# Enseñando Ética y Religión en un Colegio Público de Bogotá: una Reflexión Hermenéutica[1]

## Teaching ethics and religion in a public school in Bogotá: a hermeneutic reflection

Fredy Hernán Prieto Galindo [2]

**Resumen**

En este artículo presento algunas reflexiones sobre la enseñanza de las áreas de educación en ética y valores y la de educación religiosa en un colegio público de Bogotá (Colombia). A partir de mis propias experiencias, en tal contexto, desarrollo algunas interpretaciones relacionadas con la didáctica de estas áreas del currículo de educación secundaria. Entre los asuntos fundamentales abordados aquí, están: la diferencia entre enseñar en universidades y hacerlo en educación secundaria, la relación teoría-práctica en la didáctica de aula durante el tiempo escolar y las finalidades de tales áreas en la educación secundaria. A la vez, presento algunas consideraciones sobre el impacto real de la investigación universitaria y la producción de recursos didácticos para la

1 Este texto se deriva de las reflexiones encauzadas por la reciente experiencia de docencia en un colegio público de Bogotá y, a su vez, por la reflexión de los aprendizajes obtenidos en los estudios doctorales y la investigación realizada en la Universidad de Alberta, Canadá. Estudios que fueron realizados gracias al apoyo del ICETEX por medio de su programa *Pasaporte a la Ciencia.*

2 Doctor en Educación de la Universidad de Alberta, Canadá. Docente del Programa de Licenciatura en Filosofía de la Universidad La Gran Colombia. Áreas de interés: principalmente la filosofía de la educación y la didáctica de la filosofía. Código ORCID https://orcid.org/0000-0001-9738-5653 Correos electrónicos: freher05@gmail.com; fredy.prieto@ugc.edu.co

*Publicaciones recientes:*

- Prieto Galindo, F. H. (2024). Didáctica y enseñanza de la filosofía en el globo. Análisis comparativo de estados del arte 1990-2022. *Franciscanum 66*(181), 1-38. https://doi.org.10.21500/01201468.6429
- Prada Londoño, M., & Prieto, F. H. (2023). Problems about the Canon in Teaching Philosophy in Colombia. Notes for a Dialogue with Paul Ricœur, Didactics and Curriculum Theory. *Études Ricœuriennes / Ricœur Studies, 14*(2), 23-40. https://doi.org.10.5195/errs.2023.636



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

educación básica y media. Con esta reflexión busco aportar a la didáctica de la filosofía desde la perspectiva de la enseñanza de la ética y la religión en el bachillerato colombiano; sobre todo, desde asuntos concretos de enseñanza en el sector público, que no se diferencian mucho del privado.

*Palabras clave:* enseñanza, ética, filosofía, pedagogía, religión.

**Abstract**

In this article, I present some reflections on the teaching of ethics and values and religious education at a public school in Bogotá, Colombia. Drawing from personal experiences in this setting, I develop interpretations related to the didactics of these secondary education curriculum areas. Among the key issues addressed here are: distinctions between university and secondary school teaching approaches; the theory-practice relationship in classroom didactics during school hours; and the educational purposes these subjects serve in secondary education. Additionally, I examine the effects of university research and didactic resource production on elementary and secondary education. This reflection aims to contribute to philosophy didactics from the perspective of ethics and religion teaching in Colombian high schools, focusing particularly on concrete teaching issues in the public sector that largely mirror those in private education.

*Keywords:* teaching, ethics, philosophy, pedagogy, religion.

## Introducción

"¿Por qué salir? Respuesta: para volver a entrar.
¿Por qué uno dejaría el hogar? Pues, para volver a él,
pero de una manera diferente (new), de una mejor manera".[3]
David Geoffrey Smith

Comienzo a escribir esta reflexión poco después de re-iniciar mi labor como docente de secundaria. Aquí recojo mis principales experiencias, de casi un año de trabajo, en un colegio público del sur de la ciudad de Bogotá. Tal vez, muchos profesores universitarios han regresado al colegio después de haber culminado la formación doctoral y motivados por los resultados logrados en sus estudios (pero, sobre todo, debido a la ausencia de ofertas laborales en los últimos años, posiblemente un efecto más de la pandemia del Covid-19[4]). En tales circunstancias, la opción "Aplica"[5] se presenta como una tabla de salvación, aunque en ella no suele venir ningún listado de mandamientos, ni siquiera recomendaciones para ganar el amor y el favor de ese dios al cual yo haría reverencia: la niñez y la juventud bogotanas.

Después de una búsqueda infructuosa en universidades de la ciudad capital, opté por acceder al "Aplica". En enero de 2023 fui "seleccionado" para cubrir la plaza de un docente de Ciencias Sociales, cuyo permiso sindical le

3 Smith (1999, p. 1). Traducción propia.

4 Algunos reportes indican que disminuyó notablemente el volumen de inscripciones y matrículas en los programas de pregrado, en las universidades colombianas, y no se han recuperado. En el periódico *El Tiempo* se afirma que "es evidente … que la tasa de cobertura de la educación superior, en lugar de aumentar, como ha sido la meta del Gobierno, ha caído del 52,81 al 51,6 por ciento en los últimos años" (Chacón, 2021, párr. 5). Por supuesto, tal reducción trae como consecuencia necesaria que el volumen de docentes también debe bajar en proporción semejante. En noviembre de 2021 el periódico *El Nuevo Siglo*, basándose en información del Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana, afirmó que "cerca de 5.000 docentes en el país perdieron su trabajo durante la emergencia sanitaria" (*El Nuevo Siglo*, 2021, párr. 1).

5 "Aplica" es como suele llamarse al *Sistema de Selección de Docentes Provisionales* (por contrato de término definido) para la ciudad de Bogotá. Hay otro recurso que es el *Sistema Maestro* por el cual se adjudican plazas provisionales (por contrato de término indefinido, hasta que se asigne un/a docente de planta) en todo el país.



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

otorgó casi un año de ausencia del colegio. Al saberme "seleccionado", comencé a imaginarme de nuevo en el colegio, a pensar en todo lo que querría y podría hacer en caso de corresponderme enseñar sociales, ética, religión o filosofía (en efecto, es en el colegio mismo donde se recibe la asignación académica); pero, en realidad, mi imaginación fue poco acertada.

Sí, por misión divina, hados del destino o de la fortuna (aunque voluntariamente), retorné a las aulas de un colegio, después de más de diez años de haber dejado la educación secundaria. Ahora entiendo, desde una perspectiva más definida, (claramente no la única) al hermeneuta y pedagogo canadiense David Geoffrey Smith, en el epígrafe: ahora puedo volver y entrar en el colegio de una nueva y mejor manera que cuando entré en uno de ellos por primera vez; ahora tengo más experiencia y mejor comprensión de lo que es (no es y no ha sido develado) la filosofía, la ética y la religión, que suele enseñarse en los colegios de nuestro país.

En este texto presento mi regreso al colegio, en parte, mis prejuicios (v.g. sobre la distancia entre teoría y práctica en la didáctica, el posible rol de la ética y la religión en la educación secundaria) sobre el siempre nuevo-viejo contexto educativo para mí; es nuevo, pues nunca había enseñado en un colegio público y, a la vez, es viejo, pues ya había enseñado en educación secundaria por varios años. Aquí interpreto algunas experiencias siguiendo la estela dejada por la escuela hermenéutica de la Universidad de Alberta (Canadá) (Eppert, 2009; Fidyk, 2013; Jardine, 2012; Moules et al., 2015; Smith, 1999), desde un estilo de escritura que se vale de todos los recursos de la lengua para aumentar y profundizar la interpretación, siempre en primera persona, particularmente desde el diálogo o una "complicada conversación" (Pinar, 2020, p. 6); en mi caso, entre filosofía, didáctica y teoría del currículo. Desde esta última, la pedagogía (*curriculum theory*), diría William Pinar (2020), es "una enseñanza (*a telling*) informada de la verdad de una manera autobiográ-

fica y académica que articula las vivencias (*experience*) educativas de estudiantes y profesores como una experiencia viva" (p. 17 [Traducción propia]).

Siguiendo tal comprensión, esta reflexión hermenéutica sobre mi "experiencia viva" como docente se enfocará en dos aspectos: el trabajo directo con el estudiantado en el aula de clase y la experiencia de pensar la didáctica disciplinar y operativa frente las limitaciones y posibilidades de un contexto concreto. Creo que, con esta reflexión, aporto a la didáctica de la filosofía desde la perspectiva de la enseñanza de ética y religión en el bachillerato colombiano. Comienzo por el principio: las razones para volver al colegio y el contexto general de la enseñanza escolar en el sector público. Enseguida, presento algunos asuntos de la didáctica: las diferencias entre ser profesor universitario y profesor de colegio, la relación teoría-práctica en correspondencia con la didáctica, los fines de la enseñanza de la ética y la religión, y, finalmente, una reflexión sobre el tiempo escolar.

## El Principio: fui "Seleccionado"

> *Transcurre la segunda semana de febrero y son las 9:30 a.m. Entro al colegio y me encuentro con un silencio absoluto. Ese día, profesores y estudiantes, salieron temprano, pues no había agua en el sector. Me recibe el señor coordinador: un hombre alto, corpulento, serio y cordial; me presento y me dice: «¡bienvenido profe! Lo estábamos esperando desde hace dos semanas; ya teníamos su nombre y todo». Rápidamente me presenta el colegio desde la puerta principal: vacío. Veo una cancha de microfútbol en el centro del predio y tres bloques de salones de dos y tres pisos, más el de oficinas administrativas, reflejando la estructura de un panóptico invertido. Llegamos a su oficina y me informa que daré clases de Educación Religiosa y Educación en Ética y Valores en todo el bachillerato, excepto en un curso. Además, seré el director de 702. Después de un rato me presenta la sala de profesores: vacía. Finalmente*



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

*me dice: «¡eso es todo, profe! Lo espero mañana a primera hora para que comience sus clases». Empero, ¿qué debo enseñar? Programa de asignaturas: vacío.*

Iniciemos con un breve rodeo, pues "siempre hay que ver las cosas en su contexto, y esta es sin duda la primera lección de la hermenéutica" (Grondin, 2014, p. 34). Como bien narra el relato introductorio, el coordinador me informó qué cursos y asignaturas orientaría este año: "*Educación Religiosa y Educación en Ética y Valores en todo el bachillerato, excepto en un curso*", lo que daría aproximadamente 240 estudiantes por cada asignatura, con un rango de edad entre 12 y 17 años, cinco horas diarias, cada una con un curso diferente (alrededor de 120 estudiantes por día), con un total de 22 horas de clases efectivas (Decreto 1850 de 2002) a la semana. Lo que el coordinador no me entregó fue el plan de aula o programa de dichas asignaturas, como resultó habitual en los colegios privados donde laboré antes, en este caso estaba "*vacío*".

La asignación laboral muestra ya varios cambios evidentes entre ser profesor de universidad y profesor de colegio, de tiempo completo[6]. La cantidad de clases, de estudiantes y responsabilidades intrínsecas crece exponencialmente a medida que nos acercamos al nivel educativo de la primera infancia (llamar lista, preparar clase, preparar y calificar ejercicios y exámenes, elaborar planes de nivelación y recuperación, subir notas al sistema, citar y atender acudientes, planear y ejecutar actividades culturales, tomar evidencias del trabajo, hacer notas en el observador del estudiante, revisar el porte correcto del uniforme, mediar los conflictos entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, diligenciar los formatos de cada eventualidad, llamar a padres de familia para reportar accidentes, y, en medio de todo esto, dar clase

6 Es preciso aclarar que cada universidad establece sus normas con respecto a la cantidad de horas de clase efectivas que debe desarrollar un docente de tiempo completo. En el caso de las universidades donde he laborado de tiempo completo son tres o máximo cuatro cursos de dos o tres horas semanales cada uno.

y educar, etc.). En este caso, el tiempo no está vacío, por el contrario, está colmado de actividades concretas e inevitables. Mientras más asignaturas, cursos y grados tenga en mi asignación académica, será menor el tiempo para cumplir con todo en las horas de trabajo fuera del aula[7].

Se podría decir que aún gran parte del cuerpo docente de colegios tiene media jornada "libre". Sin embargo, el cansancio acumulado de la labor deja poca energía para hacer mucho en horario de contra jornada. En la sala de profesores se escucha desprevenidamente y con cierta frecuencia comentarios como: «¡ayer llegué a mi casa tan cansado/a que me acosté a tomar una siesta y me quedé dormido/a toda la tarde!». Tal agotamiento lo experimenté yo mismo, a tal punto que en los tres primeros meses noté una disminución de peso de cuatro kilos y la dificultad para concentrarme en lecturas o procesos de escritura (como el de este mismo texto), a las que venía acostumbrado en mis estudios doctorales y que pretendí mantener, sin mencionar la frustración por las dificultades ante mi impericia en el trato y dominio de grupo de estudiantes de sexto a noveno grado (en décimo y undécimo no sufría tanto, no solo porque eran aproximadamente 20 estudiantes en cada curso, sino porque su comportamiento era más tranquilo).

Mi suposición es que si me hubiese vinculado laboralmente a una universidad, no hubiera experimentado tal agotamiento, puesto que no estaría entrando y saliendo de un salón a otro cada hora y, mucho menos, estaría repitiendo incesantemente al estudiantado que haga silencio, que se siente, que saque el cuaderno y tome apuntes, que guarde el celular u otro "juguete", que guarde cuadernos y trabajos de otras asignaturas, objetos de maquillaje; no tendría que recibir las frecuentes quejas de pérdida de objetos (colores, esferos, borradores, audífonos, cuadernos, dinero, celular, etc.), de ofensas,

7 Dentro del horario, en el colegio (de 6:30 a.m. a 12:10 m.), solo hay cuatro horas de preparación de clase y tres horas para atención a acudientes; por lo que, al requerir de más tiempo para cumplir las responsabilidades y no poder hacerlo en casa, directamente debe tomarse tiempo de las clases.



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

golpes, bromas, etc.; tampoco escucharía peticiones de permiso para ir al baño, ir a hablar con el coordinador, buscar a la enfermera o a algún/a profesor/a, llamar a la casa por un trabajo olvidado; en tal caso, no tendría que ir corriendo por el observador ante las faltas cotidianas de cada estudiante (el porte incorrecto del uniforme, comer en clase, no traer cuaderno o tarea, no trabajar en clase, distraerse con el celular, alguna escaramuza de pelea, etc.) o por el control remoto del televisor para proyectar algún video o diapositiva, o tinta para los marcadores; y, mucho menos, me enojaría al descubrir que de repente hay varios estudiantes jugando en el salón con un balón, haciéndole la "empanada"[8] a la maleta de alguien o escondiéndola en algún lado o porque, simplemente, alguien decidió salir del salón sin permiso, etc.

Todas estas son pequeñas actividades frecuentísimas que van acabando la energía y la motivación diaria. Todo esto, sumado a la temperatura particularmente gélida de la zona del colegio, dio como resultado la pérdida de peso y el desánimo no infrecuente ante la "lucha por la educación", sobre todo, al notar que las directrices emanadas por la legislación, instrucciones del Ministerio o la Dirección Local de Educación [DILE] limitan cada vez más al profesorado y, cada vez, se le endilgan más responsabilidades. En la última reunión del mes de septiembre el rector nos dijo: «si tienen que dejar de dar clase para consignar la falta del estudiante en el observador, hágalo. Si no puede dar clase porque debe gastar todo el tiempo llenando el observador, hágalo. Es necesario para poder dejar constancia ante cualquier reclamo del acudiente o de una instancia gubernamental».

Empero, tal vez lo peor es que incluso si se hace todo este proceso con diligencia y se logra avanzar en algo del curso, hay que aprobar a la mayor cantidad posible de estudiantes[9] por razones de conveniencia pedagógica

8 Este es el nombre que se le da, en el colegio donde laboro, al hecho de tomar la maleta de alguien, sacar todas sus cosas, voltearla al revés y volverle a meter todo en desorden y sin el menor cuidado.

9 Esto sucede aún, aunque ya no existe el nefasto artículo 9 del Decreto 230 de 2002, por el que la ley

e institucional, principalmente para mantener razonable el número de estudiantes por profesor en el colegio y en cada salón de clase y, asimismo, el número de docentes de la institución. Por ejemplo, si en noveno grado pierden 15 estudiantes (de un total de 60), los 15 tienen el cupo asegurado para repetir el año[10] (a menos que perdieran el año por segunda vez); si en octavo aprobaron 60 estudiantes, sumados a estos 15 que repiten, los dos cursos del nuevo noveno serían de 37 y 38 estudiantes. Además, como el total de cupos para noveno ahora es 75 (y no 60), el año siguiente el DILE no reducirá el número de cupos y exigirá que se complete otro noveno grado con mínimo 75 estudiantes, y así sucesivamente, la *bola de nieve* irá creciendo hasta que el bachillerato, desde noveno grado, tenga cursos de un mínimo de 37 y 38 estudiantes. Así las cosas, en las comisiones de evaluación y promoción se procura "ayudar" a los estudiantes para que aprueben su año escolar. Claramente, estas circunstancias hacen que la exigencia académica durante el año escolar no sea muy alta y que, incluso al final, si alguien no aprueba cuatro áreas o más, se le "ayude" para que pierda solo tres y así tenga el chance de recuperar y aprobar. Y aún los legisladores colombianos se preguntan por qué la educación básica y media en nuestro país no tiene la alta calidad que parecen tener en otros países… me pregunto si en esos otros países hay decretos u orientaciones normativas que exigen directa o indirectamente que el 90% (o más) del estudiantado apruebe el año escolar…

Al final de este breve contexto, recuerdo las palabras del coordinador que encontré en el colegio: "«¡eso es todo, profe! Lo espero mañana a primera hora para que comience sus clases». Empero, ¿qué debo enseñar? Programa

indicaba que al finalizar el año escolar solo podía perder el 5% del estudiantado de cada curso. Este fue derogado definitivamente por el Decreto 1290 que reza: "Promoción escolar. Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar de acuerdo con el sistema institucional de evaluación de los estudiantes. Así mismo, el establecimiento educativo definirá el porcentaje de asistencia que incida en la promoción del estudiante" (MEN, 2009, art. 6).

10 "... Cuando un establecimiento educativo determine que un estudiante no puede ser promovido al grado siguiente, debe garantizarle en todos los casos, el cupo para que continúe con su proceso formativo" (MEN, 2009, art. 6).



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

de asignaturas: vacío". Hoy comprendo mejor, los programas no son necesarios, pues no hay tiempo para enseñar o educar, solo para trabajar.

### *¿Por qué Volví a Enseñar en Colegios de Bachillerato?*

> *Estoy calificando cuadernos en la sala de profes y en medio de su charla una profesora de planta dijo: «a este colegio llegan muchos profes, pero se van rápido. No aguantan el frío, o la distancia, o el trato con los estudiantes». En efecto, hoy me despedí de Juan, un colega que, siendo ingeniero y ante la falta de opciones laborales, decidió arriesgarse a la docencia en colegios públicos por medio de* "Aplica"*. Le encargaron la asignatura de Matemáticas en sexto, séptimo y octavo. Después de dos meses, decidió retirarse y seguir buscando oportunidades laborales en su campo, aunque no tenía ninguna oferta concreta.*

Enseñar en escuelas y colegios es realmente muy difícil y, además, poco valorado por la sociedad. Y entonces, ¿por qué volver allí? Como ya mencioné, al volver al país después de mis estudios, no encontré trabajo en mi campo, entonces "*ante la falta de opciones laborales, decid[í] arriesgar[me] a la docencia en colegios públicos por medio de* 'Aplica'", pues siempre hacen falta profesores para hacer reemplazos y el pago no es despreciable, e incluso después de terminar el primer contrato, desde la Secretaría de Educación llaman y ofrecen otras vacantes.

Sin embargo, más importante que lo anterior, todo comenzó cuando la nostalgia y los recuerdos de mis primeros años de docencia en colegio llegaron a mi espíritu a través de los participantes en mi investigación doctoral: cuatro colombianos, profesores de filosofía en bachillerato[11]. Sus experiencias y opiniones sobre la enseñanza de la filosofía en secundaria me retrotrajeron a esa época dorada de juvenil ensoñación sobre la formación de otras

11 En mi doctorado investigué sobre las comprensiones y prácticas pedagógicas de docentes de filosofía en bachillerato para enseñar el pensamiento crítico en los cursos de filosofía (Prieto, 2023).

personas y mi posible rol en ese proceso. Con todo, tengo claro que nunca abandoné el ámbito de la enseñanza secundaria; cuando abordé la enseñanza universitaria mi "público" siempre fue, en su gran mayoría, de licenciaturas o de posgrados en educación. Lo reconozco en mi tesis doctoral.

> Ἑρμῆς (Hermes), el mensajero de los dioses, "conocido por su eterna juventud" (Smith, 2020, p. 38), me dio una orden clara: ¡Quédate con los jóvenes! Aunque a Hermes también se lo conoce por ser un embaucador [*trickster*] (Doty, 2004), ¿cómo podría engañarme si siento en lo más profundo de mi corazón que ese es mi camino? (Prieto, 2023, p. 46 [Traducción propia])

Tal fue la orden que siempre obedecí, no por temor ni reverencia, sino por el infinito gozo y aprendizaje que me ha traído la conversación con las nuevas generaciones, por el renovado vigor que trae entrar en contacto con esa "sangre nueva" (Jardine, 2003), que revitaliza a una nación y que requiere orientación y ayuda para crecer. No obstante, la educación primaria y secundaria hoy en día es más difícil, no solo por los intereses y las tendencias personales del estudiantado[12] que no sabemos manejar o enfrentar (no nos preparan para ello en la universidad), sino por las nuevas reglas a tener presentes[13] (de las que solo nos enteramos paulatinamente al trabajar en un colegio). Como diría Ricoeur (2002), "llegamos de repente, como en medio de una conversación que ya comenzó y en la que tratamos de guiarnos para poder contribuir a ella" (p. 33); sí, llegamos siempre tarde a conocer el contexto y entonces también a saber qué y cómo se puede contribuir a esa difícil conversación.

12 Por ejemplo, más de la mitad de estudiantes de los grados octavo hacia arriba se reconocen ateos o no creyentes, han aceptado su identidad sexual e identidad de género o están en ese proceso; claramente, dicen que ya tuvieron sus primeras experiencias sexuales, que ya probaron o que son consumidores habituales de alguna droga…

13 No tocar ni ser tocado, ni hablar a solas con una estudiante, pues eso es (o puede verse como) acoso sexual; no salir del colegio, pues el seguro no cubre ningún accidente; no tomar fotos, videos, o imagen de cualquier tipo de un menor de edad, pues la ley lo prohíbe; no dar medicamentos, ni siquiera agua aromática, pues está prohibido; consignar el proceso en el observador del estudiante, pues es nuestra defensa en cualquier proceso…



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

Por otro lado, y fundamentalmente, regreso al colegio porque mi investigación doctoral me mostró que la filosofía (como tema y como método) que aprendimos y enseñamos allí suele excluir nuestras formas propias de ver el mundo, es decir, enseñamos, o al menos eso deseamos, la filosofía anglo-europea y omitimos el pensar de otras latitudes. Decimos a nuestro público (sin necesidad de pronunciar palabra) que solo en Europa y en Norteamérica hay "verdadera" filosofía, cuando es claro que en Asia y África hubo filosofía mucho antes del siglo VII a.C. (Park, 2013); enseñamos que en Suramérica no ha habido filosofía ni otro tipo de pensar valioso para ser explorado en nuestras aulas (Santos Herceg, 2010). Y lo mismo diríamos sobre el pensar repetido en el mismo párrafo-ancestral (Dussel, 2012). Y si al enseñar ética y religión lo hacemos desde una perspectiva o método filosófico, seguramente seguimos contribuyendo a esta colonización porque solo enseñamos la ética y la religión cristianas (católica u otra), pero este asunto parece ignorado en nuestro país.

### *Hay que Soltar las Anclas de la Tradición*

Coincido con Bai et al. (2014) cuando, al referirse a la filosofía de la educación, afirman:

> [En la actualidad es particularmente importante y pertinente] soltar sus amarras históricas en las tradiciones de la filosofía analítica angloamericana y la eurocéntrica "occidental," [cuando hay] oportunidades importantes de reorientarse y aventurarse en nuevas direcciones que nos permitan incrementar nuestro servicio y contribuir a un mundo actualmente sumido en problemas sociales y ambientales a escala global y enfrentar serios desafíos de supervivencia. (p. 636 [Traducción propia])

También nosotros en Colombia (y tal vez en toda Latinoamérica) podríamos (y a lo mejor deberíamos) soltar esa pesada ancla que nos ata al fondo de nuestro propio conservadurismo y nos impide conectar con quienes

reciben nuestras clases. Hallaríamos nuevas direcciones u orientaciones al contemplar otros horizontes interpretativos. El momento histórico que vivimos es el de una inmensa oportunidad para buscar otros soles o estrellas que nos permitan reorientar y aventurar otras formas para que la filosofía (con la) que enseñamos esté orientada hacia lo que realmente necesitan las nuevas generaciones; aunque eso signifique ser "impertinente" (Hoyos, 2009, p. 427) al sistema o cultura actual, o quizá, al canon filosófico que nos rige.

Precisamente, por experiencias semejantes que expresan en clase nuestros mudos labios manteniendo formas heredadas, tradicionales, coloniales, diría yo, es que los participantes de mi investigación ven necesario que encontremos conexiones entre el estudiantado y los temas que pretendemos enseñarles en filosofía, porque esa filosofía angloamericana o centro europea parece lejana, no les dice nada. Ellos creen firmemente que, sin tales conexiones, no lograrían que sus estudiantes aprendan algo en sus clases (Prieto, 2023). Además, me ofrecieron su perspectiva sobre el tipo de conexiones que logran crear y comencé a preguntarme cuáles encontraría yo. Comencé a imaginar si podría encontrar otras que uniesen esa filosofía lejana y abstracta que veía el estudiantado con el pensar concreto y limitado, o mejor, formado por el propio contexto barrial, citadino, colombiano y latinoamericano de nuestra juventud adolescente. En mi tesis tímidamente pensé en la propuesta hadotiana: la filosofía como forma de vida[14] y ahí veo una potencialidad inmensa para la *Filosofía* y *la Educación Ética y Valores Humanos* en el bachillerato colombiano. En suma, volví al colegio porque deseo aplicar lo que mi investigación me mostró sobre la enseñanza del pensamiento crítico en los cursos de filosofía escolar, que en este momento son para mí los cursos de ética y religión; pero, al terminar "mi primer" año académico, apenas estoy logrando empaparme del contexto para comprenderlo y saber qué y cómo puedo aportar a la conversación a la que he llegado.

14 Sobre tal posibilidad presenté un texto en el VIII Congreso Colombiano de Filosofía en Pasto, 2022: "La filosofía como forma de vida como puente hacia otras filosofías y didácticas de la filosofía en bachillerato".



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

Lo que aquí presento, amables lectoras y lectores, no es más que parte de una historia, coordenada central de la reflexión hermenéutica. Como el mismo Hans-Georg Gadamer (2012) afirmó, la historia "no merecería en modo alguno el interés que mostramos por ella si no tuviera algo que enseñarnos y que no estaríamos en condiciones de conocer a partir de nosotros mismos" (p. 18). En este caso, reflexiono sobre mi historia que tal vez pueda tener algo en común con la de muchas otras personas en el campo educativo y que podría reflejar la misma historia de la educación básica y media en Colombia. El ejercicio reflexivo me lleva a preguntar ¿qué es lo que puede enseñarnos nuestra historia personal y social? Mi primera respuesta es: el examen sobre ciertos prejuicios y el logro de convicciones examinadas. Me adentro en el círculo hermenéutico desde algunos prejuicios "bajo los cuales *comprendemos*" (Gadamer, 2012, p. 369) y avanzo en su examen para llegar a algunas convicciones que, en todo caso, han de estar en continua revisión. Deseo entender mejor.

## Mis Primeras Clases: la Didáctica en Juego

> *Es viernes y son las 6:15 a.m. La ruta acaba de dejarnos en la puerta del colegio, donde el gélido viento del nuevo día me obliga a cerrar con fuerza el cierre de mi chaqueta, como anunciándome que el cambio será difícil, pero refrescante. Llego a 1001 y luego a 1002, paso a 702, para luego ir a 801 y, por fin, una hora de descanso antes de ir a terminar la jornada en 802. En cada salón me presento y doy la misma indicación: "en su cuaderno respondan la siguiente pregunta: ¿qué fue lo que más me gustó de la clase de Ética/Religión el año pasado y qué me gustaría aprender este año?" La respuesta fue casi unánime en todos los cursos donde hice esa actividad la primera semana: «las actividades y juegos que hacíamos con el profesor Marco Aurelio. En esas clases no hacíamos nada, sino jugar».*

Esta breve narración refleja parte de mi primera clase en cada curso. En efecto, sin saber qué temas podría enseñar (pues nunca recibí programa alguno para tales cursos), no solo para evitar repetir lo que ya habrían estudiado, sino para enseñar lo que fuese adecuado a sus necesidades e intereses, es decir, para tomar ciertos diagnósticos[15] iniciales como recomienda la teoría pedagógica contemporánea sobre la evaluación, pensé en una actividad sencilla para que en cada curso los estudiantes me dejaran saber qué temas o habilidades habían trabajado en años anteriores. La respuesta general fue que no se había seguido un temario para las asignaturas, sino que en esos espacios se proponía muchas actividades dinámicas y juegos. «*En esas clases no hacíamos nada, sino jugar*», decían algunas personas en cada salón.

Esto me recordó mi primer año de docencia en primaria, donde también hacía muchas actividades en el patio de la escuela y debo reconocer que sufrí bastante para hallar dinámicas apropiadas para cada nivel educativo, incluso después de comprar un par de libros para ello. Supongo que mi Licenciatura en Filosofía no me dio las herramientas para jugar con mis estudiantes o para educarlos sin temas teóricos; como si el campo laboral para tal profesión solo fuese dar clases de filosofía en educación media o universitaria. En efecto, en las pocas clases de pedagogía y didáctica de mi pregrado nunca se discutió la enseñanza de la *Educación Ética y Valores Humanos* o la *Educación Religiosa* y mucho menos la de las *Ciencias Sociales* o *Ciencias Políticas y Económicas*, asignaturas frecuentemente incluidas en la asignación académica de quienes se forman en filosofía en su pregrado y que la ley no solo autoriza, sino que promueve[16].

15 Mis inquietudes iniciales eran acerca de qué tan juiciosos eran los estudiantes ante un ejercicio individual y grupal, como lo proponía la segunda parte del mismo ejercicio. También necesitaba saber si era fácil que se organizaran y siguieran la instrucción, si tomaban apuntes, y, por supuesto, qué temas habían trabajado y qué temas les interesarían que yo pudiera enseñarles, lo que a su vez me indicaría qué imagen tenían de la Ética y la Religión.

16 La Resolución 3842 (MEN, 2022) explicita los títulos que debe tener un docente que está autorizado a enseñar cada asignatura; aunque "por necesidad del servicio" cualquier docente puede enseñar filosofía y así cumplir las 22 horas de su asignación. En el colegio, donde actualmente trabajo, han estado dos profesoras de filosofía: la primera, una trabajadora social y, la segunda, una licenciada en lenguas modernas.



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

Soy consciente de mi tendencia academicista y cognitivista (incrementada, además, por mi trabajo en la universidad); pero, con mi formación posgradual y mi propia experiencia en las aulas, he comprendido que la educación básica y media (en filosofía, ética y religión) no puede limitarse a la mera reflexión racional sobre temas teóricos como la diferencia entre actos humanos y actos del hombre, entre imputación y responsabilidad o entre ateísmo y agnosticismo, politeísmo y monoteísmo. Entiendo, como afirman los mismos *Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos* (MEN, 1998), que la formación requiere de la integralidad, de lo cognitivo, lo afectivo y lo procedimental (de los hábitos)[17], como también se propone desde hace décadas en pedagogía y didáctica general (De la Torre, 2010). Lo que no sabía, y aún no sé con claridad, es cómo lograr incluir esas otras dimensiones humanas durante la clase. Tuve que allegarme al aprendizaje por ensayo y error, avanzo en ello.

Me parece que en cuanto a lo cognitivo, en la clase de ética para bachillerato, hoy es importante tener claro qué es el *bullying* o matoneo y la discriminación junto a sus consecuencias (jurídicas y psicológicas) tanto para la víctima como para el/la victimario/a; que soy responsable de parte de las consecuencias de mis acciones, aunque no fuesen lo que planeé o preví; que la sexualidad también es una dimensión humana que contempla unos valores éticos y unos conocimientos necesarios para vivirla con plenitud; que la libertad/autonomía no es absoluta, no es "hacer lo que me da la gana", y mucho menos aislada, sino siempre en contexto y con la alteridad...

Y si lo pensamos desde la educación religiosa, podemos comprender y aprender que cristianos católicos y protestantes (luteranos, calvinistas, anglicanos, etc.) siguen el mismo modelo de vida: el de Jesús, o sea que todos son

17 Actualmente, además, se reconoce que el énfasis de la formación ética en la escuela se ha pensado sobre todo desde la filosofía kantiana, y la teoría piagetiana-kohlberiana que demuestran demasiado énfasis en la cognición y poco en la afectividad y creatividad (Bermúdez, 2015).

cristianos; que el cristianismo, en sus diversas formas, también ha sido dura e injustamente criticado por interpretaciones erróneas extendidas ampliamente (sobre pecado original, confesión, conciencia, salvación, cielo, infierno, etc.); que los monoteísmos suelen coincidir en muchas de las características que se le atribuyen a su dios, o sea que hay más en común que en diferencia. La lista es muy larga, pero creo que, si el estudiantado lograra comprender por cada periodo académico una idea sencilla, empezar a cambiar un hábito, comprender y expresar mejor una emoción, eso produciría un cambio enorme en su vida.

Estos y otros temas ciertamente pueden contribuir a que el estudiantado se comporte mejor y crezca como persona, sobre todo si se abren espacios en la explicación del tema y el ejercicio de clase para hacer reflexiones sobre la experiencia propia y ajena, tanto desde la razón y lo políticamente correcto como desde los sentimientos, las emociones vividas y las acciones realizadas (o sea, lo cognitivo, afectivo y procedimental). Claramente, es imposible inculcar valores al dictar una definición o explicar una teoría, pero sí es viable ofrecerle al estudiantado la oportunidad de reflexionar sobre lo que ha pensado, sentido y hecho; y al escribir sobre ello, puede re-evaluarse en su narración y las acciones que cada uno tomó en su momento; puede re-imaginarse y ser de otra manera, puede encarnar "la paradoja de la alteridad constitutiva del sí [mismo]", que menciona Paul Ricoeur (1996, p. 363) en *Sí Mismo como Otro.*

A mi modo de ver, lo más relevante de la clase de ética y religión es el espacio de reflexión sobre las experiencias vividas en el seno de la familia, las amistades, el colegio, la calle: es ahí (*da-sein*) donde forjamos el *ethos,* el carácter o identidad personal, al menos en parte. Tal vez, en los cursos de décimo y undécimo, sí se puede hacer más énfasis en la dimensión cognitiva y conceptual para aprender a argumentar y criticar mejor sus decisiones y acciones, así como las de las demás personas y las de quienes nos gobiernan, pero sin dejar de lado la experiencia viva. En una palabra, como el mismo Kant



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

(1970) dejó escrito: “las intuiciones, sin conceptos, son ciegas; los conceptos, sin intuiciones, son vacíos” (p. 255). Por ello, también creo que ciertos conceptos básicos son fundamentales para crecer, para saber orientarse mejor en las elecciones que pronto tomarán, pero ellos han de ser llenados con experiencias vivas o, de lo contrario, solo serán voces vacías. Es aquí precisamente donde las actividades dinámicas pueden y deben tener un lugar en la clase de ética y religión. He aquí la teoría, llevémosla a la práctica. De ello hablaremos enseguida.

### *La Didáctica: ¿Hay un Abismo entre Teoría y Práctica?*

> *Voy de camino hacia 901 para devolver algunos cuadernos calificados; luego paso a 601 por el mismo motivo. Mientras regreso a la sala de profesores escucho a un profe en 902: «¿A ustedes qué les pasa? ¿No pueden estar solos un minuto?». Me sorprendo al identificar esa voz, era Marco Aurelio; y sigo caminando pensativo... ¡Qué difícil es llevar la teoría a la práctica!*

Basado en mi experiencia previa, tanto en primaria como en bachillerato, sabía que mi primera inclinación al encontrarme con un curso desordenado y hablador sería pedir silencio por medio de los gritos. En efecto, ante el desorden y el ruido de un salón lleno de adolescentes o infantes habladores, surge el grito: «¿A ustedes qué les pasa? ¿No pueden estar solos un minuto?». Entonces, mi primer objetivo este año fue precisamente evitar aquella salida intuitiva y desagradable para lograr el silencio requerido, que además lleva rápidamente a la disfonía. Hasta ahora lo he logrado; pero reconozco que en un par de ocasiones sí he “levantado la voz” (eufemismo que frecuentemente utilizamos en el colegio), sobre todo en sexto y séptimo.

Este asunto me lleva a pensar en la ciencia didáctica, en todo su esplendor, desde las preguntas más básicas: ¿qué intencionalidades educativas,

temas y secuencia, espacios, actores, recursos, estrategias, etc., se adecúan mejor a cada grupo y persona? (Runge, 2013). En efecto, mis conocimientos en didáctica general me llevan a tratar de "evitar aquella ilusión de eficiencia que está destinada al fracaso cuando los docentes [sic] se preocupan por el 'cómo' sin dar demasiada importancia al 'qué' y al 'para qué'" (Siede, 2012, p. 19). Tal vez, el grito aparece precisamente como la primera respuesta "intuitiva" a uno de los "cómo" procedimentales y eficientistas que en realidad no logran más que un resultado efímero.

Usualmente, el término didáctica tiene dos acepciones frecuentes[18]: primero, como aquella disciplina pedagógica que reflexiona, investiga y aplica en el campo de la enseñanza (Runge, 2013); segundo, el actuar mismo del docente ante un grupo de estudiantes, que muchas veces suele reducirse a lo metódico tomando la punta del *iceberg* por el inmenso bloque de hielo que se oculta bajo el agua y es el que tiene toda la fuerza y solidez. Por fortuna, ya que no recibí planes de aula o alguna orientación sobre lo que debería enseñar, al llegar a este colegio, empiezo por preguntarme precisamente cuál sería la finalidad de la enseñanza de estas dos áreas obligatorias y fundamentales (según la Ley 115 de 1994) y qué sería lo más oportuno de enseñar a los estudiantes que asisten al colegio (las conclusiones parciales a las que he llegado las mostré en el acápite anterior). En otras palabras, ¿para qué enseñar religión/ética y exactamente qué (temas, habilidades cognitivas o socioemocionales, hábitos) enseñar en cada grado? Como también lo señala Runge (2013), se trata de una "intencionalidad dada en la intervención educativa (efecto, finalidad, propósito) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos, habilidades y capacidades de a quién se enseña." (p. 206). Precisamente, a este punto se dirigía aquella pre-

18 Es preciso señalar, sin embargo, que, en el ámbito de la filosofía y su enseñanza, el término "didáctica de la filosofía" tiene variadas significaciones como se concluyó en un reciente estudio (Linares, 2024; Salcedo, 2023) en la Universidad Pedagógica Nacional.



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

gunta del primerísimo ejercicio en clase: ¿qué fue lo que más me gustó de la clase de ética el año pasado y qué me gustaría aprender este año?

Mientras pensaba en estos asuntos y leía algunos documentos, decidí comenzar por temas básicos: definición de ética, de religión y conceptos simples asociados a ellos, con complejidad creciente según lo que yo creía que podía trabajarse en cada grado con algunos recursos como lecturas, cuentos, talleres de libro de texto, etc. En medio del ensayo y error de las actividades que aplico voy encontrando límites y posibilidades. Y, más aún, he visto cómo lentamente (tal vez muy lentamente…) regresan a mi mente algunos recuerdos de mi breve experiencia en colegios antes de migrar a las universidades y, más lentamente aún, vuelvo a aplicarlos en clase.

En medio de la necesidad y el reconocimiento de las dificultades que encontré, a fin de saber para qué y qué enseñar en cada curso de bachillerato y cómo proceder en cada asignatura, me veo perplejo al descubrir que mi planeación se queda corta o, más bien, no le queda a cada grupo. Me pregunto si les estoy exigiendo más de lo que pueden dar, o si es que simplemente no están acostumbrados a metodologías como las mías. Acudo a algunos libros didácticos creados por investigadores universitarios en ética, pero no me dan resultado. ¿O sea, que mi propia experiencia me lleva al reclamo ya tradicional ante las propuestas pedagógicas: hay un abismo entre teoría y práctica? Veamos.

En la primera clase les dije a mis estudiantes que solo había dos reglas que no negociaría: el respeto y el aseo del salón. Las otras reglas del colegio no me preocupaban: el porte del uniforme, comer en clase, escuchar música con audífonos, ver el celular. Les dije que esas reglas las negociaríamos según su rendimiento académico y su disciplina en el salón (en ese orden). Durante las dos primeras semanas no dudé de tal orientación. Pero, en la tercera semana, comienzo a preguntarme si me equivoqué. Mecánicamente comencé a hablar de decomisar todo lo que no perteneciera a la clase como el

celular, cuadernos, materiales de otras asignaturas, si los veía muy distraídos. El viernes ya llegó a mi recuerdo el hecho de que en la niñez y la juventud necesitamos límites claros para saber con precisión qué se puede hacer y qué no, para estar en tranquilidad y no vivir caóticamente al vaivén de los deseos y las emociones; o, en términos más técnicos, "para que el andamiaje de su psique se construya de forma sólida" (Knobel, 2015, p. 11). Tal vez sea cierto que comer, escuchar música o responder un mensaje en *WhatsApp* no interfiera necesariamente en el proceso de aprendizaje de cada uno, sino cómo se usen estos elementos. Ese era ciertamente mi prejuicio. Y, ahora veo que para estas edades (entre 12 y 18 años) ellos siempre fallarían, cual criatura que en medio del jardín del edén sabe que hay un fruto apetecible del cual está prohibido comer: será inevitable caer en la tentación, incluso sin serpiente alguna.

Así es como les dejaba usar el celular y hacer otras cosas en clase porque mi idea era que cuando vieran que su rendimiento académico bajaba, entenderían que el celular debía usarse mejor. Ciertamente, mi idea no fue hacerme amigo de nadie o que me apreciaran, no podría haber sido tan ingenuo después de trabajar como docente por más de una década. Sin embargo, creo que fui muy optimista sobre la madurez de los estudiantes para comprender su proceso y tomar mejores decisiones o, simplemente, apliqué una expectativa pedagógica universitaria a estudiantes de colegio, ¡me equivoqué!

Parte de mi preocupación o preparación pedagógica ya no fue el repaso de los contenidos, pues pronto me percaté que la poca complejidad de los mismos me permitía dedicarle más tiempo a la consideración de las intencionalidades educativas en cada curso, la secuencia de los temas para enseñar, los recursos didácticos (como las lecturas y videos de *YouTube*), las estrategias… Ahora entiendo mejor por qué los docentes de colegio suelen preocuparse más por la dimensión instrumental de la didáctica, la que trata de responder a la pregunta por el cómo y con qué enseñar. Además, bien sea



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

porque los estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), o bien la misma tradición (moderna occidental en el caso de la ética filosófica y cristiana católica o protestante para la religión), ya definen qué, cuándo y para qué enseñar, así que la reflexión se concentra en lo inmediato, el método o la actividad concreta que adicionalmente tiene que servir para obtener una nota. Esto último es más urgente en las clases de ética y religión, así como en aquella asignatura que solo tiene un espacio a la semana en el horario, pues al haber tanta pérdida de clase, es difícil justificar la nota final del periodo o el año académico si no hubo trabajos, ni ejercicios o tareas concretas calificadas.

Entonces, busqué y encontré algunos libros (Ruiz y Prada, 2012) resultados de proyectos de investigación en universidades, con perspectivas y actividades interesantes para enseñar ética; cuál sería mi sorpresa al ver que, si bien se proponían para bachillerato o educación media, no establecían actividades diferentes por grados o edades. Estos libros recientemente publicados por investigadores universitarios y con claras intenciones pedagógicas que van más allá de los comunes libros de texto para ética en bachillerato, no respondían a mis estudiantes y sus procesos cognitivos, socioemocionales, contextuales, etc.

Me llamó la atención que proponían recursos poco frecuentes en libros de texto tradicionales: historias de vida, fragmentos de obras literarias, canciones, películas, dinámicas, etc. Yo los veía muy bien seleccionados y pertinentes para los temas propuestos en el libro y que deseaba trabajar, pero al llevarlos a un curso, el fragmento resultaba muy largo o poco explícito para el auditorio, o la pregunta de reflexión muy abstracta y al tratar de concretarla el texto ya no daba suficiente información. Y si se trataba de una película, no era muy práctico dedicarle dos clases solo a ver la película, ni siquiera a fragmentos seleccionados, pues cabe el riesgo de que no se tenga tiempo suficiente

para terminar una sola actividad con base en la película en todo el periodo. Ver una película en clase es un lujo de quienes tiene más de dos o tres horas de clase por semana con el mismo curso. Exactamente eso me pasó en un octavo. Les propuse que viéramos la película *El pequeño Buda* y desde allí conocer algunos elementos del budismo que habíamos visto en el periodo anterior. Pero, de ocho clases programadas solo tuvimos tres y una de ellas tuve que dedicarla a calificar cuadernos y calcular la nota definitiva del periodo; o sea, tuve que "inventar notas".

Esto me lleva al prejuicio que afirma la separación insalvable entre teoría y práctica. Algo de cierto parece haber allí. Hoy me pregunto junto a Gadamer (2012): "¿en qué se distinguen los prejuicios legítimos de todos los innumerables prejuicios cuya superación representa la incuestionable tarea de toda razón crítica?" (p. 344). Creo que, es precisamente desde la experiencia real desde donde podemos acercarnos a un examen cuidadoso de los límites y las posibilidades del contexto para saber con mayor certeza qué podemos hacer allí y entonces aplicar la razón crítica. En una palabra, parecería que es el contexto el que nos enseña cómo aplicar la teoría y no la teoría la que nos indica cómo actuar en el contexto. Así, coincido con el pensador del currículo Ted Aoki (2011): "ahora más que nunca necesitamos verla [teoría] como un momento reflexivo de la praxis…. La praxis es acción hecha reflexivamente y reflexión sobre lo que se está haciendo" (p. 120 [Traducción propia]). Sin embargo, desde la universidad y la teoría que allí circula, fuera del contexto real de la escuela, no se logra crear propuestas adecuadas; solo se crearán actividades pertinentes para estudiantes universitarios pensando que se adecuan a estudiantes de bachillerato. Es un autoengaño sofisticado basado en la idea de una razón universal monológica, fundamento de la filosofía moderna occidental que nos orienta.

Realmente, no se trata de que haya un abismo entre teoría y práctica, sino de que para lograr comprenderlas en "unión substancial", y no meramen-



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

te accidental, se requiere habitar el mundo al cual se dirige el recurso y no simplemente observarlo cuál investigador objetivo y neutral. Como bien afirmó Gadamer (2012), la comprensión implica la aplicación (*subtilitas intellingendi, explicandi et applicandi*)); pero, parece imposible comprender el contexto de la enseñanza básica y media si no se habita en ella, sin conocer ese contexto. ¿Acaso un docente universitario conoce el contexto de bachillerato sin habitarlo, sin hacerlo parte de su cotidianidad? Creo que no es posible. Las reflexiones y propuestas didácticas que no se preparan y cocinan junto a los estudiantes mismos, terminan siendo muy buenos recetarios cuya aplicación al campo planteado tiene como resultado un plato pálido, insípido y carente de nutrientes. Para que dicho abismo no se cree y re-cree sin cesar, es preciso que, desde el inicio del ejercicio reflexivo o teórico y práctico, quien investiga esté el mayor tiempo posible en el contexto específico donde se desarrolla el fenómeno. Sin embargo, si los investigadores no pueden estar inmersos en el ambiente educativo que pretenden investigar para aportar algún material didáctico, sería necesario que trabajaran en conexión con los docentes que sí lo están, pues estas personas conocen de primera mano el contexto, el estudiantado y sus particularidades, potencialidades y limitaciones. No se trata simplemente de que sea claro qué puede y no puede hacer el estudiantado en cada etapa de desarrollo cognitivo, afectivo o cultural en cada grado según su edad (que de por sí ya parece imposible para un docente universitario), sino de las mismas condiciones institucionales y legales de cada asignatura y de la vida del colegio. Una asignatura que solo cuenta con una hora semanal de clase casi obliga al docente a planear actividades muy sencillas para obtener notas, antes que aprender (esta, creo yo, es la realidad en mi colegio; tal vez, la de muchos colegios).

Entonces, ¿el abismo entre teoría y práctica, existe realmente? No, pero los crea el sistema y lo re-creamos quienes no nos esforzamos por ver reflexivamente la práctica para hacer teoría, ni practicamos lo que nuestra obser-

vación reflexiva nos ha mostrado. Como bien dijo Aoki (2011), "la didáctica (*pedagogy*) se ubica en el espacio vibrante del pliegue entre el currículo planeado y currículo vivido (*curriculum-as-plan(ned) and live(d) curricula*), a veces un lugar tanto de dificultad como de ambigüedad y también un sitio de posibilidades generativas y esperanza" (p. 322 [Traducción propia]). Es quien enseña la persona responsable de encontrar el pliegue entre lo planeado y lo vivido para superar las dificultades de tal espacio diminuto y a veces inasible. En dicho espacio puede introducir la teoría con sentido práctico, adaptándola al contexto específico que solo conoce quien lo habita. Ahí pondrá en acción su propia "teoría" sobre su grupo de estudiantes, es decir, el conocimiento que ha ganado en el tiempo compartido acerca de sus virtudes y defectos, sus límites y posibilidades, las mejores maneras de ayudarlos a concentrarse, a atender, a sentarse, a aprender. Evitar que la teoría y la práctica se alejen la una de la otra, en cada clase, es una de las principales responsabilidades de una docencia sensata.

## Conclusiones

> *…caso contrario me he encontrado con religión, [con la] que tengo una hora, por ejemplo, en décimo, ¿sí? En efecto, por ejemplo, para trabajar historia de las religiones o (…) algún cuento vivencial, escasamente alcanza uno a saludar, llamar a lista, plantear el tema y ya sonó la campana. Entonces también coincido en ese relato de que el tiempo no alcanza y a eso adiciónele los 30.000 festivos y las 30.000 actividades arandelas que hacen parte de ese currículo oculto. (Juan Alexis Parada, comunicación personal, noviembre 8 de 2023)*

Mi amigo y colega Juan Alexis Parada, doctorado en filosofía, parece reafirmar mi experiencia enseñando en un colegio del distrito capital. Para aprender, para educar, para evitar la separación entre teoría y práctica necesitamos tiempo: precario, casi ausente, y además escurridizo, al menos para



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

ética y religión. Después de diez meses enseñando tales asignaturas, reafirmo mi convicción sobre la necesidad de reflexionar en clase sobre ciertos conceptos y elementos teóricos para la formación ética y religiosa de la niñez y la juventud, debido a la circulación de ideas que pueden ser muy limitantes y hasta peligrosas (que las razas existen, que los valores humanos son universales, que todos los valores son morales, que la sexualidad se limita a las relaciones íntimas y que en ella no hay valores éticos, que ser homosexual o bisexual es una enfermedad o que está mal, que la identidad es fija e inmodificable, que hay personas sin religión, o mejor, sin espiritualidad[19], que esta dimensión humana necesariamente es acrítica, que cielo/infierno son lugares de residencia *post mortem,* o sea, que no podemos ser felices en esta vida sino que solo nos resta soportarla...). Además, entiendo que también es necesario educar en afectividad (aprender a expresar el enojo o la alegría, las frustraciones, la vergüenza, ofrecer disculpas de corazón, valorar las diferencias que nos otorgan identidad) y en ciertos hábitos (aprender a dejar de lado el celular, a respetar la palabra o participación, a trabajar en equipo, cumplir los compromisos adquiridos, no huir de las dificultades, reconocer las faltas y reflexionar críticamente sobre ellas, etc.).

Tal necesidad, sin embargo, es vapuleada por la realidad del tiempo escolar. Pareciera que nos vemos impelidos a elegir entre uno de los tres… yo suelo inclinarme hacia los conceptos y descuido los afectos y los hábitos. Este año he trabajado por incluir ciertas actividades dinámicas en el patio para reforzar el trabajo en equipo o el reconocimiento de sí mismos y de la alteridad, pero mis propios hábitos aparecen (y tal vez algunas creencias atávicas que me dominarían, como que la razón debe imponerse sobre las emociones y sentimientos, que la razón sola es la que debe guiar mi conducta y

19 Valga aclarar que, para la mayoría de estudiantes, la diferencia entre estos conceptos no es clara, por lo que no solo piensan que son lo mismo, sino que hay personas que no tienen espiritualidad, dimensión básica de todo ser humano. Este hecho resulta fundamental para pensar la necesidad de que la clase de religión, efectivamente, sea orientada por docentes conocedores del tema.

mi pensar... que la teoría no sirve para ser aplicada en la realidad). Empero, es pesada la costumbre, el acto reflejo de gritar, de imponerse con un carácter fuerte, es decir, por el miedo, es pesada la distancia que ya hemos creado entre teoría y práctica. Es por esto, creo yo, que no podemos aprovechar las tres o cuatro horas al bimestre para avanzar en algo, al menos en mejor conocimiento, comprensión y trato con el estudiantado.

Escribiendo estas últimas líneas, precisamente en la última semana del año académico y mirando mi propio texto, testimonio de mi experiencia de este año, solo puedo ver con admiración o sorpresa que la teoría didáctica que he enseñado en mis cursos de didáctica con estudiantes de pregrado y posgrado no he logrado materializar en las aulas con mis actuales estudiantes. No obstante, debo reconocer con vergüenza que, en realidad, tampoco he intentado integrar si no un aspecto de esa teoría y es el de que, mientras mejores sean mis relaciones con cada estudiante, lograré más fácilmente una mejor disposición a aprender, o al menos a comportarse bien. Y creo que eso lo he logrado parcialmente, aunque con errores garrafales: he caído en hablar vulgarmente como lo hacen entre sí (sobre todo con estudiantes de grado décimo y undécimo), con groserías como muletillas de conversación, o contenidos directos del discurso; por ejemplo, «no, marica, pero reconozca que ha estado muy vago», «¡no me diga que usted es juiciosa cuando este periodo no hizo ni mierda y se la ha pasado jodiendo todas las clases!». Esto, por supuesto, lleva a que dentro del salón se pierdan las normas de uso del lenguaje; entonces, comprendo que la familiaridad con mis estudiantes debe tener límites claros. Es en este punto donde he enfocado mi reflexión. Del lenguaje se pasa fácilmente a las faltas de respeto en algunos pocos estudiantes (siempre hombres) y parecen no comprender mis observaciones o llamados de atención a este respecto. Parece que es muy fácil confundir la familiaridad o cercanía con la desaparición de límites y el irrespeto, pero fui yo mismo quien lo provocó. En medio de esta experiencia está el hecho de que debo en-



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

señar algo y evaluarlo para reportar notas y aquí es donde el tiempo comienza a desvanecerse y comienza a aparecer no solo la dificultad de integrar teoría y práctica, sino también una suerte de conspiración curricular para que no haya espacio para la ética, la religión y la filosofía.

Ciertamente, las trabas u obstáculos para la enseñanza vienen ya desde el currículo oficial, pues, habitualmente, a tales asignaturas solo se les programa una hora semanal, a pesar de ser obligatorias y fundamentales (cabe aclarar que ni la Ley 115, ni otra reglamentación establece cuántas horas debe tener cada curso; esto lo decide cada institución). Tal limitación reduce drásticamente la cantidad y calidad de temas, habilidades, competencias, u objetivos a trabajar y las mismas posibilidades didácticas. En efecto, si un año académico tiene cuatro bimestres y en cada uno de ellos solo se trabajará ocho horas en total, de las cuales por una actividad u otra finalmente se logrará, contando con el favor de la fortuna, un 60% de las mismas, al final solo serán 4.8 horas por bimestre. Pero, aún hay que tener presente que las clases rara vez inician puntualmente, no solo por el minuto o dos de caminata de un salón a otro, sino por el tiempo necesario para que los estudiantes terminen las actividades de la clase anterior y se preparen para la siguiente (igual que quien enseña). Por ejemplo, después de una clase de artes, educación física o informática, o si en la clase anterior estaban realizando un trabajo que debía ser entregado al finalizar la misma clase, el inicio de la clase dura mucho más de cinco minutos. O si esta clase es inmediatamente después del descanso o del refrigerio, ya sabemos que ordenar al estudiantado se tardará unos minutos más.

En resumidas cuentas, ¿cuánto tiempo real se logra trabajar con los estudiantes en un periodo bimestral? A lo sumo tres o cuatro horas. Por su puesto, esta limitación temporal empeora si se tiene en cuenta otros factores como, por ejemplo, la consignación de alguna anotación en el observador del estudiante o la escaramuza de pelea entre dos o más estudiantes. ¿Y los días

festivos, el día de la ciencia, el día de los talentos, el día de entrega de boletines, el *English day* (que en mi colegio dura tres días), el día que se fue el agua, el paro docente o el mitin, la semana por la paz, la jornada de educación sexual y afectiva…? ¿No estamos, pues, ante la falacia de que en los colegios se enseña Ética, ¿Religión (y Filosofía), materias que frecuentemente solo cuentan con un espacio semanal en el horario del estudiantado? En otras palabras, ¿qué puede realmente aprender alguien en tres o cuatro sesiones en un periodo de dos meses? ¿y si nuestra preparación de clase se limita a seguir un libro o a repasar contenidos para dar una clase magistral, o sea que no tratamos de aunar la teoría didáctica con la planeación y aplicación en clase? ¿Realmente hay allí algún aprendizaje propio de tales asignaturas?

¡Por supuesto que sí! De manera directa e indirecta, por el currículo oficial y el oculto, el estudiantado aprende que tales clases y los temas que en ellas se trabajan no son importantes, son solo de "relleno". En la práctica, en el colegio hace mucho tiempo desaparecieron del currículo las asignaturas de Ética y Religión, fueron aniquiladas silenciosa y efectivamente[20], reducidas a una nada (*nihil*) en tiempos y aprendizajes. Parece ser, al menos parcialmente, un asunto de tiempo que, como dijo Séneca (2023), nos lo quitan, se escurre, lo desperdiciamos.

> Convéncete de la verdad en mis palabras: hay momentos que nos arrebatan, otros que nos roban, otros que se desvanecen. La más vergonzosa, sin embargo, es la pérdida por descuido. Es más, si te fijas bien, verás que perdemos buena parte de la vida cuando no actuamos bien, una buena porción mientras no hacemos nada, y todo el resto cuando hacemos lo que no deberíamos estar haciendo. (p. 18)

20 Tendríamos que decir que tal disminución o precarización de asignaturas como la Ética y la Religión en la educación secundaria, e incluso terciaria, viene desde las mismas políticas educativas en las que claramente se ve la falta de coherencia sobre la formación de docentes con una preparación pedagógica y didáctica adecuada para tal labor, como lo afirma Rojas (2023).



Revista Institucional Tiempos Nuevos
Año 29, No. 31 – Diciembre de 2024, ISSN 2981-6823 (En línea)
https://doi.org/10.15658/rev.inst.tiempnuevos24.12293103 / pp. 38-71

Solo nos queda hacer el mayor esfuerzo posible por aprovechar el tiempo que tenemos y que nosotros mismos solemos dejar ir por negligencia. Tiempo para construir teoría en medio de la *praxis* y hacer la *praxis* reflexivamente; tiempo para enseñar y tratar de que el estudiantado aprenda algunas nociones básicas de ética o religión para que cada cual examine su propia vida a la luz de tales nociones; tiempo para leer y hacer filosofía sobre la ética y la religión.

Amables colegas, lectoras y lectores, es nuestra la oportunidad de aprovechar el tiempo (¡carpe diem!), de aunar teoría y práctica, de educar enseñando y enseñar educando. ¡No la desaprovechemos! Sobre todo, porque nunca sabremos hasta cuando estaremos en una institución educativa, como lo he atestiguado el día de mi cumpleaños y último día de la semana de recuperación del estudiantado a final del año académico.

> *Son las 6:30 a.m., entra el coordinador a la sala de profes y saluda: «¡Buenos días, profes! Fredy, venga, ¿me acompaña un momento? Pasó una vaina grave». «Um, ¿qué pasó?» «Resulta que el profe al que usted estaba reemplazando pidió traslado y se lo dieron». «Ah, sí, ya había escuchado que lo había solicitado». «Sí, y como ese man estaba en el sindicato… Yo llevo diez años trabajando aquí y nunca lo vi dando una clase; siempre estuvo en FECODE…. ¡Y eso que estaban congelados los traslados este año! Entonces, ayer me llamó el rector y me pidió que le informara ahorita. La Secretaría [de Educación] ya designó a un profe para esa vacante». «Entonces hoy ya no trabajo aquí?» «Sí, profe, por favor organice sus cosas, entréguele todo a Erika para el Paz y Salvo. ¡Qué pena esto, mano!» «¡Fresco profe! Al fin y al cabo, mi contrato terminaba el 10 [de diciembre]».*

## Referencias

Aoki, T. (2011). *Curriculum in a new key. The collected works of Ted T. Aoki.* (W. F. Pinar & R. Irwin, Eds.). Lawrence Erlbaum Associates.

Bai, H., Eppert, C., Scott, C., Tait, S., & Nguyen, T. (2014). Towards intercultural philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, *34*, 635–649. https://doi.org/10.1007/s11217-014-9444-1

Bermúdez G., M. M. (Coord.). (2015). ¿Cómo enseñan los maestros colombianos en el área de ética y valores? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro. Pontificia Universidad Javeriana.

Chacón, M. (1 de octubre de 2021). Así han caído las matrículas universitarias en Colombia por la pandemia. *El Tiempo*. https://www.eltiempo.com/vida/educacion/matriculas-universitarias-en-colombia-han-caido-por-la-pandemia-622133

Decreto 1850 de 2002. Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones. 13 de agosto de 2002. D.O. No. 44901.

Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. 16 de abril de 2009. D.O. No. 47322.

De la Torre, S. (2010). Introducción. En S. de la Torre, C. Oliver & M. L. Sevillano (Eds.), *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (pp. 9–12). Universidad Nacional de Educación a Distancia [UNED].

Dussel, E. (2012). *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Editorial Docencia.

El Nuevo Siglo. (2 de noviembre de 2021). 4.982 docentes desempleados durante la pandemia en Colombia. *El Nuevo Siglo*. https://www.elnuevosiglo.com.co/nacion/4982-docentes-desempleados-durante-la-pandemia-en-colombia

Eppert, C. (2009). Remembering our (re)source: Eastern meditations on witnessing the integrity of water. En H. Bai, P. Hart, & B. Jickling (Eds.), *Fields of green: Re-storing culture, environment, and education* (pp. 191–210). Hampton Press.

Fidyk, A. (2013). Conducting research in an animated world: A case for suffering. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *7*(3), 384-400. https://doi.org/10.5172/mra.2013.7.3.384

Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme.

Grondin, J. (2014). *A la escucha del sentido. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée*. Herder.

Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *2*, 425-433. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3395

Jardine, D. W. (2003). The profession needs new blood. En *Back to the basics of teaching and learning. Thinking the world together* (pp. 55–70). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jardine, D. W. (2012). *Pedagogy left in peace. Cultivating free spaces in teaching and learning*. Continuum.

Kant, I. (1970). *Crítica de la razón pura* (J. B. Bergua, Ed.; 2.ª ed.). Clásicos Bergua.

Knobel, J. (2015). *Mi hijo es un adolescente*. Ediciones B.

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No.41214.

Linares, O. J. (2024). Didáctica de la Filosofía en Colombia: Plurivocidad, Tensiones y Porosidad de un Concepto. *Praxis & Saber, 15*(40), 1–16. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.16601

Ministerio de Educación Nacional [MEN] República de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf

Moules, N., McCaffrey, G., Field, J., & Laing, C. (2015). *Conducting Hermeneutic Research: From philosophy to practice*. Peter Lang.

Park, P. (2013). *Africa, Asia, and the history of philosophy. Racism in the formation of the philosophical canon 1780-1830*. Suny Press.

Pinar, W. F. (2020). *What is curriculum theory?* Routledge.

Prieto, F. H. (2023). *Rethinking Critical Thinking in Colombian High School Philosophy through Paul Ricoeur's Phronesis: A Hermeneutic Inquiry* [Tesis doctoral, University of Alberta]. ERA. https://doi.org/https://doi.org/10.7939/r3-s85z-0h54

Resolución 3842 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones. 18 de marzo de 2022.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Siglo Veintiuno Editores.

Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica de México.

Rojas, F. A. (2023). *La formación del docente de ética y las Políticas Educativas*. https://www.academia.edu/115605083/La_formaci%C3%B3n_del_docente_de_%C3%A9tica_y_las_Pol%C3%ADticas_Educativas_Ethics_Teacher_Training_and_Educational_Policies

Ruiz, A. y Prada, M. A. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Editorial Paidós.

Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, *27*(62), 201–240. https://doi.org/10.21500/01212753.1500

Salcedo, E. (2023). Estado del arte sobre la didáctica de la filosofía en Colombia 2010-2021. En A. V. Pinilla Díaz (Comp.), *Trazos y horizontes de la investigación educativa. Reflexiones desde la pospandemia* (pp. 535–545). Universidad Pedagógica Nacional. Ciup. http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/18984

Santos Herceg, J. (2010). *Conflicto de representaciones: América latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.

Séneca, L. A. (2023). Cartas a Lucilio. En *Habitar la virtud*. Sura.

Siede, I. (2012). Prólogo. En A. Ruiz Silva & M. Prada Londoño (Eds.), *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula* (pp. 17–22). Paidós.

Smith, D. G. (1999). *Pedagon. Interdisciplinary essays in the human sciences, pedagogy and culture*. Counterpoints. Peter Lang Inc.