de Teoría de la literatura y la literatura comparada.
- JIMÉNEZ, M. M. (2011). *Teoría y crítica sobre la novela existencialista*.
- JONNAERT, P. (2001). *Competencias y socioconstructivismo. Nuevas referencias para los programas de estudio*. Montreal: UQÁM.
- KUNDERA, M. (1986). *El arte de la novela*. Barcelona: Tusquets.
- LEGUIZAMÓN OLIVEROS, J. G. (2006). *Del examen de filosofía a la prueba de Lectura Crítica: la enseñanza de la filosofía en la educación media*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MARTÍNEZ, M. J. (2011). *Teoría y crítica de la novela existencialista*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- MEN. (2013). *Sistema Nacional de Evaluación de la Educación*. Colombia: ICFES.
- MEN. (2017). *Caminos de lectura y escritura: Secuencias didácticas para los grados 8 y 9. Series ríos de letras. Manuales y castillas. Plan nacional de lectura y escritura*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia.
- MENDOZA, M. (2002). *Satanás*. Colombia: Planeta.

- MORA, A. (s.f.). *Filosofía y literatura en Sartre*. Costa Rica: Revista de filosofía Universidad de Costa Rica.
- MORENO, A. J. (2005). *De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura. Reflexiones para una nueva educación literaria*. Madrid: Espéculo: Revista de estudios literarios.
- MOTTA, R. (2002). *Complejidad, educación y transdisciplinariedad*. Santiago de Chile: Universidad Bolivariana.
- NAVARRO, J. (2020). *Definición de secuencia didáctica*.  
<https://www.definicionabc.com/comunicacion/secuencia-didactica.php>.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Sin fines de lucro. Porque la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Lats Editores.
- ORMROD, J. E. (2005). *Aprendizaje humano*. Madrid: Person Education S. A.
- PAZ, O. (2003). *El arco y la lira*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PÉREZ ABRIL, M. y. (2013). *Sistematización de una práctica pedagógica para la comprensión lectora de la novela "Satanás" a través de una secuencia didáctica, en estudiantes de grado noveno de EBS de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- QUINTERO, C. A. (2016). *Filosofía y Literatura: una experiencia de encuentro en la infancia*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- RAMIREZ HERNADEZ, I. E. (2011). *El compromiso ético del docente*. México: Escuela Normal Superior de Veracruz.
- REPÚBLICA, C. C. (2009). *Constitución política de Colombia*. Bogotá: Editorial Cupido.
- SARTRE, J. (1993). *El ser y la nada*. Buenos aires: Altaya.
- SARTRE, J. P. (2020). *El existencialismo es un humanismo*. [https://www.ucm.es/data/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El\\_existencialismo\\_es\\_un\\_humnismo.pdf](https://www.ucm.es/data/docs/241-2015-06-16-Sartre%20%20El_existencialismo_es_un_humnismo.pdf).
- TAPIA, J. A. (2005). *Claves para la enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- WAHL, J. (2006). *Introducción a la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ZULETA, E. (2007). *Tribulación y felicidad del pensamiento. El elogio de la dificultad y otros ensayos*. Bogotá: Ariel.

## LISTA DE ANEXOS

### Anexo A.

Tabla para el estudiante. Aquí se consignan datos de los videos que se ven en la secuencia didáctica

	Institución Educativa	FECHA	
	CLASE:		
	FICHA DE ANALISIS PARA EL ESTUDIANTE	Grado	11
			
Estándar:			
	Título del vídeo		
	Duración		
<b>Antes de proyectar el video</b>			
1. De acuerdo al título ¿cómo te imaginas el video?			
<b>Inicio del Video (los primeros minutos)</b>			
2. Mirando el inicio del video puedes suponer de que trata el video?			
<b>Antes de proyectar el final del video</b>			
3. Mirando el título, la primera imagen y la fuente del video puedes suponer cómo terminará el video?			
	Respuesta		
<b>Al finalizar de observar el video</b>			
4. ¿De qué trata el video? Has una lista de palabras que consideres importantes para la reconstrucción del video			
5. ¿Cuál crees que es la intención de tu profesor al proyectar este video?			
6. ¿Cuáles son los problemas que se presentan en el video?			
7. ¿Qué temas podemos apreciar como más relevantes en el video?			
8. De manera concreta o a modo de lista escribe ¿Qué nos enseña el video?			
<b>Actividades</b>			
9. Escribe un aspecto del video con el que no estés de acuerdo o una corrección que le harías al video Resume el video mediante un gráfico, mapa conceptual o dibuja lo que más te gusto del video.			
<b>Nombres y Apellidos del estudiante:</b> <b>Diseñado por: Jhon Jader Betancourt y Sebastián Narváez Morales</b>			