

Angustia como posibilitadora de construcción de nuevos sentidos: reflexión sobre la
angustia existencial en la educación

Trabajo para optar al título de
Licenciada en Filosofía

Modalidad de trabajo: Monografía
Línea de investigación: Filosofía de la Educación, Formación y Didáctica

Presentado Por:
María Alejandra Angulo Ocampo

Cód. 2021232004

Director:
Germán Ulises Bula Caraballo

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Humanidades
Departamento de Ciencias Sociales
Licenciatura en Filosofía
Bogotá D.C

Dedicatoria

Las palabras se escapan cuando de agradecer se trata. Finalizar este proceso me permite mirar hacia atrás y notar que la filosofía me ha transformado, me habita, me conmueve, me mueve, me atraviesa y, sobre todo, me permite estar en el mundo de la manera en la que quiero estar, no de otra. Gracias de la manera más sincera que puedo, desde mis adentros, desde lo que las palabras me permiten expresar:

Tata, gracias por sostenerme cuando pasaba horas frente al computador. A pesar de mi estrés y hacer muecas. Gracias por cada tinto y cada almuerzo que lleve durante estos cinco años. Por la bendición de las mañanas y el beso de buenas noches.

Mamá, papá, espero un día devolver cada cosa que han hecho por mí. Gracias por hacerme una mujer fuerte y decidida. Nico, creces muy rápido. Gracias por hacerme reír cuando sentía que el mundo pesaba. Ver anime juntas y siempre buscar la manera de entenderme.

Lunita, tú estuviste junto a mí las noches donde los textos parecían eternos. Tu compañía es la máxima expresión del amor.

Mis amigos, cada uno sabe lo mucho que agradezco cada cosa que hacen por mí. Es inevitable la nostalgia. Añoro las tardes, los juegos, las risas; Gabo, Elkin, Diego, agradezco a la filosofía haberme permitido conocerlos y llamarlos amigos. Hacen que la estancia aquí sea más amena.

Stefanny, neni, mi amiga, mi mejor amiga, compañera, colega, fue la primera persona a la que le conté mi idea. Me apoyo desde el primer momento, a ella que le debo tanto solo me queda resaltar la infinita admiración y, sobre todo, la infinita gratitud. Cada clase juntas; exposición, entrega, risa, baile, crisis, café, volvería hacer esa ponencia de Santo Tomás una, y otra vez. Gracias por estar.

Felipe, gracias por ser mi confidente, cómplice, por las palabras de aliento, la comida mientras escribía, borraba, escribía. Cuidar de mí, de mis ideas, sostener mi incertidumbre, alivianar la vida, recordarme diariamente que era capaz, ser mi soporte en los días que pensaba no poder, gracias por el amor.

Profesor Germán Bula, gracias. Sin usted me habría perdido en el camino. Me escucho, me comprendió y me acompañó de la manera más asertiva, cuidadosa, comprometida y amable. Es un filósofo que admiro profundamente.

Profesores y profesoras que acompañaron mi proceso de manera académica y afectiva, allí encontré un hogar, pude expresar mis ideas, equivocarme, aprender, desaprender, confiaron en mí y me permitieron encontrarme. Gracias, María Clara, Juana, Pablo.

Gracias a la angustia existencial.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción.....	5
Capítulo primero: salud mental en la educación de Colombia	12
1.1. Introducción	12
1.2. Salud mental en la escuela colombiana	12
1.3. La angustia en la educación	17
1.3.1. <i>Angustia y ansiedad</i>	17
1.4. Angustia clínica.....	19
1.5. Conclusión.....	23
Capítulo segundo: la angustia filosófica	26
2.1. Introducción	26
2.2 Kierkegaard: pecado y angustia.....	27
2.3. Sensibilidad, armonía y tiempo.....	31
2.3.1. <i>Sensibilidad</i>	32
2.3.2. <i>Armonía</i>	33
2.3.3. <i>Armonía y autenticidad</i>	33
2.3.4. <i>Armonía, deseo e ignorancia</i>	35
2.3.5. <i>Tiempo</i>	38
2.4. Negación, vacío y adaptación	42
2.5. Conclusión	46
Capítulo Tercero: la sensibilidad hacia la angustia existencial: rol del profesor	47
3.1. Introducción	47
3.2. Una nueva comprensión de la angustia en la escuela.....	48
3.3. El valor formativo del “malestar”	50
3.4. El rol del profesor de filosofía como mediador sensible	52
3.5. Conclusiones	55
Referencias	57

Introducción

Este trabajo de grado parte de una preocupación personal frente al tema de la salud mental en las instituciones educativas. Tras diversos estudios, se ha afirmado que, después del año 2020, el interés por atender la salud mental aumentó de manera significativa, especialmente luego de conocerse múltiples casos de diagnósticos relacionados con enfermedades mentales durante la pandemia y la pospandemia.

Para ello, la presente investigación se sitúa en el contexto educativo de la educación básica secundaria. Es importante aclarar que comprender de manera exhaustiva las causas empíricas de la crisis actual de salud mental escolar implicaría un esfuerzo analítico que excede los alcances metodológicos de este trabajo. En su lugar, el interés se centra en examinar críticamente el enfoque institucionalizado que lidera los proyectos, normativas e intervenciones en las instituciones educativas: la psicología clínica. Desde este marco, se busca exponer cómo la racionalidad clínica escolar tiende a identificar la angustia clínica y la angustia existencial como fenómenos equivalentes, e incluso como sinónimos, patologizando vivencias que pertenecen al segundo orden. Con esta propuesta teórica y pedagógica no se pretende restar valor a la intervención clínica necesaria para el tratamiento de trastornos graves ni romantizar el sufrimiento; por el contrario, la principal motivación de este trabajo es esclarecer porque se solapa la angustia clínica con la angustia existencial.

Después de la pandemia la salud mental fue una problemática de gran relevancia en distintos sectores del país, el siguiente análisis se realizará desde el contexto educativo. La pandemia y sus secuelas contribuyeron a visibilizar problemáticas que ya existían, pero que anteriormente no fueron identificados con la misma eficacia. En el año 2023, por ejemplo, se reconocieron posibles focos que coincidían con la reproducción de diagnósticos en estudiantes de secundaria, el senador Roberth Daza señaló en una entrevista que “el estrés académico, el acoso escolar, los cambios familiares, las presiones sociales y el acceso a las nuevas tecnologías” (Daza Guevara, 2025). Siendo estas causas evidentes para identificar problemas de salud mental, no solo el senador sino múltiples disciplinas se han interesado por la comprensión de la problemática de los estudiantes, y la recolección de la información ha sido posible gracias a los estudios realizados después de la pandemia, los cuales permitieron analizar de manera más profunda la salud mental.

Una muestra de ello es la formulación y promulgación de normativas como la Ley 2383 de 2024, orientada al fortalecimiento de la atención en salud mental. Esta ley busca promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en niños, niñas y adolescentes de instituciones educativas, y la Ley 2491 de 2025 aprobada en julio de 2025, se enfoca específicamente en garantizar la incorporación de componentes socioemocionales en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

Diversos estudios estadísticos y planes de acción evidencian que, en el manejo conceptual de la salud mental en contextos educativos, existe una fuerte presencia de la psicología clínica, lo cual conlleva a una constante patologización de los estudiantes y jóvenes (Franco, 2023; Cruz Lopera, 2023; Gutiérrez González, 2025; Londoño Laura, 2025). De fondo, esta labor resulta necesaria e importante, en la medida en que permite la prevención, identificación, seguimiento, tratamiento, orientación y acompañamiento de los casos que así lo ameriten. En el año 2023, en Brasil, y a partir de la preocupación manifestada por psicólogos clínicos y algunos psiquiatras, se realizó un estudio con 100 pacientes que presentaban diferentes diagnósticos. Estos pacientes fueron atendidos en el ambulatorio general de ansiedad y de trastornos afectivos del adulto del Instituto de Psiquiatría del Hospital de Clínicas de la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo. Tras el estudio, los resultados fueron útiles para llevar la investigación a escenarios adolescentes publicados en un artículo bajo el nombre de *Un estudio sobre el concepto de angustia*. Allí se realizó una descripción y significación de la angustia como síntoma de la depresión, no solo en este artículo se pueden encontrar definiciones similares de la angustia, en múltiples fuentes de la literatura clínica podemos rastrear y comprender el significado. Esto da cuenta de la manera en la que es entendida generalmente la angustia y de la significación de la psicología clínica y psiquiatría.

Este enfoque ha sido trasladado, en gran medida, a los escenarios educativos actuales, influyendo en la manera en que se interpretan y abordan las experiencias de los estudiantes. Desde esta perspectiva, la angustia suele ser comprendida principalmente como un síntoma asociado a trastornos emocionales o afectivos, lo que conduce a su abordaje prioritariamente desde categorías diagnósticas, protocolos de intervención y estrategias de tratamiento clínico.

Si bien este marco resulta fundamental para la atención, prevención y acompañamiento de los estudiantes, también puede derivar en una comprensión limitada de las experiencias

subjetivas, al reducir la angustia a una manifestación patológica que debe ser corregida o eliminada. En este sentido, las vivencias de incertidumbre, desorientación, miedo o cuestionamiento existencial tienden a ser interpretadas únicamente como indicadores de riesgo o disfuncionalidad, y desde ese problema de generalidad es que este trabajo pretende proponer la separación conceptual de la angustia clínica y existencial.

El concepto de angustia clínica está fundamentado en estudios, manuales, artículos; es un concepto a una experiencia sintomática negativa. El siguiente análisis no pretende negar su significación y asignación médica, pero si se busca proponer que hay una necesidad de distinguir la angustia clínica de la existencial. Aún más, se busca comprender su diferencia y exponerla porque así puede evitarse una confusión y torpeza para designar qué tipo de angustia se comprende en las aulas hoy día. Ya que uno de los principales intereses de la siguiente investigación está guiado bajo la sospecha de que hay “apresurados diagnósticos”, es decir, puede confundirse a menudo la angustia existencial por angustia clínica, es verdad que pueden tener similitudes, pero no significa que sean iguales o incluso sinónimos. Y al no tener esto lo suficientemente claro ha dejado como resultado que quizá se asimile todo lo angustiante con lo clínico y no como la posibilidad de la angustia existencial que puede producir un tipo de desarrollo personal.

La concepción clínica de la angustia no es equivalente ni asimilable al concepto desarrollado por Soren Kierkegaard, o en general a la filosofía existencial. En efecto, la angustia no se entiende principalmente como una patología, es una experiencia constitutiva de la existencia humana, vinculada con la libertad, la responsabilidad y la posibilidad. Desde esta perspectiva, la angustia no representa únicamente un problema a resolver, puede entenderse también como una condición que posibilita la reflexión, la toma de conciencia de sí y la construcción del sentido de la propia vida.

De este modo, la presente investigación se propone recuperar esta comprensión filosófica de la angustia para que sea considerada en las aulas con el fin de reflexionar críticamente sobre su lugar en los contextos educativos y explorar su potencial formativo. Se propone comprender la angustia como una posibilidad formativa que atraviesa los procesos educativos, no como un contenido específico o modular que deba ser enseñado de manera

aislada. Se opta por la construcción de una enseñanza orientada al reconocimiento y cuidado de sí.

La angustia como concepto filosófico ofrece una percepción que busca comprender un estado dentro de la existencia humana, se ha trabajado desde la educación en la disciplina del psicoanálisis y la filosofía existencial como se verá en los capítulos posteriores. Dada la carga semántica del concepto, tanto clínica como social, cultural, disciplinar e histórica, la pregunta problema que guiará esta investigación es: —¿Cómo distinguir la angustia clínica de la angustia existencial en contextos de aula y cómo puede abordarse la segunda? —

Esta es una pregunta que requiere una aproximación interdisciplinar y, por este motivo, está pensada especialmente para los profesores y profesoras de filosofía. La cuestión tiene dos entradas: I) una pedagógica, en el sentido de una reflexión situada en el contexto de aula; y II) una filosófica, referida a la angustia existencial, ya que en última instancia se trata de una pregunta de carácter existencial e individual.

Cuando se piensa la angustia en los espacios educativos, se tiende a relacionarla con aquello que debe evitarse o a lo que se debe prestar menor atención. En muchos casos, parece buscarse una vida “sin angustia”, como si esta representara únicamente un obstáculo para el bienestar, sin advertir que su negación puede constituir un problema mayor.

En palabras de Byung-Chul Han, en *La sociedad del cansancio* (2010), “estos estados psíquicos son precisamente característicos de un mundo que es pobre en negatividad [...] son fruto de una ‘sobreabundancia’ de positividad” (Han, 2012, p. 72). Desde esta perspectiva, negar la angustia no asegura plenamente el bienestar; más bien debilita la posibilidad de comprenderla como un estado que puede potenciar el descubrimiento de sí. En este sentido, la equiparación constante de la angustia clínica y la angustia existencial impide distinguir entre ambas y, por tanto, reconocer la particularidad de cada una. Como resultado, su potencial formativo queda inexplorado y la búsqueda incesante de positividad termina imponiéndose como respuesta privilegiada, aun cuando esta misma dinámica contribuya a empobrecer la experiencia y a reducir la comprensión de la angustia a un problema que debe ser eliminado.

La angustia existencial, en tanto condición constitutiva del ser humano, suele ser silenciada y desatendida dentro de los entornos educativos actuales. Este ocultamiento constituye un error pedagógico relevante, pues no solo puede derivar en una pérdida progresiva del sentido de sí en el estudiante, sino también, en casos más complejos, en la clausura de un auténtico proceso de autocomprensión. Frente a esta situación, la apuesta filosófica de esta investigación no se limita a agudizar la sospecha sobre las lógicas de patologización escolar; propone, fundamentalmente, posibilitar el reconocimiento normativo y existencial de la angustia y, de manera simultánea, reivindicar el aula como un espacio de hospitalidad.

La reducción del concepto de angustia a una perspectiva exclusivamente patológica genera, a su vez, otro problema: los y las estudiantes tienden a ser percibidos como poco capaces de aprender de sus propios estados emocionales y, por ende, existenciales. Esto conduce, en muchos casos, a privilegiar únicamente la instrucción en técnicas de regulación emocional, dejando de lado la posibilidad de reconocer la angustia como parte constitutiva de la existencia humana.

Cabe señalar que dichas estrategias resultan fundamentales en determinados contextos y situaciones, especialmente cuando están en juego el bienestar y la salud mental de los estudiantes. Los abordajes clínicos y terapéuticos cumplen, en este sentido, una función indispensable en la prevención, el tratamiento y el acompañamiento de casos que así lo requieran.

No obstante, limitar la comprensión de la angustia exclusivamente a estos marcos puede empobrecer su sentido formativo. Asumirla no solo como un obstáculo, sino también como una experiencia necesaria y potencialmente formativa, abre un horizonte pedagógico distinto. Al reconocerla como una característica de la condición humana, se hace posible pensarla como una apertura hacia la posibilidad capaz de favorecer procesos de enseñanza de sí que contribuyen a la comprensión de la existencia y a la apertura hacia lo nuevo.

El objetivo del presente texto es comprender la relevancia de la angustia existencial como un elemento potencialmente necesario en el proceso del descubrimiento de sí y del mundo. Dentro de la asignatura de filosofía en la educación secundaria y media cabe preguntarse si, desde la enseñanza de la filosofía, estamos formulando las preguntas adecuadas o si, por el

contrario, estamos abandonando la fuerza conceptual que implica la angustia existencial, ¿se adapta cómo tema curricular o cómo experiencia existencial humana?

En efecto, la angustia existencial no solo remite a un estado que debe ser gestionado como la angustia clínica, sino que también puede comprenderse como una experiencia que provoca una actitud inquieta ante la vida, que impulsa la *confrontación* con el mundo y con sus acontecimientos. En este sentido, el *desbalance* puede surgir en la relación entre enseñanza y aprendizaje mediada por el maestro abre la posibilidad de que emerja una búsqueda por la construcción de sentido en la vida y para la vida.

Dentro de las aulas y el contexto educativo hay una fuerte comprensión conceptual de la angustia desde la concepción psicológica clínica (como ya se mencionó, un síntoma patológico), esto provoca que quizá las propuestas conceptuales y pragmáticas filosóficas no están del mismo modo presentes ante las crisis y pérdida del sentido que puede provocar la angustia. Se ha cometido un error que indica una desatención importante al concepto como algo que no es netamente sintomático sino propio existencial del humano, no se habla de la necesidad de abrazar la angustia como una característica de su propia condición humana y de existencia que pueda posibilitar la enseñanza, y su relación en la vida.

En particular, se considera que la angustia requiere un abordaje desde diversas disciplinas, especialmente desde aquellas vinculadas directamente con la educación. En este sentido, la filosofía y la pedagogía se presentan como campos óptimos para reflexionar sobre la angustia, esto no desde un solo enfoque problemático, se pretende resaltar como una experiencia significativa de la existencia que puede producir desarrollo personal significativo.

El desarrollo de este trabajo está estructurado en tres momentos que responden a una progresión conceptual y reflexiva. En primer lugar, se presenta un cuadro general de la salud mental en el aula desde el contexto de Bogotá, Colombia, a partir del análisis de estadísticas pospandemia y de su estado actual, con el propósito de situar el problema en su dimensión social e institucional. A partir de este panorama, se busca también dar claridad al uso del concepto de angustia clínica, tal como será entendido a lo largo del escrito. En segundo lugar, se aborda la angustia existencial mediante una recopilación y revisión de distintos autores que la han trabajado desde la filosofía existencial, junto con algunas posturas, y reflexiones

provenientes del psicoanálisis. Este recorrido teórico permite ampliar la comprensión de la angustia existencial y no tener únicamente la angustia clínica como punto de partida.

Finalmente, se desarrolla el rol de los profesores como actores fundamentales en el acompañamiento de estas experiencias, con la propuesta de posibles estrategias para dialogar con la angustia existencial en la práctica educativa. En este apartado se propone al docente como un mediador sensible que, desde su rol pedagógico, puede favorecer espacios de escucha, comprensión y orientación frente a las experiencias emocionales y existenciales de los estudiantes.

A lo largo del trabajo, emergen preguntas orientadoras como: ¿es necesario ser docente o filósofo para asumir la pregunta por la angustia existencial en el contexto de aula? Linares Huertas en su trabajo doctoral, afirma que, “El tutor debe ser consciente de su incompletud y hacer ver al discípulo la suya propia, avivando su impulso a la mejora sin pretender erigirse como modelo de imitación” (Linares Huertas, 2019, p. 174). Aquél que confronta su angustia existencial es consciente de ella, y, es lo idóneo para el acompañamiento.

Estas inquietudes atraviesan el desarrollo del texto y dan cuenta de una preocupación constante por comprender la delgada distinción entre la angustia clínica y la existencial, en la medida en que ambas implican formas distintas de proceder, interpretar y acompañar las experiencias de los estudiantes.

Capítulo primero: salud mental en la educación de Colombia

1.1.Introducción

Este capítulo examina por qué resulta problemático que la angustia, comprendida principalmente como concepto y síntoma desde una perspectiva clínica y patologizante, haya adquirido un mayor reconocimiento dentro del ámbito educativo. Una de las principales consecuencias de este énfasis es que, al escuchar la palabra “angustia”, se tienda a asociarla de manera inmediata con significados negativos, vinculados al malestar, al trastorno o a la enfermedad.

Sin desconocer la importancia de la psicología clínica, ni el valor fundamental del diagnóstico y el tratamiento de los padecimientos mentales, este capítulo tiene como propósito ofrecer un rastreo del lugar que ha ocupado la angustia clínica en las instituciones educativas, así como aclarar su especificidad frente a la angustia existencial. De este modo, se busca evidenciar que ambas no son equivalentes y que su confusión puede generar dificultades en los procesos de comprensión y acompañamiento de los estudiantes. En ese sentido, el capítulo estará dividido en dos partes; la primera, será un breve recuento de cómo llegó la salud mental a ser ley, y por qué está ley involucra directamente a las instituciones educativas; la segunda, a partir de las leyes existente y aplicadas, se revisará el concepto de angustia desde una perspectiva clínico – patológica, ¿por qué desde esta disciplina? Porque la angustia en la salud mental se entiende desde esta disciplina mayoritariamente. Así que antes de iniciar con una propuesta de la angustia existencial en la educación, es de suma importancia comprender la posición actual del concepto en los espacios educativos.

1.2.Salud mental en la escuela colombiana

Este breve apartado tiene como propósito rastrear el cuándo y cómo la salud mental llegó como ley al país, asunto que tiene menos de 15 años, además durante y luego de la pandemia ha tomado fuerza y visibilidad llegando a distintos sectores. Este reconocimiento tiene la intención de demostrar la necesidad de pensarse que rol tiene la angustia en las discusiones de ley de la salud mental junto con su espacio en las aulas. La manera en la que es entendida

la salud mental tiene bases sólidas en estas leyes, así que, para comprender cómo usamos el concepto en la actualidad debemos revisar brevemente la ley.

En el año 2013 se aprueba la primera ley de salud mental en Colombia, la Ley 1616 del 2013, esta ley representa para la educación algo importante, involucra la articulación del Ministerio de Salud con el Ministerio de Educación, esta unión busca diseñar planes de acción y proyectos pedagógicos para los niños, niñas, y adolescentes en pro de su cuidado de la salud mental. Se busca promover, “ciudadanos respetuosos de sí mismos, de los demás y de lo público, que ejerzan los derechos humanos y fomenten la convivencia escolar haciendo énfasis en la promoción de la Salud Mental.” (Ley 1616 de 2013). Con esta ley las instituciones educativas se vieron en la tarea de la implementación de estrategias para cumplir con lo exigido, para ello contó con la vinculación de entidades como protección social, provocando que el alcance y la inmersión fuera más rápida.

En el 2018 la Política Nacional de Salud Mental realizó la resolución 4886, en el numeral 8.1.3.3 expone explícitamente y de manera directa las habilidades esperadas en los individuos para el desarrollo de su vida y la vida cotidiana en sociedad. Algunas de las habilidades son: autoconocimiento, toma de decisiones, comunicación afectiva o asertiva, pensamiento creativo, pensamiento crítico. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2018, p. 27). Entre otras, esto produjo que se incrementará la necesidad de la acción en las instituciones, así que, en asignaturas como ética se hablaba de emocionalidad, también en formación ciudadana, o en talleres asignados en los espacios con director de grupo, entre otros de acuerdo con los PEI de los colegios. Antes de la pandemia ya estaba en marcha la expansión de la prevención y promoción de temas relacionados con la salud mental en las instituciones educativas.

Después de la pandemia, muchos investigadores comenzaron la tarea de indagar por los efectos de la cuarentena, no solo económicos, sino en aspectos sociales, educativos, de salud, entre otros, las universidades en especial comenzaron con numerosas investigaciones en el campo de salud y la educación. En el periódico UNAL en el año 2023 se publicó una

investigación sobre el deterioro de la salud mental de niños y adolescentes en Bogotá, allí la psicóloga Yamhure¹ agrega, (Yamhure, s. f., citado en Franco, 2023):

La pandemia nos abrió la posibilidad de visibilizar esta problemática, que ya se venía presentando, pero de la que no se hablaba. Para los estudiantes había muchos asuntos silenciados, desde la sensación de soledad hasta la desesperanza con el futuro; [...] aunque encontramos que la mayoría de los estudiantes están bien, se debe prestar atención a esos focos que dicen que algo anda mal”, puntualiza la psicóloga Yamhure.

Con la pandemia, los picos de diagnósticos y alarmas provocaron la preocupación de varios sectores, parecía desbordarse el tema, y preocupaba la falta de acciones inmediatas. Después de la pandemia se hicieron distintos análisis para reconocer el panorama, dentro de ellas la *Salud Mental en Colombia: un análisis de los efectos de la pandemia* del Dane, (2021). Este análisis del Dane contribuyó a rastrear las cifras y esclarecer el panorama, la Universidad de Antioquia también se sumó a la comprensión del problema, publicó en su periódico Alma Máter que, “alrededor del 52.2 % de los jóvenes, entre 12 y 17 años, presentaban entre uno o dos síntomas de ansiedad” (Cruz Lopera, 2023). Pasado el tiempo los picos se mantuvieron, “casi la mitad de los niños y jóvenes del país —el 44,7 %, según Unicef (2024)— presenta algún tipo de afectación emocional” (Londoño Laura, 2025). Además de sostenerse se convirtió en tema de constante conversación entre los diferentes sectores, unos con más prudencia que otros, pero en lo que todos estaban casi de acuerdo era una preocupación central y que se debía hacer algo, “más de un 35 % de los estudiantes de secundaria admite vivir con altos niveles de estrés escolar [...] una generación que aprende con ansiedad duerme poco y teme no ser suficiente.” (Londoño Laura, 2025). Y, como respuesta a la problemática se enfatiza en, “implementar programas de educación emocional en colegios, universidades y espacios comunitarios”. (Gutiérrez González, 2025). Pensar en la implementación de programas en salud mental en las instituciones educativas deja una responsabilidad enorme, no solo a las instituciones, también a los humanos responsables en ellas.

¹ Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia.

En la más reciente actualización de la Política Nacional de Salud Mental que corresponde al año 2024-2033, se enfatiza de manera directa que la salud mental es una responsabilidad conjunta, y, que esta debe ser trabajada no solo desde el ministerio de salud sino que involucra a una gran cantidad de sectores, “el plan de acción derivado de esta Política se construirá mediante la articulación de esfuerzos entre diversas entidades y actores clave”, seguido del pie de página, “Especialmente, el Ministerio de Salud y Protección Social, el Ministerio de Educación, [...]” (Ministerio de Salud y Protección Social, 2024, p. 57). En la vivida urgencia de la salud mental en los niños, niñas, jóvenes en el año 2025 se realizó la actualización de la Ley 1616 a la Ley 2460, un momento clave porque se incluye de manera obligatoria la educación emocional en las instituciones educativas, sean estas públicas o privadas, en el capítulo III, promoción de la salud mental y prevención de la enfermedad mental, artículo 8, presenta la pedagogía como la estrategia de promoción y prevención en la salud mental, es decir, se institucionaliza la educación emocional como instrumento de prevención desde la infancia. Adicional, la Ley 1616 reconocía ciertos enfoques, pero no especificaba priorización clara de grupos poblacionales, ahora la ley 2460 prioriza explícitamente poblaciones de niños, niñas y adolescentes, jóvenes, de 14 a 28 años.

Con ello también llega la Ley 2503 de 2025, corresponde a la creación e implementación de la Cátedra de Educación Emocional en todas las instituciones educativas del país, en todos los niveles, preescolar, básica, y media. De acuerdo con el artículo 7 de la Ley 2503 de 2025, se espera desarrollar habilidades como el fortalecimiento de la autonomía, mejoría de las relaciones interpersonales, la estructuración de la identidad, la búsqueda del bienestar persona, trabajo en la toma de decisiones, entre otras. La Ley incluye de manera tajante que la cátedra debe articularse con los proyectos educativos institucionales. (PEI).

Ese es el recorrido y panorama actual de las leyes y políticas de la salud mental en el país, lo anterior nos permite comprender que se ha comenzado una movilización política y pedagógica que busca la mejoría de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, reconociendo que el bienestar depende de muchos factores estructurales como la situación económica, núcleo familiar, contexto del estudiante. Hay un punto importante que une las dificultades, se ubica en que se reconocen las distintas adversidades que pueden existir, y aun así, se busca promover el auto reconocimiento, el cuidado, fortalecimiento de la autonomía, esto en cada

estudiante independientemente de su contexto, es decir, está ley busca prevalecer no solo en algunos contextos o lugares, busca el cuidado de un país y sus estudiantes. siendo adaptativa y contextual.

Las leyes de salud mental generalmente presentan un lenguaje amplio que abarca múltiples dimensiones del sujeto, no solo enfatiza en la emocionalidad, reconoce un espectro amplio: lo social, cultural, relacional, educación, trabajo, se entiende la salud mental como un asunto público y colectivo, en donde el sujeto es parte de un contexto histórico y territorial, no puede ser un sujeto por fuera de esas condiciones que lo sostienen.

La Ley 2460 de 2025 enuncia una perspectiva amplia basada en los derechos, el bienestar y la promoción de la calidad de vida, su implementación en el ámbito educativo suele estructurarse principalmente a través de mecanismos de identificación del riesgo, tamizaje y remisión. Es en este punto donde pueden surgir ciertas inconsistencias, pues el flujo constante de remisiones tiende a volver superfluos algunos procesos de acompañamiento. No obstante, estas dinámicas responden a normas y protocolos que operan de manera determina, el afán por dar respuesta oportuna a las demandas institucionales puede derivar en valoraciones apresuradas o imprecisas. Las posibles consecuencias recaen en situaciones que no corresponden necesariamente a un diagnóstico clínico y terminan siendo tratadas como tales, lo que, a largo plazo, puede generar nuevas dificultades en los procesos educativos y formativos.

La norma exige a las instituciones educativas capacitar a docentes y administrativos en la detección de signos y síntomas de trastornos mentales y en la activación de rutas de atención hacia las autoridades competentes. Asimismo, promueve la articulación con entidades de salud mediante comités de salud mental y la realización de tamizajes orientados a la generación de alertas tempranas. Aunque estas estrategias resultan funcionales para la prevención y atención oportuna, también introducen una racionalidad clínica que puede reducir experiencias subjetivas complejas, como el malestar o la angustia, a categorías de riesgo. Pues, siguiendo la literatura psicológica y clínica encontramos que generalmente la angustia es un síntoma de alerta importante, no se expresa como algo que sucede en la existencia, es síntoma de que algo no anda bien con la persona que lo padece.

De modo que, nuestra responsabilidad como educadores es entender como se ha construido la ley porque nos atraviesa y nos exige en nuestras prácticas diarias. La formación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes; es una responsabilidad conjunta que requiere constante una agudeza en el relacionamiento continuo, al mismo tiempo es nuestra ocupación reflexionar por cómo están siendo tratados los estudiantes del país ante la creciente oleada de diagnósticos y trastornos. Sin pretender simplificar, desmeritar, o infravalorar el trabajo realizado por las leyes y las políticas ya que han hecho un apoyo y plan de acción pertinente frente a la situación actual, es necesario hacer las distinciones precisas. A continuación, presento una revisión conceptual de la angustia en la educación.

1.3.La angustia en la educación

1.3.1. Angustia y ansiedad

La angustia se entiende como un fenómeno muy similar al de la ansiedad. En la literatura revisada y trabajos consultados para la búsqueda de la definición de la angustia como concepto psicológico, se halló que la angustia puede ser entendida como un concepto que tiene relación directa con la ansiedad, y que, es una manifestación física que desencadena la denotación de síntomas como la parálisis, sobrecogimiento, y la más encontrada; sensación de opresión o dolor en la región torácica. Emocionalmente, se describe como un estado de zozobra, agitación y desesperación ante peligros imprecisos o situaciones de separación, lo que genera un sufrimiento extremo que compromete la adaptación del individuo a su entorno. Adicionalmente, la angustia posee una relación estrecha con la depresión, pues, se le atribuye que es un síntoma que comprueba que se padezca del diagnóstico.

Dentro de las definiciones medicas no hay una definición estática de lo que es la angustia, las dos posturas más fuertes podrían dividirse en dos: por un lado, la angustia es equiparable a la ansiedad y se correlacionan, pero, por otro lado, la angustia y la ansiedad no son tan semejantes y la angustia es un síntoma de la depresión, sin embargo, en algo se está de acuerdo. La angustia es un síntoma que ocupa lugar en el cuerpo. No es una experiencia abstracta. En un artículo titulado *Un estudio sobre el concepto de angustia en Brasil* en el año 2023 buscan definir la angustia primordialmente como un sentimiento físico, “[...] la angustia es un sentimiento que engloba manifestaciones somáticas, llegando a la conclusión

de que es un sentimiento visceral y físico, mientras que la ansiedad es un sentimiento más psíquico” (Vieira & Lotufo, 2023, p. 129). El estudio sugiere que la ansiedad generalmente se relaciona con anticipación a peligros futuros e indefinibles, en cambio, la angustia se manifiesta en los acontecimientos del presente, como puede ser la soledad, duelos, detonantes comunes en el estado de ánimo depresivo. Es decir, según la comprensión de la angustia en el campo disciplinar de la psicología clínica y psiquiátrica la angustia tiene un tiempo, este tiempo como un presente radical, mientras que la ansiedad correspondiente a la incertidumbre por lo indefinible y el futuro. Aquí se puede notar una discrepancia con la angustia filosófica muy interesante en cuanto al tiempo, es algo en lo que se profundizará en el capítulo siguiente.

En el trabajo de grado de Jazmín Castiblanco del año 2023, titulado *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Salud*, se establece una distinción técnica entre los conceptos de ansiedad y angustia, basándose en la naturaleza de sus síntomas y la forma en que el individuo los experimenta. De modo que, “la ansiedad es un estado emocional caracterizado por sentimientos de preocupación, tensión e inquietud, acompañado de cambios fisiológicos como aumento de la frecuencia cardíaca, respiración rápida y sudoración.” (Castiblanco Ochoa, 2023, p. 4). La ansiedad tiene una sintomatología muy similar a la de la angustia, más adelante citando a Miguel-Tobal y Casado en *Ansiedad: aspectos básicos y de intervención*. La autora de manera breve expone que “la angustia es el estado emocional caracterizado por el sobrecogimiento, la inhibición y el predominio de los síntomas somáticos y viscerales, mientras que la ansiedad se distingue por el sobresalto, la inquietud con síntomas psíquicos o cognitivos y conductuales.” (Castiblanco Ochoa, 2023, p. 20). Esto como identificación, pero se considera una intervención clínica cuando una u otra supera la capacidad adaptativa de la persona, cuando esto sucede se convierte en patológica y afecta el desarrollo de la vida cotidiana.

Es importante notar que, aunque son conceptos diferentes, la ansiedad y la angustia están relacionados estrechamente. Cuando se menciona el trastorno de ansiedad generalmente se asocia a la angustia, y ambos pueden identificarse como parte de la sintomatología que afecta actividades y situaciones de la vida cotidiana de quién lo padece, como en este caso el trabajo de grado muestra el rendimiento académico, en el contexto académico de la investigación

que está ubicado en el entorno educativo puede surgir la ansiedad y la angustia cuando la capacidad de procesamiento cognitivo del estudiante se ve superada por la carga excesiva de información en tiempos reducidos de estudio, convirtiéndose en desesperación, molestia o incluso evitación, caso que coincide al mismo tiempo con la preocupación actual en las instituciones educativas por el incremento de casos de ansiedad escolar.

Sin embargo, se estima que son reacciones distintas, de hecho, pese a que a menudo se confunden porque pueden presentar síntomas similares, se sugiere que no son lo mismo. La angustia se relaciona tanto con la depresión como con la ansiedad, lo que evidencia que, aunque se trata de conceptos distintos, permanecen estrechamente vinculados. En este sentido, es comprensible que puedan surgir confusiones entre uno y otro, especialmente en contextos educativos. Por ello, ante este tipo de situaciones, resulta más adecuado remitir a un profesional que pueda ofrecer una orientación precisa. En los datos clínicos recogidos por Vieira y Lotufo (2023) indica que los pacientes con depresión experimentan angustia con mayor frecuencia (87,2%) que los pacientes con ansiedad (69,2%). Por tanto, se estima que una persona con depresión tiene 3.64 veces más probabilidades de experimentar angustia que alguien que no la padece. Es decir, la angustia se relaciona más hacia la depresión, que hacia la ansiedad. Desde estas perspectivas los dos conceptos son distintos, pero siguen estando muy cercanos.

1.4. Angustia clínica

En el año 2023 una tesis titulada, *Relación entre ansiedad e inadaptación en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa del Rímac* sostuvo el estudio de la relación entre la ansiedad y la inadaptación en una muestra de 433 estudiantes de secundaria. La investigación se sitúa en un contexto post-pandemia (COVID-19), analiza cómo los cambios sociales y económicos afectaron emocionalmente a los adolescentes en Bogotá.

En esta investigación, la angustia es vista como un componente o síntoma de la ansiedad que surge ante situaciones consideradas preocupantes o amenazantes. Se describe como un estado de desesperación que puede conducir a crisis emocionales cuando el individuo se siente incapaz de afrontar un contexto desafiante. En este sentido, la angustia representa la implicación emocional negativa que altera el bienestar del estudiante y afecta su adaptación

escolar. A diferencia del apartado anterior, en dónde se ubica a la ansiedad y la angustia como experiencias distintas, pero con similitudes, en esta concepción de la angustia se asumen como casi iguales, de modo que no se estudian como categorías clínicas independientes, sino que la angustia se conceptualiza fundamentalmente como un síntoma o componente emocional de la ansiedad. En la investigación se enfatiza que, desde algunos enfoques educativos, la angustia es asimilada a la ansiedad y entendida como una reacción emocional frente a situaciones percibidas como preocupantes (Rodríguez & Cerviño, 2019, como se citó en Infante Pecho & Olaya Contreras, 2023).

Tras la pandemia se evidencio una pérdida significativa en la capacidad de adaptación, y, según datos lo que más ha aumentado en los diagnósticos son los trastornos de ansiedad, que de acuerdo con esta investigación tiene una correlación directa y significativa con la inadaptación. En la medida que aumenta el nivel de ansiedad y angustia, el estudiante disminuye su capacidad de ajuste a los entornos. La investigación las divide en tres: inadaptación personal, escolar y social. El desajuste consigo mismo, la baja autoestima y la inseguridad afectan directamente el relacionamiento. En otras palabras, puede producir una decaída significativa de motivación, no hallar un sentido, esto provoca aislamiento y actitudes de rechazo, otros problemas adicionales; baja concentración en las tareas escolares y el estudio, estado de desesperación y tensión que surge ante lo que el alumno percibe como una amenaza académica. Su cuerpo también responde con cargas somáticas evidentes como; trastornos del sueño, dolores de cabeza, fatiga persistente, sudoración de manos, náuseas y sensación de falta de aire, agitación motora. La ansiedad, por ende, la angustia, no siempre se reporta como un problema de trastorno grave, pues en la primera sintomatología se busca trabajar sobre la comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones, confianza, para que el caso llegue hacer considerado un trastorno debe afectar directamente la realización de la vida cotidiana de la persona.

Ahora bien, pese a que existen posturas que distinguen conceptualmente la angustia de la ansiedad e incluso otorgan a esta última un estatuto clínico específico, en los manuales diagnósticos como el DSM-5² la angustia no se reconoce como categoría autónoma, se

² Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.

integra como malestar asociado a diferentes cuadros psicopatológicos, entre ellos está frecuentemente en los trastornos de ansiedad, en los trastornos obsesivo-compulsivos y relacionados, en los trastornos vinculados a traumas y factores de estrés como el trastorno de estrés postraumático, así como en cuadros depresivos y reacciones ante pérdidas y duelos.

En el caso específico de la ansiedad generalizada, “se asocia con una discapacidad significativa y una angustia que son independientes de los trastornos comórbidos, y la mayoría de los adultos no institucionalizados por este trastorno tiene una discapacidad entre moderada y grave.” (American Psychiatric Association, 2014, p. 225). Adicional, se usa para acompañar malestar intenso, activación fisiológica, sufrimiento emocional, afectación funcional. En ese sentido no es una extrañeza que en la cotidianidad y en el auge de la problemática que gira en torno a la salud mental sea alarmante cuando se menciona la angustia o la ansiedad, aún más si se hace dentro de las instituciones educativas, sin embargo, en este punto vale la pena replantear bajo qué base se está fundamentando aquellos conceptos tan problemáticos.

En los escenarios escolares, la implementación de las leyes de la salud mental suele materializarse a través de rutas institucionales centradas en la identificación de riesgos, acompañamiento, orientación, categorización de comportamientos y la remisión a servicios especializados, lo que evidencia una traducción predominantemente clínica de disposiciones que, en el plano normativo, se presentan como integrales. Sí las leyes hablan de: bienestar, promoción, prevención, educación emocional, integralidad y cuando se implementan en la práctica los términos que traducen operativamente todo el tiempo están sobre factores de riesgo, alertas tempranas, tamizajes, síntomas, remisiones.

La normativa adopta un lenguaje centrado en el bienestar y la promoción, en su aplicación cotidiana estos conceptos son operacionalizados mediante categorías clínicas que priorizan el riesgo y la intervención especializada, en una primera instancia esta intervención práctica no tendría ningún inconveniente ya que es de necesidad en la prevención e identificación de problemas en la salud mental, el problema se ubica en el desplazamiento que se produce por la rigidez conceptual que recae en los estudiantes, convirtiendo por ejemplo, la experiencia

subjetiva y particular de la angustia en un síntoma problemático para la vida del estudiante cuando siguiendo la perspectiva de Vieira y Lotufo (2023):

Los seres humanos nacemos con la angustia de la separación de la madre, la pérdida de la seguridad y de un “regazo eterno” y morimos con la angustia de la separación de las personas, de la vida y de lo desconocido, es decir, la angustia es parte de la vida y es natural. Es saludable vivirlo, a pesar de las molestias. (p. 129-130).

Aunque se identifique a la angustia como algo “natural” en incontables documentos sigue siendo algo que se encuentra ubicado estrechamente en la ansiedad o trastornos similares. La Sociedad Colombiana de Pediatría publicó un artículo titulado *Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia*, cuyo objetivo es orientar a los pediatras hacia el reconocimiento temprano de estos trastornos, ya que suelen diagnosticarse de manera tardía y afectan significativamente la vida del niño.

En este caso la angustia se utiliza para describir la intensidad, la manifestación clínica y el criterio de gravedad de la ansiedad, presentando su aparición de la siguiente manera:

- I) Criterio de anormalidad: aparece cuando una reacción deja de ser considerada normal dentro del desarrollo. Este síntoma refuerza que “cuando el grado de angustia del niño evocado por un peligro es considerado extremo en relación con el de sus pares, la ansiedad es calificada como anormal” (Sociedad Colombiana de Pediatría, s. f., p. 7).
- II) Acompaña a los trastornos de ansiedad por separación (TAS) y también aparece en el trastorno de ansiedad social. En ambos casos la angustia actúa como incapacidad de evitar situaciones temidas, ya sea la separación real o el escrutinio social.
- III) En la agorafobia, la angustia se manifiesta como miedo a la desprotección o a encontrarse en situaciones en las que escapar o recibir ayuda resulta difícil.

Los autores agregan como se puede ver la ansiedad y la angustia en el cuerpo, “típicamente experimentan síntomas disautonómicos, como calor y ruborización del rostro y el cuello, sensación de aturdimiento, mareo, malestar gastrointestinal y temblores, cuando se enfrentan a las situaciones temidas”. (Sociedad Colombiana de Pediatría, s. f., pp. 10-11). Cuando esto no se identifica a tiempo tiene impactos negativos en la autoestima, relaciones sociales, haciendo una vida adulta compleja. El no acompañar de manera adecuada estas situaciones

que agobian al niño con pensamientos recurrentes de que podría ser difícil, embarazoso, o humillante, puede:

[...] desarrollar síntomas de angustia u otros síntomas incapacitantes durante ellas. Estas situaciones casi siempre son evitadas por el paciente y, cuando es primordial enfrentarlas, requieren la presencia de un acompañante y las enfrentan con extrema ansiedad, o con ataques de pánico; en el caso de los niños, con llanto y pataletas. (p. 13).

1.5.Conclusión

Inferir la existencia de diagnósticos apresurados en el entorno escolar no constituye un juicio fáctico arbitrario, sino el resultado directo de confrontar la realidad normativa de las instituciones con la literatura psicopatológica. A lo largo del presente capítulo, se evidenció que la connotación de la angustia que impera en la escuela actual es aquella que la reduce unívocamente a un padecimiento individual, un síntoma de anomalía o una disfunción en la salud emocional del estudiante. Este reduccionismo se encuentra respaldado por tres perspectivas dominantes en la psicología clínica contemporánea: en primer lugar, el criterio de anormalidad, el cual patologiza la experiencia subjetiva cuando el grado de angustia evocado por un peligro se considera extremo en relación con el de sus pares (Sociedad Colombiana de Pediatría, s. f.); en segundo lugar, su concepción como un componente invalidante que acompaña a cuadros como el Trastorno de Ansiedad por Separación (TAS) o la ansiedad social; y, finalmente, su manifestación como un miedo a la desprotección o a la imposibilidad de escape, característico de la agorafobia.

Al detenerse en cada una de estas perspectivas, se devela que cualquier manifestación de malestar vital del estudiante es automáticamente leída bajo estos códigos, lo que desencadena de forma obligatoria el protocolo institucional de prevención, identificación y alerta sobre la inestabilidad de la salud mental. La complejidad de este circuito radica en que la escuela contemporánea ofrece la ruta de la salud mental clínica como el único canal legítimo para tramitar el sufrimiento. Al no tener un espacio institucional para la apertura filosófica ni para el examen de las distinciones conceptuales aquí expuestas, el sistema anula la posibilidad de albergar la crisis. Por consiguiente, sin restar validez a la pertinencia de la intervención clínica ante trastornos genuinos, ni a las salvaguardas de la política pública, se infiere con

claridad que múltiples vivencias de orden estrictamente existencial terminan siendo asimiladas, codificadas y tratadas erróneamente como patologías clínicas.

Se puede afirmar que el concepto de angustia oscila entre ser un sinónimo de la ansiedad y ser un fenómeno físico independiente de carácter visceral. Unos autores la pueden considerar una reacción emocional extrema ante peligros futuros o situaciones de desesperación, otros enfatizan en que es una reacción natural y somática.

Históricamente, la angustia se ha diferenciado de la ansiedad por su capacidad de paralizar al organismo y por la predominancia de síntomas físicos frente a la tendencia de la ansiedad de buscar soluciones psíquicas ante una amenaza. A pesar de que en contextos clínicos modernos se suelen utilizar de forma intercambiable, las investigaciones sugieren que la angustia tiene una relación más profunda con el estado de ánimo depresivo y con la experiencia de eventos negativos actuales, como la soledad o el duelo.

Sin embargo, es importante señalar que reducir la angustia exclusivamente a un síntoma patológico resulta problemático. Tal reducción tiende a limitar su comprensión a un marco clínico específico y deja de lado otras formas en que la angustia ha sido pensada. En este sentido, el interés de esta investigación no consiste en redefinir el concepto de angustia, sino en reconocer que su comprensión no se agota en el ámbito clínico, distinguiendo así entre su tratamiento psicopatológico y aquellas aproximaciones filosóficas que la han abordado como una experiencia propia de la condición humana.

En el ámbito educativo, la angustia se manifiesta como un síntoma de tensión y desesperación que surge ante la presión académica o social. Este estado de zozobra e inquietud no solo afecta el rendimiento académico, también es un indicador de la estabilidad emocional y psicológica del estudiante frente a su entorno. En otras palabras, la angustia se presenta como una manifestación emocional displacentera de gran peso corporal, que señala la necesidad de atención clínica cuando sus niveles interfieren con el funcionamiento diario del individuo. ¿debemos aceptar que esta su única función?, vale la pena preguntarse qué ocurriría con la ansiedad y la inadaptación si se abriera la posibilidad de que la angustia fuera identificada como angustia clínica, y por otro lado, la angustia existencial.

En el siguiente capítulo se abordará la angustia existencial con el fin de profundizar en su sentido filosófico y diferenciarlo de la angustia comprendida en términos clínicos. Este recorrido se desarrollará principalmente desde la filosofía existencial desde el filósofo Kierkegaard, y se tendrá en cuenta a Heidegger, adicionalmente, unos matices de psicoanálisis y reflexiones desde pensadores de la filosofía de la educación con el propósito de mostrar cómo la angustia puede comprenderse no solo como un síntoma clínico, sino también como una experiencia que interviene en los procesos de formación del estudiante. Así, la distinción entre angustia clínica y angustia existencial se va esclareciendo de una manera más fuerte con el fin de abordar directamente el último apartado del presente trabajo.

Capítulo segundo: la angustia filosófica

“Aventurarse causa ansiedad, pero no aventurarse es perderse a uno mismo. Aventurarse en el más alto sentido es justamente tener conciencia de sí mismo”

El concepto de la angustia, Soren Kierkegaard

2.1. Introducción

Con frecuencia, la palabra angustia aparece en conversaciones cotidianas, anuncios publicitarios, letras de canciones y diálogos de nuestras series favoritas. Sin embargo, ¿podemos realmente definirla o darle un significado? Pese lo oscuro que puede parecer nombrar una experiencia es el primer paso para comprenderla, y el concepto de angustia ha buscado precisamente eso; dar nombre a lo innombrado, a una vivencia profundamente humana que suele confundirse con otras emociones o sentimientos.

Aunque el concepto angustia adquiriera en la modernidad particularmente en Kierkegaard (1844) una formulación filosófica específica, ello no implica que experiencias análogas no hayan sido vividas ni representadas con anterioridad. Podemos recordar las primeras palabras de la Divina Comedia en el canto I, “En medio del camino de mi vida, me encontré en una selva oscura, porque la vía recta se había perdido.” Adicionalmente, las tragedias griegas, las fábulas, los mitos, las confesiones religiosas y los relatos antiguos dan cuenta de una experiencia que podríamos identificar hoy como angustiante, en sentido, lo que nos genera un desconcierto o aquello que representa lo confuso, que de alguna manera tiene una “posible respuesta” solo que parece lejana y no tan clara en la historia humana, pareciese que su presencia se da por hecho y es relacionada con todo lo que el humano quiere evitar, el conflicto de elegir y lo que provoca la confrontación, el dolor, la pena, la aflicción, esto es un modo de estar que hemos buscado describir, responder, nombrar, explicar, conceptualizar.

En la lengua española, el diccionario de la Real Academia Española ofrece definiciones como: *aflicción, congoja, pesadumbre, inquietud, desconsuelo, incertidumbre*, entre otras. Y si bien esas palabras pueden rozar lo que se siente en la experiencia la angustia, no alcanzan la profundidad que implicó su conceptualización filosófica, especialmente a partir de Kierkegaard. Nombrar la angustia no fue solo una tarea lingüística, fue una forma de asumir la existencia como problema, como pregunta y como posibilidad.

El objetivo del siguiente capítulo es analizar la angustia como concepto filosófico a partir de Kierkegaard, Heidegger y cómo las apuestas de esta tradición existencial aportan y nos permite trazar un puente de análisis con el psicoanálisis, para ello se tendrá en cuenta algunos artículos de pensadores de la educación, psicoanálisis y filósofos. Partir de la angustia que genera la existencia es el objetivo del siguiente capítulo, al mismo tiempo nos servirá para conectar con un problema posterior y es de qué manera la angustia puede aparecer cuando la existencia propia se impacta con la existencia de Otro. Provocando que, aunque sea puesta como una experiencia del Yo, al mismo tiempo puede trascender al Otro y como esto es vital en la educación. Asunto que se tratará en capítulos posteriores, ya que son el eje principal del problema en cuestión, sin embargo, es conveniente iniciar con la comprensión del concepto de angustia existencial filosófica.

2.2 Kierkegaard: pecado y angustia

Al tratar la angustia es importante el aporte filosófico de Kierkegaard, no porque la experiencia de la angustia haya sido una creación de la modernidad o el mismo Kierkegaard, es porque este filósofo dedicó gran parte de sus reflexiones al desarrollo del por qué la angustia. No se limitó en asumirla como un hecho propio de lo humano, quiso comprender el por qué, su causa. En la obra *El concepto de la angustia* (1844) Kierkegaard posiciona a la angustia como aquello que permite dar sentido a la existencia en vez de un sin sentido. Para comprender la idea que propone Kierkegaard es importante tener en cuenta que fue un pensador cristiano, sin embargo, en su obra se marca la fuerte postura hacia el cristianismo, a lo largo de su vida el pensador experimentó varias crisis de fe, sin ser un no-creyente sí cuestionó severamente distintos dogmas que estaban dentro de la religión cristiana, lo que nos interesa analizar a continuación es su postura frente al valor subjetivo que tiene el humano en su pensamiento y acción. En este punto resulta importante hablar de la autenticidad porque esta es posible solo de manera individual, es decir, Kierkegaard toma distancia de una imposición del cómo se debe dar la existencia, no le agrada el determinismo dogmático, por el contrario, el ser humano es libre en tanto dote su existencia de “esa relación espiritual, consciente, interior, activa y libre que uno mantiene consigo mismo y que se va logrando a golpes de decisión, pasión y fe, dado el hecho de haber nacido” (Acero Montealegre, 2024, p. 29). La autenticidad se comprende desde la unión de pensamiento y acción consigo mismo, siendo está posible mediante el equilibrio espiritual.

Ahora bien, para comprender la profundidad de la reflexión sobre la angustia, es necesario partir de la figura de Adán. Kierkegaard realiza una reinterpretación de la figura de Adán para la humanidad y allí se distancia de la perspectiva estrictamente cristiana. Este desplazamiento permite que la reflexión deje de estar anclada exclusivamente en un marco teológico y se abra hacia un análisis de carácter antropológico-filosófico, en el que la angustia puede pensarse como una condición constitutiva de la existencia humana.

Adán y Eva, se dice comúnmente, el primer hombre y primera mujer fueron los culpables de que la humanidad ya no pudiese estar en el paraíso, ya que su decisión frente al fruto prohibido provocó el pecado en la especie. Esta justificación no convence del todo a Kierkegaard ¿por qué toda una especie debe ser condenada por el pecado de un solo hombre?

A través del tiempo, el dogma principal sobre el pecado ha tendido a interpretar que, cuando Adán y Eva actuaron desde su inocencia originaria, se encontraban ante la posibilidad de elegir frente a la apertura, y en esta apertura decidieron pecar deliberadamente, acto que condenó a toda la humanidad. Ahora, en la interpretación de Kierkegaard, no se niega que Adán y Eva hicieron lo contrario a lo que Dios había advertido, pero, en el análisis de Kierkegaard se agrega que la acción de Adán no surge de una intención de maldad ni de una conciencia moral constituida, surge desde una condición de desconocimiento. En este sentido, la elección no puede leerse como una decisión informada entre el bien y el mal, sino como un acto que acontece en la ignorancia y la inocencia. Lo que está en medio no es la falta a Dios en términos morales, sino el acontecimiento de la *libertad* como *posibilidad*.

El análisis que realiza Kierkegaard sobre el pecado originario de Adán permite comprender la entrada al concepto de *libertad* y *posibilidad* desde una perspectiva distinta al dogma tradicional. No se trata únicamente de la exposición de una falta del ser humano ante Dios, es una propuesta que rechaza la idea de que todo humano está condenado por el pecado de un solo hombre, y no puede haber una libertad subjetiva por la condena. Kierkegaard afirma que, “la libertad [...] se expresaba en la individualidad como angustia [...] y es a su vez angustia en el individuo” (Kierkegaard, 2007, p. 75). La libertad es individual, como lo es a su vez la angustia. Al ser sujetos individuales no es posible que uno en su individualidad

pueda condenar a toda una humanidad, de ser así, sería afirmar que ninguno individuo tiene la posibilidad de ser libre. Tanto la libertad como la angustia son radicalmente individuales.

La libertad, entonces, no es perfecta ni tampoco mala; no pertenece a una categoría moral. Es, ante todo, posibilidad. Como señala Kierkegaard: “El educando de la angustia es educado por la posibilidad, y solamente el educado por la posibilidad está educado con arreglo a su infinitud. Por eso la posibilidad es la más pesada de todas las categorías” (2007, pp. 120-121). La posibilidad no puede definirse de manera estricta; más bien nombra aquello desconocido que puede acontecer, sin que sea posible saberlo de antemano. Si se afirma lo anterior, educar desde la angustia implica formar a quien pueda confrontar la apertura incierta de lo posible, esa dimensión azarosa que emerge cotidianamente. Lo que puede o no suceder no está completamente bajo control humano. Kierkegaard concluye que la posibilidad es una categoría “pesada”, en cuanto confronta al individuo con la amplitud de su propia existencia y con la responsabilidad de asumir lo que aún no está determinado.

Adán, en su estado de inocencia cuando no contemplaba las consecuencias de sus actos solo actuó ante el vértigo, la posibilidad, la angustia, y usó su libertad. No conocía el bien y el mal en términos morales. Su condición se asemeja a la de un niño: un estado de desconocimiento en el que la elección aún no está mediada por la culpa. Por ello, su decisión es auténtica e individual, no responde a la intención de perjudicar, entiéndase como el enfrentamiento con una posibilidad que no comprende del todo. En este punto aparece la angustia. Adán reconoce la posibilidad de la falta y del castigo, pero no puede comprenderlos plenamente porque aún no ha sido culpable. Kierkegaard propone que la angustia no es consecuencia del pecado, es la condición previa como aquella que revela los deseos incomprensidos y enfrenta al individuo con él mismo.

Por lo tanto, la angustia significa ahora dos cosas. En primer lugar, la angustia dentro de la cual el individuo pone personalmente el pecado por medio del salto cualitativo. Y, en segundo lugar, la angustia que ha venido y sigue viniendo con el pecado; esta angustia, consiguientemente, también viene al mundo —si bien de un modo cuantitativo— cada vez que un individuo peca. (Kierkegaard, 2007, p. 49).

Es en ese instante donde la prohibición divina adquiere sentido. Por un lado, la interpretación tradicional la comprende como una norma moral que, aun sin estar plenamente interiorizada, remite a un orden universal de lo bueno y lo malo frente al cual el ser humano responde. Por otro lado, en Kierkegaard, la prohibición no se sitúa en el plano de una ley moral ya constituida. En este sentido, el análisis no es simplemente moral, sino antropológico-filosófico, pues se pregunta por lo que el ser humano puede hacer en un estado de ignorancia e inocencia. Así, también el pecado se desdobra en su comprensión: por un lado, la lectura habitual lo vincula directamente con el mal y la transgresión de una norma; por otro, en Kierkegaard, el pecado aparece como la vía que el individuo toma en el ejercicio de su libertad, no desde una maldad consciente, sino desde el no saberse a sí mismo, es decir, desde una elección que acontece en la escasa reflexión y en la apertura misma de la *posibilidad*.

Al ponerse en evidencia que la *posibilidad* surge en el encuentro con la libertad de tomar acción frente a vida, aparece el vértigo como respuesta ante lo desconocido. Este vértigo no paraliza necesariamente, puede funcionar como una invitación a la acción. De modo que, Kierkegaard no define aún lo bueno o lo malo; más bien, muestra que Adán no es malo por su inclinación a comer el fruto. Adán representa al ser humano en su condición más originaria: aquel que, al enfrentarse a su libertad, experimenta angustia. Como señala Rodrigo Figueroa, “aunque sea sorprendente, la inocencia es también angustia [...] es una nada que engendra angustia” (Figueroa, 2005, p. 53). Esto refuerza la idea de que la angustia no surge después de la culpa, se encuentra presente incluso en la inocencia. Adán experimenta angustia, inocencia y posteriormente culpa, y todo ello es posible únicamente porque hay libertad.

Comer el fruto lo hace culpable de su decisión, y en ese punto Kierkegaard interpreta la culpa individual de Adán. Sin embargo, se distancia del dogma en cuando este extiende la culpa a toda la especie. Para Kierkegaard, esto anula la libertad de los demás al convertir la culpa en una condición heredada. Su enfoque, en cambio, es cualitativo y existencial: cada individuo enfrenta por sí mismo la posibilidad del error.

De ahí que, la existencia humana no está determinada por un primer pecado como se pretendía en el relato bíblico, de otro modo, es el hito que da a la comprensión de que en lo

humano hay posibilidad de elección, equivocación, y aceptación de responsabilidad. La culpa y la inocencia no son estados heredados, son posibilidades propias de cada individuo. De este modo, la autenticidad surge precisamente en la relación singular que cada persona establece con su libertad.

Además, la angustia no se manifiesta de manera idéntica en todos. Como indica Figueroa, en el niño aparece como “afán de aventuras y misterios [...] una dulce opresión” (Figueroa, 2005, p. 53). Esto muestra que la angustia, aunque universal, se experimenta de manera distinta según la forma en que cada individuo se relaciona con su libertad. Desde esta perspectiva, la crítica de Kierkegaard al pecado original es clara: aunque Adán experimenta angustia en su elección, esto no determina el destino de la humanidad. La angustia es individual, no colectiva. Surge en el interior de cada sujeto y no puede ser experimentada por otro.

Ahora bien, ¿qué nos permite pensar este recorrido para el ámbito educativo? Se esclarece entonces un reto importante: si la angustia es radicalmente individual, ¿cómo puede ser atendida en espacios colectivos como la escuela? Esto exige pensar en formas pedagógicas que reconozcan la singularidad de cada estudiante, permitiendo acompañar sus procesos sin diluir su experiencia individual.

2.3. Sensibilidad, armonía y tiempo

Previamente se sostuvo que la angustia existencial para Kierkegaard surge de manera individual, esto en el momento donde el individuo se encuentra con y en el mundo y nota que está sumergido en él. El individuo comprende que al mismo tiempo está dotado de características que le permiten por medio de la sensibilidad relacionarse y comprender el mundo; por medio de su sensibilidad comienza a comprender el mundo. La sensibilidad que tiene el sujeto le permite a su existencia desplegarse de diferentes maneras por las distintas posibilidades.

La experiencia puede inclinarse hacia algo positivo en sentido que la persona encuentre allí algo que le permita orientarse hacia un crecimiento personal y autodescubrimiento. Pero, por otro lado, la sensación puede provocar un rechazo en la persona, causando que esta quiera

evitarla e ignorarla. Entre más sensible se puede llegar a ser, más angustiado se puede estar. Al aceptar esta afirmación, el lugar de la sensibilidad es de suma relevancia para comenzar.

Los siguientes apartados van a explorar la *sensibilidad, armonía y tiempo* como una triada que funda la sensibilización hacia el mundo y por medio de esta es dónde la angustia existencial tiene sus bases. A continuación, se examinará cómo la sensibilidad desde Kierkegaard no se reduce a una dimensión solo de carácter corpóreo o pasivo de recepción, se analizará su vínculo con el estado de inocencia, la función del espíritu como principio que articula dicha síntesis y, finalmente, la manera en que esta relación abre la posibilidad de la angustia como expresión de la libertad. Con esto, se busca mostrar que la sensibilidad no solo sitúa al individuo en el mundo lo constituye una condición fundamental para la emergencia de la existencia misma.

2.3.1. Sensibilidad

La sensibilidad está estrechamente asociada a la inocencia en el sentido de que ella no elige ante las circunstancias, ya que hace parte de la síntesis que permite que haya una coherencia conducida por el espíritu. “La sensibilidad en el estado de inocencia no es tampoco pecaminosidad y, sin embargo, en ese estado hay sensibilidad, puesto que Adán sin duda tuvo necesidad de la comida y de la bebida, etc.” (Kierkegaard, 2007, p. 69). La síntesis que conduce el espíritu se compone de alma y cuerpo, de lo temporal y lo eterno; no se asume a Adán como algo separado, es un todo que está en concordancia gracias al espíritu, donde lo sensible y lo psíquico, lo finito y lo infinito se articulan. En este sentido, el espíritu no se presenta como un ajeno que existe por añadidura aislada que habita dentro del hombre, ni es idéntico al alma, se comprende en la relación viva que integra esas dimensiones y las hace posibles.

El espíritu más que un componente es el principio que posibilita la síntesis; aquello que nos vuelve conscientes de nosotros mismos y, con ello, libres. Por eso, aunque el espíritu se manifieste en la conciencia, su sentido es más profundo porque abre al individuo a la posibilidad, al futuro y, por tanto, la angustia, es decir, la libertad. Así, Adán no es una suma de partes, funciona como un todo articulado por el espíritu, donde la inocencia sensible y la interioridad psíquica se encuentran en una unidad que, al despertar, se siente fascinada que es estremecida por su propia libertad.

2.3.2. Armonía

El espíritu y el cultivo de este es posible para Kierkegaard por un estado que sostenga al espíritu, en el pensamiento del filósofo danés, el estado es la *armonía*. “Se necesita, desde luego, una interioridad profunda para vivir en hermosa e íntima armonía” (Kierkegaard, 2007, p. 110). La armonía no consiste en un equilibrio, ni en la ausencia de contradicción, es una relación viva consigo mismo, implica que el individuo logra una cierta consonancia interior, porque este no elimina sus tensiones, trabaja en relacionarlas de manera consciente y dinámica.

Lo armonioso se va a separar en dos instancias: la primera, armonía como aquello que permite la autenticidad. Segundo, armonía que me permite la búsqueda del individuo y transformación constante de él.

2.3.3. Armonía y autenticidad

En Kierkegaard, lo armonioso del espíritu podría llevar, en un primer momento, a pensar que la autenticidad se alcanza en un estado de perfección y equilibrio estable, como si el objetivo humano fuese la eliminación de toda contradicción. Bajo esta idea, la armonía aparecería como un ideal fijo, incluso como lo virtuoso en sentido pleno. Sin embargo, esta lectura resulta insuficiente si se atiende a la concepción del ser humano como síntesis: una articulación de sensibilidad y temporalidad que se distancia de permanecer en calma constante, y se caracteriza por su inestabilidad.

La armonía no puede entenderse como un equilibrio fijo o ya alcanzado, piénsese como algo que está siempre haciéndose. No es una estabilidad que se conserva por sí misma, sino una que exige un ajuste constante, que se sostiene precisamente en su posibilidad de perderse y rehacerse. Lo valioso en el ser humano no es una armonía definitiva, por el contrario, esa condición de estar siempre en riesgo de descomponerse y volver a componerse. Este es un proceso que se da a través de la sensibilidad: “mientras un alma es más sensible al pecado, más se angustia” (Figuerola, 2005, p. 59). De este modo, la armonía se vincula con la autenticidad en la medida en que no es un estado fijo, sino parte de un proceso en el que el sujeto se reconoce, se confronta y se reconfigura constantemente.

2.3.4. Armonía, búsqueda y transformación

Sí la armonía es un estado de movimiento, la relación implica crecimiento; el sujeto se transforma a medida que su sensibilidad se agudiza y su espíritu se transforma. Por ejemplo:

Imagine un salón de clase, en este salón de clase hay promedio 35 estudiantes y todos tienen intereses particulares, a cargo de un profesor de filosofía quién lleva más de diez años dictando la asignatura de filosofía en la institución. El profesor en sus primeros años realizó una planeación de clase fundamentada en sus intereses personales, adicional, una metodología que conocía muy bien, de memoria e incluso de manera mecánica. A lo largo de los años el profesor decidió que en cada año escolar daría la misma clase con los mismos temas, año tras año. En una situación como la expuesta se podría preguntar, ¿el profesor está en armonía consigo mismo?, ¿el profesor está en una búsqueda constante?, ¿el profesor pasa por transformaciones?

Una persona que siempre actúa de la misma manera, evitando cuestionarse, puede experimentar una aparente estabilidad; sin embargo, no necesariamente está en armonía consigo misma. La “estabilidad” que se produce en lo estático no garantiza que sea estabilidad, puede ser un sin sentido en la medida que, mientras el profesor sigue haciendo lo mismo una y otra vez, éste genera una ruptura con el mundo que habita. El profesor está en desarmonía, pero otras cosas del mundo sí están en armonía. Parte del crecimiento del espíritu tiene que ver con la capacidad adaptativa de este y la búsqueda de su propia armonía. Si un individuo decide no habitar el mundo de ese modo, este genera un estancamiento en el desarrollo de su propio espíritu. El mundo y las personas que lo habitan siguen cambiando, todo el tiempo porque es un proceso inevitable.

Sí se piensa en un profesor opuesto, quedaría uno que refleje en la adaptabilidad de las crisis, un trabajo sobre su espíritu más desarrollado y puesto en práctica. Aquél quién es capaz de cuestionarse y cuestionar, modificar sus propias decisiones y creencias. Pese a la experiencia en doble sentido con la incomodidad demuestra un proceso auténtico por el trabajo de la construcción del propio sentido.

De este modo, la armonía no debe entenderse como orden rígido o inalterable, se trata de una experiencia que surge de la sensibilidad frente a la propia existencia y a la apertura al mundo.

No es armonioso lo estático ni lo meramente repetitivo, es lo que, al volverse sensible a sus propias tensiones, genera reflexión y transformación. En esta línea, la autenticidad no se produce por la rutina, se ubica en las rupturas que permiten resignificar la experiencia.

La vida cotidiana ofrece múltiples escenarios donde se pone en juego esta dinámica. Las actividades habituales como leer, hacer ejercicio o relacionarse con otros configuran la identidad, pero cuando se repiten sin reflexión ni variación, pueden debilitar la sensibilidad del espíritu. En cambio, una existencia que cultiva la sensibilidad es capaz de mantener una relación más profunda consigo misma, no en un sentido meramente intelectual, piénsese más como una práctica reflexiva, creativa y ética.

2.3.4. Armonía, deseo e ignorancia

Sí la armonía representa el estado que se espera alcanzar para la autenticidad por su característica de una vida reflexiva e introspectiva, no puede asimilarse sin antes preguntar por el deseo y la ignorancia, la armonía se compone de deseos y de ignorancias de igual manera. En el análisis antropológico-filosófico que realiza Kierkegaard de Adán ambas tienen un lugar muy importante en la propuesta, adicional, se trata el alma como aquella parte que se vincula directamente con el deseo. Se obtiene que, la libertad, la armonía, la sensibilidad, el deseo, el alma, y el espíritu se van uniendo para poder comprender la angustia existencial. Se seguirá el análisis frente a la siguiente pregunta, ¿de qué modo la sensibilidad está ligada estrechamente con el alma y el alma con el deseo? Kierkegaard reflexiona de manera muy acertada y precisa, revisemos la siguiente afirmación:

Si se supone, pues, que la prohibición es la que despierta el deseo, entonces tenemos ahí un saber en vez de la ignorancia, ya que Adán, necesariamente, tuvo que poseer un saber acerca de la libertad desde el momento en que había experimentado el deseo de usarla. (p. 43)

De este modo, el deseo puede concebirse como aquello que nos indica que no tenemos algo, que no sabemos algo, pero hay un querer saberlo, un querer experimentarlo y esto es un punto clave para la angustia existencial. La angustia surge en el saber de la finitud, la posibilidad, la nada, lo ajeno, lo desconocido, pero su punto de partida es saber que no sabemos. Adán se angustia en el vértigo de la libertad cuando interiorizo la posibilidad de su libertad por la decisión.

Hay un cuento de Eduardo Galenao que se titula, *El miedo* citado en Rodríguez (1996). Se le hace mención porque del cuento se puede extraer la idea la libertad, ignorancia, angustia, deseo. Al hacer la pregunta, ¿la angustia existencial es por la libertad o por la ignorancia?, ¿qué podría intuirse?, el cuento permite tener un acercamiento a la situación:

Una mañana nos regalaron un conejo de indias.

Llegó a casa enjaulado. Al mediodía le abrí la puerta de la jaula.

Volví a casa al anochecer y lo encontré tal como lo había dejado: jaula adentro, pegado a los barrotes.

Temblando del susto de la libertad.

La libertad opera como la apertura de la jaula, la angustia existencial lo que sintió el conejo cuando se enfrentó a la apertura, pero la ignorancia es aquí la más importante, la ignorancia como la angustia queda a la deriva con la libertad. El conejo como no conocía la libertad fue ignorante y como fue ignorante también se angustio. En ese sentido, la ignorancia no es mala, tampoco es buena, es necesaria porque aparece para avisar que no conocemos y eso es producto de la libertad.

Es decir, la sensibilidad nos permite conocer la libertad, la ignorancia y la angustia, pero solo aquellos que usen de manera audaz su sensibilidad podrán orientar su angustia y su ignorancia. El deseo, en ese sentido es aquél que contempla lo que queremos en la libertad, lo que deseamos nos conduce a la ignorancia y a la angustia porque podemos entender la causa del deseo, por ende, la casa de la angustia y la ignorancia o puede que no se pueda identificar y de no hacerlo es lo que produciría lo que se tratará más adelante nombrado, “estado demoníaco” o “estado de evitación”.

Kierkegaard identifica en su análisis que Adán conoció la libertad y esta le permitió acceder a la angustia y el deseo por medio de la ignorancia. ¿qué tan relevante es tratar el deseo de los estudiantes? Aquello que los interesa y lo moviliza es aquello que puede reflejar lo mismo que desean porque es lo que les falta. Adán deseó la manzana porque sintió curiosidad y desconocía las consecuencias, con Kierkegaard se logra identificar que refiere a una exposición de los deseos.

La sensibilidad del alma según lo transitado hasta aquí es la que nos permite desear, María Fernández en su artículo *Del alma o el objeto caído* publicado en el 2011 en el copilado del libro *Evocar la falta La angustia y el deseo del enseñante* publicado en el mismo año tras una motivación por el estudio de la angustia desde Lacan. Esta perspectiva proviene de una corriente psicoanalista que busca definir la angustia existencial como síntoma del deseo, pero sobre todo de la ausencia, en otras palabras, el deseo es aquello que provoca angustia ya que se desea constantemente lo que no se tiene, en términos de Lacan: *la falta de la falta*. En Kierkegaard, sería el deseo por lo prohibido y que es del mismo modo lo desconocido.

Una lectura del *Fedro* define muy acertadamente que sucede con el alma, en el artículo señala Fernández Caraballo (2011):

Psique posee un carácter esencialmente contradictorio y sometido a la lucha y el conflicto. La concepción del alma como causa última de toda vida y movimiento excluye atribuir las emociones y los deseos exclusivamente al cuerpo, porque *sin el alma todo cuerpo es simplemente inerte y carente de vida*. (p. 83)

Como se expresó de manera precisa Figueroa, un alma sensible se angustia más, es decir, desea más. Si partimos desde esta idea, ¿no sería acaso agotador estar sometido todo el tiempo a una lucha y conflicto como lo expone Fernández? Un conflicto entre desear y el vacío del no saber, y que por ese deseo aquel que desea se acongoje, pues, comprender la sensibilidad cómo compañera de la angustia es la manera más adecuada para entender que lo que nos interesa es la exploración del cuidado del alma, de su angustia, sus deseos, su sentido y su sin sentido.

Sin embargo, esto no tiene un tiempo establecido parece ser una situación infinita dentro de la finitud del humano, ya que, “el hombre piensa con su alma” (Lacan, 1973, citado en Fernández Caraballo, 2011, p. 96). Lacan designa con el concepto *hiancia* la apertura donde esa falta de falta se experimenta, la hendidura estructural que separa al sujeto de su objeto de deseo de este modo la “estructura de la relación de la angustia con el deseo, esta doble *hiancia* de sujeto al objeto caído de él, en donde más allá de la angustia debe encontrar su instrumento, la función inicial de ese objeto perdido” (Lacan, 1963, citado en Fernández

Caraballo, 2011, p. 97) El alma como deseo vive dentro de esa *hiancia* siempre tendiendo hacia lo que no tiene.

La apertura del alma no se efectúa solo en el plano del deseo, también en la experiencia del tiempo. El deseo hace presente la falta, pero el tiempo la hace insoportable y vivida, encarnada, el alma vive entre el pasado que la constituye, el futuro incierto y el presente en el que debe decidir, la radical libertad se hace presente y pone de frente el vértigo.

2.3.5. Tiempo

Podría preguntarse: ¿la angustia es un estado constante? O ¿aparece en todas cada decisión que se deben tomar? No es lo mismo elegir que chaqueta usar en la mañana a elegir la carrera que se estudiará al salir del colegio. Tras aclarar que la angustia surge en función de la posibilidad y que esta no es lineal, se conforma de tres tiempos en simultáneo, en dónde el desconcierto abarca el no control en pasado, presente demandante y el futuro azaroso, para que el pasado me cause angustia es necesario que este tenga una relación de posibilidad conmigo, porque si me angustio por una desgracia pasada no es precisamente en cuanto pasada, genera un incierto de si puede repetirse, es decir, hacerse futura, lo señala claramente Kierkegaard (2005):

Si tengo angustia por una mala acción pasada, entonces es que no la he relacionado esencialmente conmigo en cuanto pasado, sino que hay algo en mi vida que de una manera más o menos subrepticia le impide ser pasada. Si realmente fuese pasada, entonces no podría angustiarme, sino sólo arrepentirme. (p. 75)

Esto indica que la angustia no es constante, pero sí se hace presente en ciertos momentos: aparece ante situaciones, decisiones o incluso frente a aquello que no se asumió en su momento. En este sentido, no responde a un tiempo lineal ni a una secuencia ordenada de pasado, presente y futuro. Como señala Figueroa al leer a Kierkegaard, “el pasado anticipa el futuro...”, de modo que “más que angustiarnos por el pasado, nos angustiamos por lo futuro...” (Figueroa, 2005, p. 59). Así, la angustia no remite simplemente a lo que ya ocurrió, sino a las posibilidades que siguen abiertas en la existencia.

Por ello, la angustia existencial no puede ubicarse en un momento preciso ni organizarse dentro de un “antes” y un “después”. No es algo que pueda anticiparse ni programarse, como

si tuviera un inicio claro o un final definido. Más bien, irrumpe: aparece como esa especie de punzada que, en medio de la vida, nos recuerda que estamos implicados en lo que vivimos y que, en esa implicación, hay siempre algo por decidir, asumir o transformar.

La incorporación de Martin Heidegger en este análisis resulta fundamental, pues su analítica existencial permite robustecer el significado filosófico de la angustia a partir de una concepción del tiempo que dialoga estrechamente con la herencia kierkegaardiana. En su obra cumbre, *Ser y tiempo* (1927), el filósofo alemán aborda la temporalidad desde una perspectiva que se distancia de la comprensión puramente cronológica o lineal. Para Heidegger, el tiempo no se reduce a la mera sucesión de instantes medibles por el reloj; por el contrario, constituye la estructura misma del *Dasein*, es decir, de ese ser que habita el mundo y que deviene consciente de su propia finitud y existencia.

La angustia opera en ambos pensadores como la disposición afectiva que quiebra la cotidianidad y pone al sujeto frente a su temporalidad auténtica. Mientras que en Kierkegaard el tiempo se tensa en el "instante" como la colisión entre la finitud y la infinitud donde se elige la libertad, en Heidegger la angustia despoja al ser humano de sus certezas mundanas para confrontarlo con su posibilidad más propia e inevitable: la muerte. Así, apelar a Heidegger no implica equiparar de forma idéntica ambos sistemas filosóficos, sino demostrar que la angustia existencial posee una densidad compartida, la cual devela que el malestar del estudiante no es un desajuste funcional en el tiempo cronológico de la escuela, sino una crisis abierta en su propio tiempo vivido y en su necesidad de construir sentido.

En el capítulo sexto, hacia el final de la obra *Ser y Tiempo* (1927) el tiempo puede comprenderse de dos maneras: por un lado, el tiempo originario es el tiempo del ser del *Dasein*, es decir, del *ser humano en cuanto existencia*; no es el tiempo del reloj, es el tiempo como estructura de nuestro ser, la estructura del ser-en-el-tiempo: un futuro que nos abre, un pasado que nos sostiene y un presente que nos ocupa. Por otro lado, el tiempo vulgar es el tiempo de un “ahora” constante, que surge en la temporeidad y que, desde Heidegger, se comprende como impropio.

Sin embargo, esto no implica negar el tiempo cronológico, se reconoce que el *Dasein* no se comprende primariamente en ese tiempo, más bien, en la temporeidad. La angustia no se presenta ante el tiempo, surge en él; y no en cualquier tiempo, sino en el tiempo originario,

que corresponde a la comprensión del tiempo como interpretación del *Dasein* (Heidegger, 2003). De nuestro ser, la estructura del ser-en-el-tiempo se organiza por un futuro que nos abre, un pasado que nos sostiene, un presente que nos ocupa.

Y, por otro lado, el tiempo de un -ahora- constante que surge en la temporeidad, una que desde Heidegger es impropia, sin embargo, no es tomar una postura que niegue al tiempo cronológico, solo que en el *Dasein* no es en el tiempo cronológico, es el tiempo de temporeidad. La angustia no se presenta ante el tiempo, ella surge en el tiempo, y no cualquiera, solo en el tiempo originario que corresponde a la comprensión del tiempo como interpretación del *Dasein*. Heidegger (2003):

En cambio, la temporeidad resulta, *inversamente, inaccesible* dentro del horizonte de la comprensión vulgar del tiempo. Pero, como el tiempo del ahora no sólo debe orientarse primariamente a la temporeidad en orden a su posible interpretación, sino que previamente se temporiza a sí mismo en la temporeidad impropia del *Dasein*, está justificado que, tomando en cuenta que el tiempo del ahora deriva de la temporeidad, llamemos a esta última el *tiempo originario*. (p. 410)

El tiempo es muy importante para comprender la angustia, así que para ello y siguiendo el concepto de tiempo del filósofo Heidegger, plasmé la idea en un cuento que realicé durante uno de los seminarios. Lo presento en este capítulo con el propósito de esclarecer el concepto de tiempo tanto en Kierkegaard como en Heidegger, ya que, esto se vincula estrechamente con la aparición de la angustia existencial en la vida.

Cuando se ve el reloj

Luna es una senderista que tiene un hábito arraigado, una vez al mes se sumerge en la exploración de algún lugar nuevo, una que no haya explorado antes. Un lunes se dirige a el Bosque de niebla en Zipacón, al llegar nota que una espesa niebla cubre el paisaje, no le permite distinguir de forma clara el interior del bosque o el final, pone en pie una pequeña carpa para dejar cosas y solo prepara una mochila pequeña donde pone una botella de agua, un pequeño bocadillo y una toalla, sujeta fuerte sus cordones, aplica protector solar y comienza su recorrido.

No hay un guía, tampoco hay compañeros, ella está ahí, con sus pensamientos, el suelo que la sostiene, un camino que no conoce pero que le abrió sus puertas para que sea posible conocerlo. Ella puede ser y estar ahí, es lo único que le importa y lo que la motiva a buscar siempre nuevos lugares para descubrir.

El nombre del Bosque no es casual, o por modestia, realmente la niebla envuelve a todo el que decide realizar el recorrido, Luna no ve puntos fijos de orientación, tampoco se interesó por un mapa o cálculo de su recorrido, sé que suena irresponsable querido lector, pero es que Luna es especial, a ella le gusta perderse en sus aventuras. De algo ella está segura, el suelo de su recorrido sigue ahí pese a la niebla y a eso se aferra con tenacidad.

Luego de un rato, Luna se detiene junto a una linda orquídea y justo en ese momento aparece otra senderista, una extraña que luce apresurada, al ver a Luna le dice:

- Hola, ¿llevas mucho tiempo llegando? Con sonrisa fingida, de esas que se hacen las personas para no parecer toscas.

La pregunta desconcierta a Luna, al pensar un poco nota que no encuentra horas, o ubicación exacta que la oriente a ese lugar a dónde debería estar “llegando”. Tras un silencio, dice:

-No lo sé... pero creo que vuelvo pronto, además, ¿ves esta orquídea con colores vivos? Señalándola orgullosamente.

La senderista la mira con extrañeza. Consulta su reloj, calcula la posición del sol y continúa su ascenso. Para ella, quizá Luna había ingerido algún tipo de sustancia, incluso sintió miedo.

- ¡Adiós!, grito Luna. Con una sonrisa genuina de felicidad por haber mostrado su descubrimiento.

Deja de lado la orquídea y voltea, nota que la niebla se ha disipado, así que ahora observa las flechas que indican volver, piensa fugazmente que pronto pasará el día. Al llegar a su mochila y recoger su carpa toma su reloj y ve que el tiempo del mundo necesita que Luna vuelva a su casa, hacer sus quehaceres y fantasear con su próxima aventura en un lugar desconocido.

Con este breve cuento se da cuenta de que el tiempo no es únicamente una sucesión de acontecimientos medibles y lineales, es también temporaneidad propia del *Dasein*. Luna es ese *Dasein* que se ve arrojado ante la apertura de existir en la que se comprende a sí mismo desde lo que ya ha sido y desde su estar-presente. La niebla, es angustia, no representa una barrera u obstáculo de la exploración del bosque, es un fenómeno de este que atraviesa el tiempo impidiendo que sea claro el camino, despoja la visibilidad y la orientación, pero a su vez permite a Luna ser consciente del suelo que la sostiene. Al final, la niebla no es duradera, ni eterna en el recorrido.

Pensar la angustia existencial con el componente de tiempo como se expuso anteriormente, es uno de los retos que se pueden presentar en la educación, ahí comienza a surgir un problema, ¿cómo se lleva la angustia existencial en el aula considerando que ocurre en un tiempo subjetivo? Es decir, es una pregunta que un profesor no debe responder de forma inmediata, pero sí debe tener en cuenta. La angustia existencial no tiene la característica de una emoción, emoción entendida desde el MEN y desde los lineamientos que rigen las políticas de salud mental. Es todo lo contrario, no puede seguir un manual o una generalidad, sin embargo, esto no significa que no pueda acompañarse u orientarse.

2.4. Negación, vacío y adaptación

Kierkegaard al momento de conceptualizar la angustia en la obra *El concepto de la angustia* (1844) realiza una reflexión acerca de la evitación de la angustia que se tendrá en cuenta para desarrollar la angustia en la educación. ¿qué ocurre cuando la persona se niega asumir la angustia y decide vivir en un cierre interior? El ejemplo expuesto por Kierkegaard es el siguiente: un hombre que bebe hasta llegar a la embriaguez hace cosas que al otro día recuerda a medias, a lo largo del día solo tiene lagunas mentales de los sucesos, pero de algo está seguro. Lo que hizo en aquella noche bajo efectos del alcohol es algo tan vergonzoso y penoso que si hiciera el esfuerzo de recordar no podría después reconocerse a sí mismo.

Si bien es un buen ejemplo el que propone Kierkegaard, el análisis de la situación recae en si el hombre es capaz espiritualmente de sostener la apertura que se haría al recordar todo lo que hizo en la noche y además de recordarla es responsabilizarse por los hechos. Justo ahí es en dónde se encuentra el asunto, más no en lo que hizo el hombre, se trata de una situación individual interior.

El cierre interior producido por la incapacidad de reconocerse bajo cualquier escenario posible también causa angustia existencial, porque da cuenta que al momento de usar la libertad se ha usado de manera irresponsable. Un concepto más adecuado que la maldad para este caso, ya que, este análisis está enfocado en el espíritu. Kierkegaard no asume la inocencia, la culpa y el pecado como acciones morales, pero si las asume como saboteos a sí mismo, que a la larga pueden generar la desarticulación del espíritu como en la armonía; aquél que no esté en armonía es débil de espíritu, en cambio quien esta armonía puede ser auténtico.

Para Kierkegaard, el mal no se vive simplemente como pecado; se trata más bien de un cierre interior que le teme al bien mismo y a lo auténtico. La persona no solo pierde la libertad, también se va cerrando a la posibilidad de liberarse. Cuando alguien vive sin conocerse a sí mismo, aparece una forma de existencia que se aleja de esa apertura propia de la libertad.

Aquí se hace visible una paradoja: aunque se trata de una negación de la libertad, hay, al mismo tiempo, una decisión que solo puede darse en ella. Es decir, el sujeto, en su propia libertad, decide no ser libre, y es justamente ahí donde se evidencia la contradicción que atraviesa esta forma de existir.

Kierkegaard usa la embriaguez como ejemplo, pensemos en un borracho. El borracho tras ser culpable aún tiene la posibilidad de libertad al ser sincero con su espíritu. Sin embargo, existe la posibilidad de la negación y esta posibilidad se toma en principio en libertad, luego de haberla tomado es como si cerrarse a sí mismo la posibilidad de ser libre en otras maneras. Cuando se entra en contacto con el bien, es decir, la verdad, se siente más angustia que nunca y no importa si esa disposición es grande o pequeña; en cualquier grado, lo demoníaco para Kierkegaard es siempre angustia ante el bien. Reconocerse a sí mismo y su finitud, teniendo una línea muy delgada con la desesperación, por eso, es fundamental el reconocimiento de sí ante la angustia porque, “uno desesperadamente no quiera ser sí mismo, es la del yo que no quiere saber nada de sí mismo, no quiere reconocerse después de tanta debilidad”. (Figuerola, 2005, p. 64) En términos de Kierkegaard el ejemplo del borracho es la representación de un pecado que representa lo demoníaco, entiéndase aquí como la posición de ignorar la angustia existencial que nos lleva a la autenticidad que sería el bien, pese a que la angustia aparezca como principio de libertad, puede estar ser ignorada o silenciada por el individuo mismo. “Por

lo tanto, cualquier forma de falta de interioridad será o actividad-pasividad o pasividad-actividad, y tanto en un caso como en el otro siempre radicaré en la autorreflexión.” (Kierkegaard, 1958, p. 111).

De manera casi que deductiva podría afirmarse que el borracho sentía angustia al enfrentarse a sí mismo y que justamente eso es lo que sería la angustia existencial, la confrontación consigo mismo o la posición de asumir responsabilidad de actos cometidos en la libertad. Pero, si se ve con detalle es más complejo que afirmar que se trata de un problema de la confrontación en relación con una acción del sujeto con el mundo. La angustia existencial destaca por una carencia innegable de objeto al que recae la sensación extraña, porque si este fuera identificable de manera sencilla ya no sería angustia existencial, sería algo más, es justo en este punto en dónde se quiere dejar de manera directa que uno de los mayores problemas de la angustia existencial, el hecho de que no tenga un objeto fijado hace que sea un asunto de carácter personal e individual, la angustia existencial es en últimas la incomodidad existencial con la que se debe trabajar de manera personal y directa, es un asunto intransferible, en palabras de Francisco Conde Soto, “el lugar de la angustia es el propio ‘ahí’ del *Dasein*, algo inmediato, algo interno. En realidad, no se trata de que se haya perdido el mundo, de “una ausencia de mundo”. (Conde Soto, 2014, p. 138).

Desde Heidegger, la angustia es cuando el mundo que se tenía concebido desaparece del sujeto. Parecido a la nada, al vértigo absoluto. En la obra de Heidegger el concepto de angustia tiene unas diferencias con otras percepciones, incluso no es exactamente igual a Kierkegaard, pero se pueden afirmar dos cosas: La primera, la angustia es individual, por ende, personal. Dos, la angustia tiene su propio tiempo, un tiempo distinto al convencional.

En *Ser y Tiempo* (1927) profundiza en la idea de que el *Dasein* tiene la capacidad de extraviarse intencionalmente en el tiempo mundano y no en la temporalidad de sí mismo con el fin de no confrontar a la angustia directamente ya que la angustia se constituye como una disposición afectiva fundamental que cumple una función metodológica eminente, revelar el ser del *Dasein* en su totalidad.

Al angustiarse, el *Dasein* es llevado ante su ser libre para escogerse y se aísla en su más propio estar-en-el-mundo. Recordemos a Luna y la otra senderista, mientras una estaba

concentrada en su relación con su temporaneidad, la otra, parecía estar extraviada en el tiempo mundano.

En el libro *Evocar la falta La angustia y el deseo del enseñante* (2011) Joaquín Venturini tiene un artículo titulado *La angustia en la enseñanza. Entre lo inesperado y la falta de la falta* en el artículo resalta un punto clave de Heidegger en que el *Dasein* se angustia por algo específico, no se trata de una angustia por algo simple como lo que se elige en la mañana para ponerse, es como el ejemplo de la niebla que no me permite ver *nada*, entonces, “la nada no es algo, es imposible de determinar, por lo que se especifica que la angustia está, se hace presente, pero no es angustia de una cosa precisa. En este sentido se diferencia del miedo. (Joaquín venturini, 2011, p. 47) La angustia surge del momento existencial en donde se presenta con claridad el estar-en-el-mundo en cuanto tal, el cual manifiesta una completa falta de significatividad del mundo circundante. Lo que Heidegger denomina condición de arrojado es el existenciario que constituye el ser del *Dasein*, ahora, la angustia desvela la desazón del *Dasein*, que es su no-estar-en-casa. La huida ante esta desazón propia de la angustia latente impulsa la caída del *Dasein* en la ocupación cotidiana, donde se absorbe en el mundo y el concepto vulgar del tiempo. Por lo tanto, la angustia revela el fundamento temporal, es decir, temporeidad, que posibilita tanto la existencia auténtica como el huir del *Dasein* de su propia finitud al concebir el tiempo como una secuencia infinita de -ahoras- Heidegger (2003):

En su cadente estar arrojado, el *Dasein* se halla inmediata y regularmente perdido en aquello de lo que él se ocupa. Pero, en esta pérdida se manifiesta la encubridora huida del *Dasein* ante su existencia propia, existencia ya caracterizada como resolución precursora. (p. 408)

En un momento en donde la educación se enfrenta a grandes problemas como la sobreestimulación, economía de la atención, dispersión cognitiva, cultura del éxito, nomofobia, manipulación indiscriminada de los deseos se tiene la responsabilidad de seguir alimentando los espíritus de la mejor manera posible, hacer autorreflexión parece algo poco usual, o que esa autorreflexión ya no sea impartida por maestros sino por *influencers* pueden dejarnos resultados problemáticos. ¿Tenemos tiempo para la angustia?, o, ¿es más sencillo vivir en el estado de pasividad como el borracho que no se reconoce a sí mismo? Quizás estás

preguntas no solo interpelan al individuo contemporáneo, deben también hacerse en la forma en que educamos, convivimos, construimos sentido y sin sentido.

2.5.Conclusión

Si se unen los elementos que componen la angustia vistos hasta ahora podrían ubicarse de la siguiente manera: existencia, sensibilidad, deseo, armonía, alma, autenticidad, tiempo, posibilidad, con otros tantos no explorados. Aun así, con esto se tendría lo suficiente para cuestionar la negación de la angustia si está trae consigo todas las características que se han expuesto.

Al quedarse solo en la idea de angustia como síntoma de la patología se le niegan todas los matices que contiene esa condición humana, es claro que la carga que tiene el concepto no es sencilla de ignorar, los medios de comunicación no han encontrado otra palabra para referirse a lo más aterrador y doloroso de los acontecimientos cotidianos que la angustia, pues, es evidente que esta sale en noticias y no para hablar propiamente de la existencia, sin embargo, si se ve de cerca podemos ver en ella cosas opuestas a lo malo, a lo trágico. Es más bien algo potencialmente positivo, un síntoma que da cuenta que hay algo que incomoda, que inquieta y que eso nos recuerda que estamos vivos, la angustia nos recuerda que estamos vivos, libres, que existimos y somos únicos en esa existencia.

Aun así, se reconoce que, en el intento por huir, el *Dasein*, el Yo, confirma aquello de lo que escapa: que su ser está siempre expuesto, suspendido en un tiempo que no domina. Y por este motivo coloquialmente podría decirse “hacerse el loco” frente a la angustia, refugiarse en el mundo y en los otros, obstaculizando e incluso negándoles también este modo de angustia, en el afán del desconcierto cuando lo que quizá se necesite es: no suprimir la angustia, se trata de escuchar su fondo, donde el tiempo vuelve a ser originario y el ser se reconoce finito. El recorrido conceptual demuestra que es posible hacer la propuesta del conocimiento de sí desde la angustia, no como una base única y fundamental, ya que no es la única entrada, pero es claro que es una. Esto supone diferentes retos, desde el espacio educativo a cargo de la asignatura de filosofía.

Capítulo Tercero: la sensibilidad hacia la angustia existencial: rol del profesor

3.1. Introducción

La institucionalización de salud mental en Colombia refleja la necesidad de sensibilización de las personas frente a las diversas problemáticas existentes relacionadas a esta problemática, sean estas de carácter educativo, laboral, familiar, interpersonal, etc. Se reconoce que el desconocimiento hacia la salud mental se mantiene, y con el desconocimiento también se le añade la frecuente anticipación de los diagnósticos frente a la emocionalidad de los estudiantes. En el caso de la angustia (sea clínica o existencial), es posible que se confunda la una con la otra y se termina patologizando un proceso de crecimiento personal.

De manera directa se enfatizó previamente que una no es más válida que otra, menos que una sea la verdadera sobre la otra. Ambas angustias son tan reales como válidas en la experiencia donde estas emergen, sin embargo, el interés que ha guiado este trabajo hasta este punto es el siguiente: ¿cómo distinguir una angustia de otra?, adicional, ¿se tratan las dos angustias del mismo modo?, ¿en contexto de aula cómo trato una angustia existencial individual junto con otras? Estas son preguntas clave en el momento de pensar esta problemática en aula.

Este último apartado se ocupará de tratar por qué hay que hacerse sensible a la angustia existencial desde el rol profesor, ya que se propone que solo de este modo es que se puede comprender, orientar y acompañar la angustia existencial del otro. Esto sin ilegitimar la angustia de carácter clínico, se propone de igual manera, hacer un llamado a los profesores de estar atentos a señales que estén orientadas a algo de ayuda profesional médica a las disciplinas correspondientes.

Anteriormente se estableció la importancia de reconocer cómo se organiza, surge y se aplica el plan de la salud mental en las instituciones educativas porque justo allí es donde los maestros deben prestar suma atención a los fenómenos que ocurren cotidianamente. Si bien una angustia existencial tiene un acompañamiento la angustia clínica necesita un acompañamiento radicalmente diferente pero que puede ser complementario.

A continuación, el último capítulo estará organizado de la siguiente manera: I. Una nueva comprensión de la angustia en la escuela. II. El valor formativo del "malestar". III. El rol del profesor de filosofía como mediador sensible.

3.2. Una nueva comprensión de la angustia en la escuela

La comprensión de la angustia en el ámbito escolar exige, en primer lugar, una distinción fundamental: no toda angustia es de carácter clínico ni requiere ser tratada como un trastorno. En el contexto educativo contemporáneo, fuertemente influenciado por discursos institucionales de salud mental, existe una ruta para identificar cualquier manifestación de malestar con una patología que debe ser regulada, intervenida o eliminada. Sin embargo, como se ha desarrollado en el capítulo anterior a partir de autores como Kierkegaard y Heidegger, la angustia existencial no constituye una enfermedad, al menos no desde el trato filosófico, constituye una condición inherente a la existencia humana.

Esta distinción no busca deslegitimar la importancia de la salud mental ni desconocer la existencia de angustias que requieren atención clínica especializada. Por el contrario, permite ampliar la comprensión porque no se trata de afirmar que solo existe una angustia y que esa es la verdadera; es una apuesta hacia la ampliación del fenómeno. Si ya podemos afirmar que la filosofía brinda un camino de comprensión y trato de la angustia existencial, ¿por qué no tenerlo en cuenta? Ya que, si se trata de una angustia existencial que se trata como una angustia clínica se puede caer en un reduccionismo del sentir.

Es preciso recordar que, mientras la angustia clínica puede asociarse a estados de parálisis, desadaptación o sufrimiento incapacitante, la angustia existencial se presenta como el “vértigo de la libertad”, es decir, como la experiencia que emerge cuando el sujeto se enfrenta a su propia posibilidad de ser, a la incertidumbre del futuro y a la responsabilidad de sus decisiones.

En este sentido, la escuela no puede limitarse a ser un espacio de regulación emocional orientado exclusivamente a la estabilidad y el bienestar inmediato desde esta perspectiva. Si bien estas dimensiones son importantes, una educación que busca eliminar toda forma de inquietud, incertidumbre o malestar corre el riesgo de anular aquello que hace posible una experiencia auténtica de aprendizaje, como se ha postulado en el apartado de Kierkegaard.

La angustia, comprendida desde su dimensión existencial, no es un obstáculo que deba ser erradicado, es una experiencia que revela la relación del sujeto consigo mismo, con el mundo y con los otros.

Aprender sobre sí mismo y descubrirse en el aula, en este marco, deja de entenderse como un proceso que requiere solo al estudiante. Debe ser un proceso que el profesor desde su sensibilidad pueda acompañar porque hay un encuentro a lo desconocido, cuando sus certezas se ven cuestionadas y cuando se abre a la posibilidad de transformarse. Esta experiencia, lejos de ser cómoda, está atravesada por el desconcierto, la duda y, en muchos casos, la angustia existencial. En la revista *Apuntes Filosóficos*, Lilian González (Licenciada en Artes UCV. Doctorando en Filosofía) contribuyó un apartado muy interesante titulado, *La universidad y la escuela de filosofía como ámbitos terapéuticos*. En el artículo Lilian González reflexiona el lugar de la filosofía en la escuela actual, y concluye que dentro de los distintos retos que se enfrentan día a día la enseñanza filosófica debe:

[...]lejos de aspirar a la transferencia de conocimientos teóricos ya establecidos, estaría más bien dirigida a impulsar procesos de construcción y de creación. *Éducere* significa favorecer el nacimiento de otra cosa, de otro ser. Para Sócrates, este proceso sólo es posible en el marco del amor. De allí la importancia del *éros* y de la amistad (*parrhêsia*) dentro del proceso de la enseñanza filosófica. (González, 2011, p. 239)

Es decir, la construcción de sentido también es responsabilidad de la educación. La angustia existencial aparece entonces como un indicador de que la persona no está simplemente reproduciendo información o viendo pasar su vida, está siendo afectado por lo que aprende. En términos heideggerianos, es en la angustia donde el sujeto se confronta con la nada, con la pérdida de significatividad del mundo tal como lo conocía, lo que abre la posibilidad de una comprensión más profunda de su existencia. Desde Kierkegaard, esta experiencia se vincula con la libertad: la angustia no es otra cosa que la manifestación de la posibilidad. En el contexto escolar, esto implica un giro significativo; la angustia no debe ser leída únicamente como un síntoma de disfunción, también como una señal de que el estudiante está en proceso de constituirse como sujeto. La escuela, en lugar de suprimirla, debería generar condiciones para que esta pueda ser pensada, elaborada y acompañada.

Esto supone reconocer que el aula no es un espacio neutral ni completamente predecible. En ella se cruzan historias, deseos, incertidumbres y procesos subjetivos que no pueden ser completamente controlados. La educación, en este sentido, no puede garantizar resultados homogéneos ni trayectorias lineales. Por el contrario, implica asumir el riesgo de la transformación, tanto para el estudiante como para el profesor.

Así, una nueva comprensión de la angustia en la escuela pasa por desplazarla del lugar de lo patológico hacia el ámbito de lo existencial y lo formativo. Esto no significa romantizar el sufrimiento; más bien se trata de reconocer que, en la inquietud, en la duda y en la incomodidad se juegan procesos fundamentales para la construcción de sentido.

3.3. El valor formativo del “malestar”

En una sociedad caracterizada por la inmediatez, la sobreestimulación y la exigencia constante de bienestar, el malestar suele ser interpretado como una falla que debe corregirse rápidamente. En el ámbito educativo, esta lógica se traduce en prácticas que buscan minimizar cualquier forma de incomodidad, privilegiando metodologías que garanticen la motivación constante, la participación y la satisfacción del estudiante. Sin embargo, esta búsqueda de positividad permanente puede terminar vaciando de sentido la experiencia educativa (ver Han, 2012).

El malestar, entendido en clave existencial, da cuenta que dentro de una sociedad de consumo y de cansancio están surgiendo movimientos, desacomodos, inquietudes de carácter existencial. No se trata de un error del proceso formativo, debe alegrarnos que una de sus condiciones de posibilidad este emergiendo constantemente. Como se ha señalado previamente, aprender de sí mismo implica necesariamente una ruptura con lo ya sabido, como lo es la armonía en Kierkegaard. Esta ruptura no es neutra: genera desconcierto, incertidumbre y, en muchos casos, resistencia. El estudiante se enfrenta a la pérdida de un equilibrio previo, a la necesidad de reorganizar su comprensión del mundo y de sí mismo.

Este proceso puede vivirse como una forma de “decepción”, no en un sentido negativo, sino como la caída de expectativas previas. Aquello que se creía seguro deja de serlo, y el sujeto se ve obligado a habitar un espacio de indeterminación. Es precisamente en este espacio

donde se abre la posibilidad de una transformación, el atreverse a la exploración. Bárcena y Mélich en *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*:

La esencia del aprender radica también en la *libertad*, entendida como posibilidad y como *inicio*. A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende. Hay que poder decidir libremente a aprender. Hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de *decidirse* a aprender. Ésta es en verdad la condición de un auténtico aprendizaje: dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz. (Bárcena & Mélich, 2000 p. 182).

Desde la perspectiva de Kierkegaard, el malestar está vinculado al descubrimiento de la libertad. La angustia surge cuando el individuo reconoce que puede elegir, pero también que debe asumir las consecuencias de sus elecciones. Esta experiencia no es cómoda, pero es fundamental para la constitución de una existencia auténtica. Evitarla implica, en muchos casos, caer en lo que el filósofo denomina estados de evasión o “lo demoníaco”, es decir, formas de vida en las que el sujeto renuncia a sí mismo para evitar la confrontación con su propia posibilidad. En el ámbito educativo, esto se traduce en prácticas donde el estudiante se limita a cumplir con lo esperado, sin implicarse realmente en lo que aprende. La ausencia de malestar puede ser, paradójicamente, un indicio de superficialidad. Cuando todo resulta fácil, inmediato y plenamente comprensible, es posible que no esté ocurriendo un verdadero proceso de transformación.

Por otro lado, el malestar también tiene una dimensión ética. Aprender implica encontrarse con lo otro, con aquello que no coincide con nuestras categorías previas. Este encuentro puede ser abrupto, ya que cuestiona certezas y nos obliga a reconocer la existencia de perspectivas distintas, desde una lectura que dialoga con el psicoanálisis, el malestar puede entenderse en relación con el deseo. El sujeto desea aquello que no tiene, y es precisamente esta falta la que moviliza el aprendizaje. La angustia existencial aparece cuando el sujeto se enfrenta a esa falta, cuando reconoce que no hay respuestas definitivas ni certezas absolutas.

Esto no es necesariamente un problema, esta condición es lo que mantiene abierto el proceso de formación y autotransformación, piénsese si todo el tiempo está a gusto con lo que es, eso le genera una comodidad que pone en riesgo la capacidad de transformarse y ver el mundo

diferente. No se trata entonces de vivir una vida azarosa, intranquila o siempre buscando experiencias límite; es todo lo contrario, es vivir una vida autentica consigo mismo y el entorno. En la *Apología* cuando Sócrates está recitando su defensa ante la condena declara que:

Si, por otra parte, digo que el mayor bien para un hombre es precisamente éste. tener conversaciones cada día acerca de la virtud y de los otros temas de los que vosotros me habéis oído dialogar cuando me examinaba a mí mismo y a otros, y si digo que una vida sin examen no tiene objeto vivirla para el hombre. (Platón, *Apología*, 38a).

En consecuencia, el valor formativo del malestar radica en su capacidad para movilizar al sujeto, para sacarlo de la pasividad y confrontarlo con su propia existencia. Una educación que elimina el malestar corre el riesgo de producir sujetos adaptados, pero no necesariamente reflexivos ni autónomos.

Esto no implica promover el sufrimiento ni generar situaciones de angustia existencial de manera deliberada, por el contrario, busca reconocer que el malestar forma parte del proceso educativo y de la vida que puede ser acompañado de manera significativa. Se trata de generar espacios donde el estudiante pueda nombrar lo que le ocurre, reflexionar sobre ello y encontrar formas de habitar esa experiencia sin quedar paralizado.

En este sentido, el malestar no es un enemigo de la educación, podría verse como algo que nos permite ser un aliado en la construcción de sentido. Y, bajo esa afirmación surge la pregunta, ¿qué puede hacer el profesor? En el siguiente y último apartado se expondrá lo que se cree que debe hacer un profesor de filosofía para acompañar la angustia existencial.

3.4. El rol del profesor de filosofía como mediador sensible

Es fundamental precisar que el profesor de filosofía no pretende usurpar las funciones del psicólogo escolar ni convertirse en un terapeuta improvisado; su potencia radica en constituirse como un agente sensible y perspicaz, dotado de la agudeza pedagógica necesaria para discernir la naturaleza de la angustia que moviliza a sus estudiantes. Esta capacidad de reconocimiento no se apoya en un saber psicométrico, sino en una escucha hospitalaria,

aguda y profundamente atenta al trasfondo de los interrogantes que emergen en el aula. Las preguntas del estudiante son el síntoma visible de su posición ante el mundo y, por lo tanto, el hilo conductor que permite al educador identificar el tipo del malestar que le afecta al estudiante.

Bajo este marco analítico, se evidencia que la angustia de tinte existencial se manifiesta a través de interpelaciones por el sentido, la justicia, la verdad, el estatuto de lo bello o el acontecer de la muerte en tanto límite ontológico. Por el contrario, la angustia clínica arraiga sus cuestionamientos en afecciones de carácter personal y familiar, estados de profunda tristeza contextual, o ideaciones asociadas al suicidio y la desesperanza fáctica. Así, la sensibilidad del maestro de filosofía opera como un filtro hermenéutico esencial: su tarea no consiste en clausurar las crisis, sino en acoger aquellas preguntas de corte existencial para sostenerlas formativamente mediante el diálogo filosófico, sabiendo identificar, con igual responsabilidad ética, el momento exacto en que un sufrimiento desborda el espacio de la palabra y exige la activación inmediata de los protocolos de salud mental.

El profesor de filosofía se configura, así como un mediador sensible, es decir, como alguien capaz de reconocer, acoger y orientar las experiencias de angustia y malestar que emergen en el aula. Este rol exige, en primer lugar, una disposición a la escucha. No se trata de diagnosticar ni de ofrecer soluciones inmediatas, se busca abrir un espacio donde el estudiante pueda expresar lo que le ocurre sin ser reducido a una categoría clínica o a un problema a resolver. Ahora, se debe desarrollar una agudeza y habilidad distinta, en palabras de Lilian González, “Sólo aquel que vive filosóficamente es capaz de enseñar la filosofía. Es por ello que la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía constituye una acción de *educere*, es decir de conducción de almas, más que de educar.” (González, 2011 p. 239). Además, “estaríamos hablando de la necesidad de una escuela de filosofía cuya razón de ser resida en favorecer antes que nada el reencuentro del individuo, del ser humano consigo mismo.” (González, 2011 p. 240).

Esta mediación implica también una comprensión profunda de la diferencia entre angustia existencial y angustia clínica. El profesor no sustituye al profesional de la salud mental, pero sí tiene la responsabilidad de reconocer cuándo una situación requiere una remisión y cuándo,

por el contrario, se trata de una experiencia que puede ser acompañada desde el ámbito pedagógico. Es entonces un llamado a la sensibilización bidireccional, por un lado, la sensibilidad de reconocer cuando una situación es de carácter médico, y, por otro lado, cuando es de carácter existencial.

Además, el profesor de filosofía debe asumir el carácter incierto del aprendizaje. Como se ha señalado, aprender implica exponerse a lo desconocido, y esto genera incomodidad. El profesor no puede eliminar esta dimensión, pero sí puede crear condiciones para que sea habitable. Esto supone, por ejemplo, no saturar el espacio con respuestas cerradas, permitir el silencio, sostener la pregunta y reconocer que no todo debe resolverse de inmediato, esto es clave porque se reconoce al estudiante como un sujeto activo y no pasivo. Debe estar en respuesta y asumir la responsabilidad de su formación, de modo que, “el proceso filosófico es ante todo una acción ética, lo cual significa que el estudiante está llamado a ser un sujeto activo y responsable de su propia formación.” (González, 2011 p. 240).

En este punto resulta relevante pensar la enseñanza como una forma de hospitalidad. El profesor acoge al estudiante en su singularidad, reconociendo que cada uno vive la angustia de manera distinta. No hay una fórmula única ni un método universal para acompañar estos procesos. Lo que se requiere es sensibilidad para leer las situaciones, disposición para estar presente y apertura para dejarse afectar por el otro. Asimismo, el profesor de filosofía puede ser entendido como un provocador en el sentido más profundo del término. No busca generar angustia de manera artificial, pero sí propicia encuentros con preguntas fundamentales que interpelan al estudiante: ¿quién soy?, ¿qué significa elegir?, ¿qué hago con mi vida? Estas preguntas no tienen respuestas definitivas, pero su formulación es en sí misma un acto formativo.

Por ello, no se le entregarán conclusiones, sino herramientas de cuestionamiento. En última instancia, se pretende que el alumno se convierta progresivamente en su propio maestro. [...]Se invita al alumno a una independencia de pensamiento que se apoya en la instrucción y el estudio, pero reside en el ejercicio de la reflexión autónoma. La pasividad en el aprendizaje es un peligro a evitar. El texto no hace filosofía: el individuo, en cambio, sí. (Linares Huertas, 2019, p. 174)

El profesor también está implicado en este proceso. No es un sujeto completamente resuelto que guía a otros desde una posición de certeza, se debe percibir como alguien que también se enfrenta a su propia angustia y finitud. Esta conciencia de la propia incompletud no debilita su rol o la imagen de profesor, lo vuelve más cercano, más comprensivo, esto le permite establecer una relación más auténtica con sus estudiantes. El profesor de filosofía como mediador sensible no elimina la angustia porque la reconoce como parte del proceso formativo y acompaña al estudiante en la tarea de dotarla de sentido. Su labor no es cerrar preguntas, es sostenerlas y fomentarlas, porque evitar el malestar solo genera malestares mayores. La apuesta de la educación filosófica puede dotar de múltiples herramientas para habitarlo y acompañarlo.

3.5. Conclusiones

Este recorrido permite afirmar que la pregunta por la angustia en el ámbito educativo no puede reducirse a un problema exclusivamente clínico, sino que exige ser comprendida también en su dimensión existencial; en este sentido, se hace evidente la necesidad de distinguir la angustia clínica de la angustia existencial.

La distinción entre angustia clínica y angustia existencial es un acto de resistencia en favor de la subjetividad del estudiante. Mientras la psicología clínica tiende a comprender la angustia como un síntoma que debe ser corregido para recuperar la funcionalidad, la filosofía recuerda su carácter constitutivo de la existencia humana.

Nos encontramos frente a una generación que habita una cierta acomodación, en la que la sobreabundancia de positividad y la búsqueda constante de bienestar han tendido a excluir la vulnerabilidad. Tras la pandemia, el aumento de problemáticas asociadas a la salud mental ha impulsado importantes transformaciones legislativas en Colombia, orientadas a integrar la educación emocional en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) como se vio en el capítulo I. Sin embargo, en este intento por cuidar, aparece el riesgo de una patologización constante, o como se presentó durante el texto, un diagnóstico apresurado.

Negar o suprimir sistemáticamente la angustia en los espacios educativos implica también cerrar una vía de acceso al autoconocimiento. Como advierte Kierkegaard, la angustia es el

vértigo de la libertad que surge ante la infinitud de la posibilidad: una experiencia que estremece, pero que también educa en lo más profundo. Si negamos la angustia existencial con la ansiedad o la angustia clínica se vuelve un problema en tanto que los individuos no puedan ser capaces de confrontarse consigo mismos y asumir el riesgo de su propia transformación. La angustia existencial no debe ser un obstáculo, al contrario, nos recuerda que la existencia no está dada de antemano y que cada sujeto está llamado a construir su propio sentido.

No obstante, asumir la angustia existencial como posibilidad formativa no implica romantizar el sufrimiento ni desatender los casos que requieren intervención clínica. La distinción propuesta permite, precisamente, sostener este equilibrio: reconocer que algunas formas de angustia necesitan atención especializada, al tiempo que se admite que no toda angustia pertenece a ese orden. En este punto se juega uno de los retos fundamentales de la educación contemporánea: saber cuándo acompañar desde la escucha filosófica y cuándo actuar desde la responsabilidad institucional.

De este modo, la labor del docente, y especialmente del profesor de filosofía, debe trascender la instrucción en técnicas de regulación emocional. Más que técnicos, se requieren mediadores sensibles capaces de acompañar el desamparo de sus estudiantes sin apresurarse a etiquetarlo. Se trata de propiciar espacios donde la incertidumbre no sea anulada, sino habitada; donde la “niebla” de la angustia permita, precisamente, reconocer el suelo que sostiene la existencia y la posibilidad de transformación que en ella se abre.

Pensar la angustia en la educación implica, además, cuestionar dinámicas contemporáneas que privilegian la inmediatez, la positividad constante y la evitación del malestar. Frente a ello, este trabajo propone abrir lugar a la pregunta, la duda y la incertidumbre, no como fines en sí mismos, sino como condiciones para una relación más auténtica con la existencia. En consecuencia, la angustia puede comprenderse como una posibilidad pedagógica en la medida en que posibilita la emergencia de preguntas por el sentido, la identidad y la libertad.

En última instancia, esta investigación es una invitación a no “hacerse el loco” frente a la angustia existencial propia y ajena, sino a escucharla en su profundidad. Permitir que tenga lugar en el aula no como enfermedad, sino como apertura, supone devolver a la educación su

sentido más noble: el de ser un acontecimiento ético en el que el encuentro con el otro hace posible la invención de nuevos modos de habitar el mundo.

Referencias

Acero Montealegre, A. S. (2024). *Educación para la autenticidad estudiantil: explorando la posibilidad de una pedagogía existencial de la filosofía* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20613>

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.

Castiblanco Ochoa, D. J. (2023). *Influencia de la ansiedad en el rendimiento académico de estudiantes de Ciencias de la Salud* [Trabajo de grado, Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales]. <https://repository.udca.edu.co/server/api/core/bitstreams/5c044da6-901c-4ebc-97ee-5207c572f9de/content>

Conde Soto, F. (2014). El objeto de la angustia: La complementariedad del enfoque fenomenológico y el enfoque psicoanalítico. *Ágora: Papeles de Filosofía*, 33(2), 131–154.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1616 de 2013 por medio de la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 48.680. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51292>

Cruz Lopera, J. (2023, 13 de enero). La pandemia aumentó los trastornos mentales en niños y jóvenes. *Periódico Alma Máter, UDEA Noticias*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia/Contenido/asNoticias/PeriodicoAlmaMater/saludmental-pam719>

Fernández, C., & Rodríguez, R. (2011). *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. Psicolibros.

Figuroa Weitzman, R. (2005). El concepto de angustia en Søren Kierkegaard. *Revista de Humanidades*, (12), 49–81. Universidad Andrés Bello.

Franco, L. (2023). Estudio revela deterioro de la salud mental de niños y adolescentes en Bogotá, ¿qué está pasando? *Periódico UNAL*. <https://periodico.unal.edu.co/articulos/estudio-revela-deterioro-de-la-salud-mental-de-ninos-y-adolescentes-en-bogota-que-esta-pasando>

González, L. (2011). La universidad y la escuela de filosofía como ámbitos terapéuticos [The University and departments or schools of philosophy as therapeutic areas]. *Apuntes Filosóficos*, 20(39), 221–245.

Gutiérrez González, A. (2025, 10 de octubre). Alerta sobre la salud mental de los jóvenes en Bogotá. *Concejo de Bogotá D. C.* <https://concejodebogota.gov.co/alerta-sobre-la-salud-mental-de-los-jovenes-en-bogota/cbogota/2025-10-10/091104.php>

Han, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio* (A. Saratxaga Arregi, Trad.). Herder.

Infante Pecho, P. J., & Olaya Contreras, M. F. (2023). *Relación entre ansiedad e inadaptación, en estudiantes del nivel secundario de una Institución Educativa del Rímac* [Tesis de título profesional, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/127201>

Kierkegaard, S. (1958). *Temor y temblor* (J. Grinberg, Trad.). Losada.

Kierkegaard, S. (1984). *La enfermedad mortal* (D. G. Rivero, Trad.). Sarpe.

Kierkegaard, S. (2007). *El concepto de la angustia* (D. G. Rivero, Trad.). Alianza.

Linares Huertas, O. (2019). *Filosofía como terapia: La actitud vital estoica frente al malestar existencial* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/54521>

Londoño Laura, N. (2025, 21 de octubre). En Colombia, el 45 % de los estudiantes enfrenta afectaciones emocionales: causas, señales y soluciones. *El Colombiano*. <https://salud-mental-estudiantes-colombia-estres-ansiedad-educacion-2025-3>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Política nacional de salud mental*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/politica-nacional-salud-mental.pdf>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2024). *Política nacional de salud mental 2024–2033*. <https://www.colpsic.org.co/wp-content/uploads/2025/09/Politica-Nacional-de-Salud-Mental-2024-2033-MinSalud-Colombia-v1.pdf>

Ordóñez Yamhure, P. (s. f.). Perfil de autora. *Escuela y Pedagogía, Secretaría de Educación de Bogotá*. <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/autor/paola-ordonez-yamhure>

Platón. (1985). *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hippias menor, Hippias mayor, Laques, Protágoras* (J. Calonge Ruiz, E. Lledó Íñigo & C. García Gual, Trads.). Editorial Gredos.

Senado de la República de Colombia. (2025, 7 de junio). Salud mental en niños y adolescentes, entre las prioridades del Senado. <https://www.senado.gov.co/index.php/el-senado/noticias/6517-salud-mental-en-ninos-y-adolescentes-entre-las-prioridades-del-senado>

Tayeh, P., Agámez González, P. M., & Chaskel, R. (s. f.). *Trastornos de ansiedad en la infancia y la adolescencia*. Sociedad Colombiana de Pediatría. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2016/04/1.-Trastornos-ansiedad-1.pdf>

Vieira, F. F. P., & Lotufo Neto, F. (2023). Un estudio sobre el concepto de angustia. *Revista Interdisciplinar de Estudios en Salud*, 1(1), 121–132. <https://doi.org/10.33362/ries.v1i1.3341>